UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ANA THYARA LEAL LEMOS

O PRONATEC E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NO CONTEXTO DA PROCLAMADA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: UM EXAME ONTO-CRÍTICO.

FORTALEZA
2016

ANA THYARA LEAL LEMOS

O PRONATEC E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NO CONTEXTO DA PROCLAMADA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: UM EXAME ONTO-CRÍTICO.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira

Orientador (a): Profª. Phd. Josefa Jackline Rabelo
Coorientador (a): Profª. Drª. Helena de Araújo Freres

FORTALEZA
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L576p Lemos, Ana Thyara Leal.
O Pronatec e a política de formação da classe trabalhadora no contexto da proclamada sociedade do conhecimento : um exame onto-crítico / Ana Thyara Leal Lemos. – 2016.
148 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.
Orientação: Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo.
Coorientação: Profa. Dra. Helena de Araújo Freres.

1. Pronatec. 2. Qualificação Profissional. 3. Crise estrutural. 4. Sociedade do conhecimento. I. Título.
CDD 370

ANA THYARA LEAL LEMOS

O PRONATEC E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NO CONTEXTO DA PROCLAMADA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: UM EXAME ONTO-CRÍTICO.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira

Aprovada em: 08 / 07 / 2016

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Phd. Josefa Jackline Rabelo (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____

Profª. Drª. Helena de Araújo Freres (Co-orientadora)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

_____

Profª Phd Francisca Maurilene do Carmo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____

Profª Phd Ruth Maria de Paula Gonçalves
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

À minha família pelo apoio e amor incondicional em todos os momentos da minha vida.

A todos os trabalhadores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me fortalece mesmo com minha fé cheia de limites e preposições.

Aos meus pais, José e Ana, pelo amor e educação ao longo da minha vida, por serem meu porto seguro, sempre me apoiando nos momentos de conquistas e de derrotas. O amor de vocês é o meu maior exemplo de vida.

À minha irmã, Taynara, por nossa relação de confiança, por sua prestativa ajuda em todas as circunstâncias, sua sincera opinião em todos os aspectos da minha vida e por sua torcida e incentivo em todas as minhas conquistas.

Ao meu primo, Tiago, por ser providente, prestativo, amigo e irmão. Obrigado pela convivência e amparo nesse percurso, sua ajuda foi substancial para possibilitar que eu cursasse esse mestrado.

À minha tia, Adriana, que amo como uma segunda mãe, ao meu irmão Jefferson, aos meus sobrinhos, primos, tios, avós e agregados. Enfim, a toda minha família, por todos nossos momentos de felicidade juntos, por entenderem minha ausência e por me dedicarem sempre todo apoio. Tenho por vocês um amor infinito.

Ao meu namorado Phillipe Saldanha, amigo, amor e companheiro para todos os momentos, principalmente os mais difíceis. Obrigado por acreditar nesse sonho, por sua paciência, empenho e fidelidade a nossa relação que teve que sobreviver a distância e a saudade. Nosso amor é conforto diário e me traz uma felicidade sincera.

À minha orientadora Jackline Rabelo, pela paciência, empenho e incentivo que tornaram possível a conclusão desta pesquisa. Por sua carinhosa amizade e pelo cuidado e atenção a mim dedicado. Expresso meu carinhoso obrigado também a minha coorientadora Helena Freres, por aceitar fazer parte dessa pesquisa desde o início, por sua meiguice e dedicação a este trabalho. Carrego o exemplo e a orientação de vocês para além da minha escrita.

À Linha de pesquisa Marxismo, Educação e Luta de Classes pelo carinhoso acolhimento desde minha chegada, por todos os momentos de formação e pela oportunidade concedida para o desenvolvimento dessa pesquisa. Tenho muito orgulho de fazer parte desse grupo. Em especial, gostaria de agradecer a professora Susana Jimenez, exemplo de generosidade, ternura e intelectualidade, no qual eu me inspiro, por sua força e militância que formaram as bases dessa linha de pesquisa.

Às professoras Maurilene do Carmo e Ruth Maria que aceitaram fazer parte desta banca, tanto na qualificação quanto agora na defesa final. Obrigado por acompanharem o desenvolvimento desta pesquisa e por todas as valiosas contribuições.

Não poderia deixar de agradecer as pessoas maravilhosas que encontrei nesse percurso, em especial, a Valéria Lima, pessoa que muito estimo, obrigado por sua amizade, seu carinho e conselhos que me ajudaram a sobreviver nesta cidade. À prima de coração Carla, por sua amizade.

Ao meu amigo e irmão de coração, Jean Barbosa, por nossa convivência maravilhosa e divertida, por ser meu confidente, meu anjo, cuidador e por me ajudar sempre em tudo. Você teve papel essencial nessa caminhada e nessa conquista.

Ao Deassis e toda sua família que carinhosamente me acolheram no início dessa jornada. Obrigada por toda ajuda.

Aos amigos conquistados na academia, principalmente Homero, Fátima, Emanuel, Gorete e Karlane, pelas conversas, almoços, por dividirem comigo momentos tão simples, sinceros e inesquecíveis. Agradeço imensamente aos meus anjos protetores Cesar Costa e Cezar Amário, pelas caronas tão providentes nas noites inseguras.

Ao meu estimado amigo Alisson Slider, por nossos divertidos momentos compartilhados, por sua amizade sincera, que me escuta, aconselha e incentiva. Obrigado por muito me ensinar e por ser sempre prestativo. Com certeza, levarei nossa amizade para muito além da academia.

A todos meus amigos, obrigado pelos momentos de alegria, pela confiança e pela força sempre. Em especial, às minhas queridas amigas Priscylla, Daiany que me acompanham desde a graduação, por todo apoio, cumplicidade e por todos nossos adoráveis encontros. Obrigado por torcerem sempre por mim mesmo na distância.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, por essa oportunidade de formação e pesquisa, essencial para o meu crescimento intelectual e humano.

À CAPES, pela bolsa concedida.

Enfim, a todos que fizeram parte desta jornada e que jamais deixaram de acreditar na minha vitória, os meus mais sinceros agradecimentos, dedico a todos vocês, mais esta conquista.

“Esta crítica não se conduz como um fim em si, mas, simplesmente, como um meio. Seu sentimento essencial é a indignação; sua tarefa essencial, a denúncia” (Karl Marx).

RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo analisar, à luz do referencial marxista, a política de formação para o trabalho postulada pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), sob o discurso de uma proclamada sociedade do conhecimento, buscando compreender a expressividade desse discurso e as determinações ideológicas que se alinham às políticas de formação para a empregabilidade no mencionado programa. Analisamos que em um contexto de crise na estrutura do sistema capitalista que assevera a intensificação da barbárie social e destruição como lógica de reprodução sistêmica, acometendo de maneira inexorável todos os complexos da práxis social, impõe-se um projeto educacional no qual se incorpora o discurso da empregabilidade e da necessidade de qualificação técnica da classe trabalhadora. No interior dessa lógica, foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), sancionado pela Lei 12.513/2011 como política de expansão da educação profissional, com o objetivo de fomentar a formação para o trabalho e evidenciar o fortalecimento da relação entre a educação e as demandas do mercado de trabalho. Tendo como base o discurso da proclamada sociedade do conhecimento, o programa consolida uma qualificação aligeirada da classe trabalhadora, elencando ainda a educação profissional como componente indispensável para a resolução dos problemas sociais e como elemento primordial para o progresso econômico do país. Para darmos conta dessa problemática, essa pesquisa de cunho teórico-bibliográfico e documental fundamentou-se principalmente nos estudos de: Marx (1996; 2010); Lessa (2012); Mészáros (1996; 2011); Freres (2008; 2013); Barbosa (2008); Santos (2005; 2009); Lima (2011), além de dispormos da lei que ratifica o programa e dos documentos extraídos do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e, ainda, dos Relatórios elaborados pelo Tribunal de Contas da União e pela Controladoria-Geral da União, dentre outros. Nesse viés investigativo, a pesquisa aponta que o Pronatec revelou-se como uma expressiva estratégia do capital em crise, cumprindo duas funções essenciais a sua reprodução: a primeira refere-se ao financiamento do setor privado por via do Estado; a segunda, de cunho ideológico, desqualifica a classe trabalhadora em cursos fragmentados para que esta se torne formada no preciso sentido da lógica do mercado.

Palavras-chave: Pronatec; Qualificação profissional; Crise estrutural; Sociedade do conhecimento

ABSTRACT

The aim of this dissertation was to analyze, under the light of the Marxist, the training policy for work postulated by the National Technical Education and Access to Employment (Portuguese acronym Pronatec) under the speech of a proclaimed society of knowledge, trying to understand the expressivity of this speech and the ideological determinations that aligns with training policies to the employability in the mentioned program. Analyzed that in a crisis context the structure of the capitalist system, that became severe intensification social barbarism and destruction as a logic of systemic reproduction, attacking inexorably all the complex social praxis, impose itself an educational project in which embody a speech of employability and the need in technical qualification of working class. Inside of this logic, was created the National Technical Education and Access to Employment (Portuguese acronym Pronatec), sanctioned by the Law 12.513/2011 as expansion policy professional education, has the objective to foment a training for work and evincing strengthening the relationship between the education and the market demands. Based onthe speech of a proclaimed society of knowledge, the program consolidates a hurried qualification of working class, professional education still listed as essential component of solving the social problems and as essential element for the economic progress of the country. To handle this problem, this research bibliographic theoretical and documental essentially based in studies of: Marx (1996; 2010); Lessa (2012); Mészáros (1996; 2011); Freres (2008; 2013); Barbosa (2008); Santos (2005; 2009); Lima (2011), besides we have the law that ratify the program and documents obtained from Ministry of Education (Portuguese acronym MEC), from Secretariat of Vocational and Technological Education, and the reports produced by Brazilian Federal Court of Auditors and by the General Comptroller's Office, and others. In this investigative bias, the research indicate that Pronatec has proved an expressive strategy of capital in crisis, fulfill two essential functions to its reproduction: first it refers to private sector financing through the state; second, of ideological, disqualifies the working class in fragmented courses to this become formed on precise sense of the market logic.

Keywords: Pronatec; Professional qualification; Structural crisis; Society of knowledge.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Polos ativos por ano – A partir de 2008.....	106
Gráfico 2 -	Distribuição da matrícula por tipo de curso 2011-2014.....	116
Gráfico 3 -	Matrículas por entidades ofertantes no Bolsa-Formação – 2011 a 2014.....	117
Gráfico 4 -	Matrículas Pronatec anual 2011-2015.....	121
Gráfico 5 -	Evolução das matrículas em cursos Técnicos e FIC.....	122
Gráfico 6 -	Participação da Rede Ofertante em Curso FIC (2011-2015)	123
Gráfico 7 -	Participação da Rede ofertante em Curso Técnico (2011-2015)	124
Gráfico 8 -	Distribuição dos cursos FIC por carga horária.....	125
Gráfico 9 -	Matrículas do Bolsa-Formação por região – 2011 a 2014	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número absoluto de beneficiários do Pronatec Bolsa-Formação, distribuídos por SNA e por cursos FIC e técnicos, 2011 a maio/2014..... 110
Tabela 2 – Transferências anuais aos parceiros ofertantes, 2011 a maio/2014 (R$ 118
Tabela 3 – Investimentos no Pronatec por iniciativa (2011-2015) 128
Tabela 4 – Transferências diretas para mantedoras 129
Tabela 5 – Ranking das mantenedoras de instituições privadas no PRONATEC em R$ - 2014 130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BSM	Brasil sem Miséria
CD	Conselho Deliberativo
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CGU	Controladoria Geral da União
CIA	Central Inteligence Agency
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNTC	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Técnica
E-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão
E-TEC	Escola Técnica Aberta do Brasil
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GOT	Ginásios Orientados para o Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ONU	Organização das Nações Unidas
PEA	População Econômica Ativa
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação Profissional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQ	Plano de Qualificação Nacional
PPA	Plano Plurianual

PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Ensino a Distância
SNA	Serviço Nacional de Aprendizagem
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretária de Educação Profissional e Tecnológica
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SISUTEC	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica
TCU	Tribunal de Contas da União
UNED	Unidades de Ensino Descentralizadas
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 OS FUNDAMENTOS DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA ONTO-CRÍTICA..... 21

2.1 A centralidade do trabalho na gênese do ser social..... 22

2.2 A função do complexo da educação na reprodução social..... 36

2.3 Os delineamentos da crise estrutural do capital e os desdobramentos sobre a educação 42

3 AS COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NAS CONCEPÇÕES DA PROCLAMADA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO 56

3.1 Os pressupostos teóricos da Sociedade do Conhecimento 57

3.2 O paradigma da Sociedade do Conhecimento no contexto de crise estrutural do capital: um pilar do projeto Educação Para Todos 68

3.3 O percurso histórico da educação profissional no Brasil: delineamentos acerca da formação da classe trabalhadora 77

3.3.1 As políticas de educação profissional a partir de 1990 83

3.3.2 Os programas de educação profissional e a formação do trabalhador: em busca do fio da meada 87

4 O PRONATEC EM DEBATE: O NOVO MODELO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO CAPITAL EM CRISE..... 92

4.1 O Pronatec em questão: princípios e diretrizes do projeto de formação dos trabalhadores..... 93

4.2 Pronatec em execução: dados do financiamento do mercado da profissionalização 119

REFERÊNCIAS 139

1 INTRODUÇÃO

No auge do novo século, a educação profissional vem sendo propagandeada como componente preponderante para possibilitar o acesso ao emprego, a redução das desigualdades sociais e o crescimento econômico do país. Juntamente a essas justificativas, o enfático discurso dominante reiterando a carência de trabalhadores qualificados para os postos do mercado de trabalho tem viabilizado a abertura de um amplo campo de investimentos políticos na formação profissional da classe trabalhadora.

De acordo com esses delineamentos, o arquitetar de uma nova forma de sociabilidade chamada de sociedade do conhecimento coloca para a educação novas determinações que visam adequar a política educacional e formativa às necessidades do mercado nesse contexto social. Nesse sentido, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), em atendimento a essas prerrogativas, tem elencado os fundamentos e as políticas que fomentam a formação para o trabalho, evidenciando o fortalecimento da relação entre a educação e as demandas do mercado de trabalho.

Esse programa destinado à classe trabalhadora foi sancionado em outubro de 2011 pela então presidente Dilma Rousseff, subscrito pela Lei 12.513, criado como política de expansão da educação profissional. A ação abrange um conjunto de medidas que visam em seus objetivos ampliar o acesso à educação profissional e técnica dita de qualidade, complementadas com a execução de assistência técnica e financeira, na medida de efetuar e garantir a continuidade de políticas de cunho desenvolvimentista afirmadas ainda no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

A proposta de uma educação como um acelerador e mesmo um promotor do desenvolvimento social incute como proposta-base a formação para as competências cognitivas, afetivas e de adaptação social, que são vislumbradas na proclamada sociedade do conhecimento. Em consonância com essas aspirações do mercado, a educação técnico-profissional se fortalece como opção viável e essencial para a formação para a empregabilidade, transformando-se em um dos carros-chefes das políticas educacionais dos últimos governos do país.

Ainda no viés desse discurso, a educação profissional como formação para atender às novas exigências recai sobre a apologia de que tais necessidades têm em vista as mudanças estruturais do setor produtivo, delineadas segundo alguns autores (BELL,1973, 1976; TOFFLER, 1980; SCHAFF, 1995; DRUCKER, 1993 e CASTELLS, 1999) como o alvorecer de uma nova forma de sociabilidade, que, dentre várias nomeações por eles utilizadas, baseia-

se fundamentalmente sobre a premissa do fim da era industrial para o surgimento da era da centralidade do conhecimento e das informações. O pressuposto dessa justificativa decorre de fatores como a grande quantidade de informações produzidas atualmente, o alcance que essas informações têm com o desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação e da informação e também o fácil e livre acesso que os indivíduos têm a essa produção de informações.

A propalada universalização do conhecimento e o acesso a este determinariam uma nova base social. Sob esse prisma, e pressupondo a centralidade do conhecimento, todas as negociações do mercado seriam basicamente efetuadas por meio do conhecimento e, ademais, todas as mazelas sociais seriam explicadas com base na ausência do conhecimento por parte dos indivíduos (FRERES, 2014; BARBOSA, 2008).

A partir dessa ótica do discurso, as transformações ocorridas com a chamada sociedade do conhecimento têm sido uma das importantes circunstâncias que elencam a educação como palco principal da sociedade, carregando consigo os elementos principais para resolver todos os problemas sociais. Segundo Barbosa (2008),

> Em linhas gerais, estaria o desenvolvimento da *sociedade do conhecimento* no campo econômico diretamente relacionado à utilização cada vez maior de inovações tecnológicas e ao mesmo tempo à transformação do capital intelectual em base para a realização de negócios. Nesse contexto, o combate às desigualdades, aliado à promoção da cidadania e a mistificação de uma dita educação ao longo de toda a vida, passaria a se tornar um dos grandes propósitos da *nova sociedade* (BARBOSA, 2008, p. 30, grifos do autor).

Todavia, o fenômeno dado em sua aparência propõe-se real e harmonioso, tendo em vista o contexto disposto, e à luz da compreensão da ontologia marxista, nos encaminhamos à análise do contraponto da matriz desse discurso, em que se ressalta a necessidade de entender o fenômeno a partir da realidade dada em busca de compreender a sua realidade em essência. Nesse pressuposto de investigação do real e da totalidade em que se situa o objeto em tela, consideramos as relações mediadas pelo trabalho como condicionante da práxis social e como matriz fundante do ser social. Destarte, com a complexificação das relações sociais e com a divisão da sociedade em classes, instaura-se a organização social regida pelo capital, no qual a apropriação privada e a exploração do trabalho tornam-se a lógica de autorreprodução sistêmica.

Isto posto, respaldando-se nessa perspectiva teórica, seguimos com Mészáros (2011) na formulação de que o alvorecer deste século tem mesmo nos revelado várias mudanças, fundamentalmente no que diz respeito ao âmbito econômico, mas a principal dessas

transformações é o enfrentamento do sistema a uma crise diferente dos períodos de recessão de outrora pelos quais atravessou o sistema capitalista.

Esse imperativo posto ao sistema repercute em todos os complexos sociais e principalmente sobre a educação como imposições que visam contribuir para a reestruturação econômica e, em segundo plano, intenta mistificar a crise e a barbárie que tem se agudizado nos últimos anos. A urgência com que se recorre ao projeto educacional mostra como as limitações anunciadas com a crise estrutural colocam em xeque a própria sobrevivência do sistema, carregando consigo a própria humanidade e a existência planetária. Nesse ensaio de regulação econômica, os discursos de cunho ideológico ascendem decisivamente na sociedade como verdades incontestáveis e tais urgências econômicas e ideológicas chamam inerentemente um novo tipo de educação, que possa condizer com os novos imperativos da ordem do capital.

Nesse sentido, com a incorporação do discurso da empregabilidade e da necessidade da qualidade na formação de mão de obra técnica, amplia-se a tendência que possibilita o envolvimento do setor empresarial como reformadores das políticas educacionais assentadas nas competências e qualificações dos indivíduos para a integração no processo produtivo em constante mudança. Dessa forma, questionamos a tendência pela política de fortalecimento da educação profissional e técnica especificamente para a formação da classe trabalhadora que busca atender aos imperativos de empregabilidade e de mão-de-obra qualificada.

No âmbito desse contexto paradoxal, emergem ainda outros questionamentos que nos são pertinentes: quais as implicações da política de formação para a classe trabalhadora evidenciadas no Pronatec? Quais as determinações que impõem a vinculação entre o programa e o discurso da sociedade do conhecimento? Como os ideais e competências fomentados na dita sociedade do conhecimento legitimam as políticas do Pronatec e como elas respondem aos imperativos do capital?

Dessa maneira, a pesquisa propõe como objetivo geral: analisar, à luz da crítica marxista, a política de formação para o trabalho assumida pelo programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego no contexto do ideário da proclamada sociedade do conhecimento, desvelando seus princípios, concepções e pressupostos formativos. Como objetivos específicos elencamos: [1] desvelar as determinações e o sentido ideológico dos paradigmas da chamada sociedade do conhecimento, segundo a justificativa de reestruturação do capital; [2] identificar as competências educacionais que se alinham às políticas de formação para a empregabilidade do Pronatec na propagandeada sociedade do conhecimento; [3] examinar o Pronatec em seu arranjo econômico e as implicações no contexto socioeducacional.

Compreende-se que o Pronatec como programa de política governamental que serve de base para a campanha eleitoral da presidente Dilma Roussef não tem propostas inéditas em relação ao tipo de formação que se destina à classe trabalhadora, sendo notório que ao longo da história foram concebidos diversos programas de cunho estrutural semelhante, nos quais são ofertados cursos de qualificação profissional, tendo sempre como principal justificativa atender às necessidades do mercado. Defende-se que a relevância desse trabalho se constituiu assim, na urgência em desvelar as estratégias sistêmicas tendo em vista que a persistência da reedição desse tipo de programa coaduna-se com os imperativos do capital em retomar tais projetos, adaptando-os de acordo com as demandas que se impõem para sua reprodução.

De acordo com os objetivos propostos, opta-se por um estudo de cunho teórico, bibliográfico-documental. Recorre-se, no plano da construção teórica, a autores e pesquisas pertinentes à área de conhecimento e que se coadunam com a matriz teórica de análise, na perspectiva de apreender todos os nexos econômicos, sociais e ideológicos que se relacionam com o objeto de estudo. Na compreensão dos elementos marxistas-lukacsianos acerca da centralidade do trabalho, buscamos Marx (1996, 2010) e seus intérpretes Lessa (1996, 2012) e Lima (2009); Mészáros (1996, 2011, 2016) para tratarmos dos elementos da crise estrutural sistêmica, fato este que possibilita a compreensão da base material que mantém relação ontológica com a educação e os demais complexos; Freres (2008, 2013) para entendimento, respectivamente, da relação entre a educação e o discurso da empregabilidade e para revisarmos a crítica ao paradigma da sociedade do conhecimento como contexto ideológico que tem substanciado as reformas educacionais, apoiamo-nos também em Barbosa (2008) para o desvelamento da dita sociedade do conhecimento; Santos (2005, 2009) para análise específica dos aspectos históricos e políticos da educação profissional e tecnológica como modalidade estratégica para a formação da classe trabalhadora. Para o alcance do Programa e como revisão crítica, analisamos os estudos de Lima (2011) sobre a política do Pronatec, além de dispormos das leis (12.513/11 e 12. 816/13) que o ratificam.

Os documentos que trouxeram os dados da execução do Programa foram extraídos do Ministério da Educação em seu próprio sítio eletrônico, do Relatório de Gestão do Exercício de 2013 da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Informações sobre o número de matrículas e orçamento executivo entre 2011 e 2015, geradas pelo Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão (e-SIC); Relatório de Auditoria de Contas da SETEC do ano de 2013, elaborado pela Controladoria Geral da União (CGU); Relatório de Levantamento do PRONATEC, elaborado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) e Informações sobre o

repasse ao PRONATEC disponíveis no Portal da Transparência, considerando dados entre 2011 e 2016.

Nesse propósito, a pesquisa estrutura-se a partir da subdivisão em três capítulos. No primeiro capitulo intitulado “Os fundamentos da relação trabalho e educação na perspectiva onto-crítico”, dispõe-se a discutir sobre as categorias da base teórica, reafirmando no trabalho os elementos que fazem do homem um ser onto-histórico, possibilitando a este um salto para fora do determinismo natural e um desenvolvimento como ser que produz sua própria história. Dada a complexificação do ser social, resgata-se na relação fundante e fundados o lugar e a função que a educação ocupa no processo de reprodução social, bem como as determinações a ela impostas no vigorar do sistema capitalista. Nesse caminho apresenta-se os lineamentos da crise estrutural do capital e suas reverberações no cenário social.

O segundo capítulo, sob o título “As competências educacionais para a formação profissional nas concepções da proclamada sociedade do conhecimento”, adentrar-se-á no cenário discursivo da propalada sociedade do conhecimento, tendo como ponto de partida o estudo das ideias que defendem o instaurar de uma nova ordem econômica, apontando em seguida, para os elementos que desvelam o caráter mistificador e ideológico dessas teorias que, ademais, reverberam na reorientação da política educacional, principalmente dos países periféricos. No terceiro subtítulo, adentrando mais especificamente no objeto de estudo, é feita uma retrospectiva da história da educação profissional e técnica no Brasil, com o intuito de entender como foi se processando essa modalidade até chegar na oferta do Programa.

E o terceiro capítulo, chamado “Pronatec em debate: o novo modelo de formação profissional do capital em crise” inicia-se com a análise do programa, principalmente acerca dos aspectos mais descritivos, investigando, dessa forma, suas diretrizes sociopedagógicas e, ademais, os aspectos executivos, com foco para a questão da abrangência, dada pelo número de matrículas obtidas, do tipo de formação e dos cursos oferecidos e pela questão orçamentária do Programa nos anos de 2011 a 2016, dentro das condições postas, visto que alguns dados não estão acessíveis.

A incidência de mais uma crise na ordem sistêmica denominada por Mészáros (2011) de crise estrutural do capital, carrega elementos que a caracterizam como inédita e irreversível. Seus delineamentos atacam não só a base do sistema, mas torna-se uma ameaça contundente à sobrevivência do próprio limiar da humanidade. Esse estado de recessão, iniciado fortemente na década de 1970 e que se arrasta até os dias atuais, marca a dimensão generalizada de crise estrutural, expresso pelo limite na expansão da acumulação de riquezas.

O estado de crise serve como fundo para o surgimento de várias teorias que tentam velar as determinações da crise, dentre elas, a que estaríamos sob uma nova ordem econômica regida pelo conhecimento, a chamada sociedade do conhecimento. Esse discurso forneceu ainda suporte ideológico para justificar os respingos determinantes dessa crise na educação, que se consubstanciaram com a Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em 1990, ponto de partida para uma agenda de suscetíveis eventos, no qual se anunciaram o ideário político e pedagógico a ser assumido pelos países periféricos. Nessa pauta, o projeto de educação difundido ampara-se na defesa de uma formação respaldada no conhecimento de base pragmática e instrumental.

Essas novas competências exigidas se constituem como as habilidades que devem compor o perfil do trabalhador do século XXI, legitimando um conhecimento que ressalta o comportamento e fomenta o apelo ao individualismo e à responsabilização dos homens por sua própria formação. Essa ideia de competências tende a difundir outra ideia, a de formação como garantia de emprego. Por conseguinte, a opção pela educação técnica e profissional sistematiza tanto esses ideais como os do mercado que solicitam uma qualificação em curto tempo. Assim, as diretrizes bases do Pronatec refletem tais imperativos, frequentemente proclamados como tendência global, implicando no desenvolvimento das recomendações dos organismos internacionais que prescrevem uma formação pautada nos conhecimentos e habilidades adequados às exigências de um novo mercado.

O Pronatec integra e unifica as políticas de formação profissional, abrangendo um conjunto de ações para o fomento, a expansão e a consolidação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Programa Brasil Profissionalizado, a Rede e-Tec Brasil, o acordo de gratuidade com os serviços nacionais de aprendizagem do Sistema S, já desenvolvidas anteriormente à instituição do Programa, unificando-se ainda com as iniciativas do Fies Técnico e Empresa e o Bolsa-Formação.

Trata-se de um programa coordenado e ofertado pelo MEC, mas que em sua base estrutural presume uma atuação em associação com outros ministérios. Essa disposição tem a função de regulamentar as áreas para a oferta de vagas que, segundo esses ministérios, apresentam mais demanda e para que, quando na condição de egressos, os indivíduos possam ser inseridos diretamente no mercado, por meio, principalmente, da parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego (SENAC, 2014).

Segundo os dados do ministério, entre 2011 e 2015, o programa conseguiu atingir o expressivo número de 9,4 milhões de matrículas. As vagas nos cursos são financiadas pelo governo federal e concedidas ao público gratuitamente tanto na Rede Federal de Educação

Profissional, nas redes estaduais e municipais de educação profissional tecnológica quanto em instituições do sistema “S” e ainda na rede privada, podendo ser Instituições de Ensino Superior ou Escolas Técnicas, cadastradas no MEC. Trata-se, portanto, de mais uma política que articula as necessidades do mercado e o financiamento do Estado, estabelecendo legislativamente a possibilidade de repasse de recurso público para a rede privada, que em tempos de crise vende seu produto.

A pesquisa ressalta que, frente aos imperativos de tornar a educação uma política social, vinculada aos objetivos de redução da pobreza e da desigualdade social, o programa vem dessa forma, cumprindo as exigências a ele impostas ao capacitar, à maneira do mercado um exército de reserva para mão de obra barata, substanciando sobre os termos legais o repasse de verba pública ao setor privado e promovendo a ampliação de um mercado que coloca a formação profissional como mercadoria principal no centro das negociações.

2 OS FUNDAMENTOS DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA ONTO-CRÍTICA

A necessidade de estabelecer a discussão acerca dos fundamentos teóricos que respaldam a pesquisa faz-se preponderante para indicar o caminho desta investigação, para estabelecer quais os pressupostos de análise e para alicerçar a compreensão do fenômeno educativo e sua articulação onto-histórica com o trabalho, cujo estudo se propõe nesta dissertação.

Na primeira parte deste capítulo, discorre-se, na esteira de Marx e de Lukács, a primeira parte sobre o trabalho na perspectiva ontológica, a qual aponta tal categoria como fundante do ser social ao possibilitar aos homens um salto ontológico e uma nova forma de ser, viver e reproduzir-se socialmente. A premissa da centralidade do trabalho não implica, no entanto, o reducionismo humano ao trabalho, mas enuncia que a produção do novo gera, por conseguinte, novas necessidades e novas possibilidades humanas, corroborando, assim, para a complexificação da totalidade social, o que impõe, nesse sentido, o surgimento de outras categorias, dentre elas, a educação. A constituição desses complexos a partir do trabalho impõe uma relação entre fundante e fundados que não se dissolve em nenhum momento da história, mas assevera uma dependência ontológica, uma autonomia relativa e uma relação de reciprocidade entre eles.

Frente a essas relações de interdependência, o crescente processo de sociabilização permite aos indivíduos o maior domínio da natureza e das formas de produção dos meios de subsistência. Nessas condições, surge a propriedade privada e a sociedade de classes que desemboca, mais tarde, no capitalismo como sistema de reprodução social. Nessas sociedades, como sabemos, o trabalho se apresenta de maneira explorada e alienada, intensificando-se essa deformação do trabalho no sistema produtor, por excelência, de mercadorias, qual seja, o capitalismo.

Nesse percurso, encaminhamo-nos para o segundo ponto destinado à discussão da função da educação na reprodução social, enunciada de forma direta e intencional de tornar cada indivíduo apto a participar conscientemente da vida social, através da aquisição do patrimônio constituído pela humanidade. Todavia, frente às determinações das formas de trabalho no desenvolvimento da história, direcionamos nossa análise ao entendimento da função que essa categoria assume a partir do momento em que se presencia na história a divisão da sociedade em classes. Nessa conjectura, assim como o trabalho dividido em trabalho manual

e intelectual, a educação passa a ser organizada para atender ao interesses da classe dominante, sendo oferecida, portanto, de maneira diferenciada para aqueles que dominam e para os que são dominados. No sistema capitalista, especificamente, a educação, enquanto indispensável à legitimação sistêmica, estabelece uma formação fragmentada com um objetivo imprescindível à ordem: preparação para o trabalho explorado, cujo lugar principal para essa preparação passou a ser a escola, agora dividida, uma para cada classe social.

A terceira parte deste capítulo consubstancia a análise dos delineamentos gerais de uma crise sistêmica de ordem estrutural, seguindo as contribuições de Mészáros (2002). De acordo com este pensador, na crise estrutural são ativados os limites absolutos do sistema, atacando a própria estrutura do modo de produção capitalista. Essa crise, com características que a colocam como inédita, reverbera-se de maneira determinante sobre a educação, aprofundando seu processo de mercantilização e de secundarização da sua função social precípua.

2.1 A centralidade do trabalho na gênese do ser social

O transcurso histórico do processo evolutivo da humanidade encontra-se devidamente organizado e determinadamente interligado às esferas inorgânica, orgânica e social, a partir do constante movimento da matéria, base que possibilitou, num longo período temporal, o desenvolvimento das formas mais complexas de reprodução da vida. Nessa processualidade, na qual se intercalam momentos de continuidade e de descontinuidade; “[...] tais descontinuidades são fundamentais no surgimento posterior da legalidade específica de cada uma das esferas [...]” (LESSA, 1992, p. 2).

Inicialmente, na base da esfera inorgânica, a ausência da vida e a reposição mineral têm sua essência no movimento que se transforma em outro distinto. Com dada maior organização da matéria inorgânica, a constituição da vida estabelece a esfera orgânica, na qual a reprodução da vida animal e vegetal condiciona-se à reposição do mesmo. Diferentemente dessas duas esferas, a esfera do ser social determina a constante produção do novo, sendo regido não pelas leis naturais orgânicas, mas pelas leis histórico-sociais, o que possibilitou o complexo desenvolvimento da humanidade.

Nesse percurso, no qual foi possível a composição de esferas qualitativamente distintas, a dinâmica predominante que conduz o processo da evolução e da constituição de uma nova esfera é diferente e possibilita uma ruptura com a outra forma de ser e não uma simples derivação do outro. Essa ruptura ontológica se designa por um salto ontológico, como denomina

Lukács. O salto ontológico se expressa como o momento predominante para a instituição de uma nova esfera, permitindo uma "[...] mudança qualitativa e estrutural do ser [...]" (LUKÁCS, 1976-1981 *apud* LESSA, 2012a, p. 28), sendo portanto, inerente à constituição do novo ser, mas que não esgota o ser no próprio salto.

O momento que efetiva a passagem do ser biológico para o ser social determina-se a partir da atividade vital humana consciente de transformação da natureza designada pelo trabalho. Dessa forma, enquanto na esfera biológica a dinâmica predominante que conduziu o processo foi a reprodução da vida, no ser social, o trabalho como essência desse salto ontológico é a " [...] base dinâmico-estrutural de um novo tipo de ser [...]" (LUKÁCS, 1978 apud LIMA, 2009, p. 24) que só pôde se efetivar sobre um "[...] certo desenvolvimento do ser biológico como fundamento para o surgimento do trabalho como especificidade humana [...]" (LIMA, 2009, p. 24).

A constituição do ser social traz à tona um tipo de ser, que se diferencia na sua própria forma de existir e de se reproduzir, mas que ao mesmo tempo carrega no bojo de sua gênese as propriedades fundamentais orgânicas e inorgânicas, que são ineliminíveis do seu desenvolvimento. Esse afastamento das barreiras naturais foi necessário para possibilitar a reprodução do ser social, que só pode "[...] existir e se reproduzir apenas em uma contínua e ineliminável articulação com a natureza" (LESSA, 2012a, p. 25).

Nessa concepção ontológica, o surgimento e o desenvolvimento da esfera do ser social pressupõe essa inter-relação necessária, que, simultaneamente, não determina uma separação entre ser natural e ser social. Há, portanto, um vínculo com o mundo natural, do qual o homem é parte que não pode ser anulada, sendo este fato um fundamento imprescindível para uma compreensão ontológica. Nas palavras de Lukács,

> O ser humano pertence ao mesmo tempo (e de maneira difícil de separar, mesmo no pensamento) à natureza e à sociedade. [...]. É importante enfatizar: fala-se de um recuo, não de um desaparecimento das barreiras naturais, jamais sua supressão total. [...]. O homem nunca é, de um lado, essência humana, social, e, de outro, pertence à natureza; sua humanização, sua sociabilização, não significa uma clivagem de seu ser em espírito (alma) e corpo (LUKÁCS, 2010, p. 41-42).

O trabalho, na acepção marxiana, é o ato consciente e intencional de transformação da natureza com a posterior finalidade de suprir as necessidades humanas. Essa atividade é, no entanto, projetada previamente na consciência e, ao ser levada à prática, é objetivada, produzindo um objeto novo que antes do trabalho não existia. Essa forma social de reprodução essencialmente humana diferencia-se da atividade produzida pelos animais porque não está

determinado geneticamente e é produzido prévia e idealmente na consciência antes de sua objetivação. De acordo com Marx,

> Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeias. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que êle figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Êle não transforma apenas o material sobre o qual opera; êle imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1996, p. 202).

A consciência, embora seja um produto tardio na história da humanidade, tem papel decisivo na constituição do ser social, mediando a relação entre sujeito e objeto no trabalho e sendo um "[...] componente do ser social, do qual deriva sua continuidade, fazendo com que este alcance um ser para-si, que não existe nas outras esferas" (LUKÁCS, 1981, p. 65 *apud* GONÇALVES; JIMENEZ, 2013, p. 686). Essa capacidade humana de suprir suas necessidades através de atividade livre e consciente constitui-se como a essência do trabalho, permitindo ao homem produzir para um fim que não está determinado em seu código genético, como nos animais, sendo que as duas primeiras foram possíveis porque o homem, pelo trabalho, fundou uma nova esfera do ser.

Assim, o trabalho como pressuposto onto-histórico que funda o ser social corresponde ao fato de ser essa a forma de produção dos indivíduos, de reprodução humana. Isto significa que a atividade vital humana – o trabalho livre e consciente – é a atividade que produz simultaneamente os objetos que satisfazem necessidades humanas enquanto forma genérica e individual. Desse modo, "[...] o homem faz de sua atividade vital mesma um objeto de sua vontade e de sua consciência. Ele tem atividade consciente. [...] Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico" (MARX, 2010, p. 84).

Embora predominante no desenvolvimento do mundo dos homens, os atos de trabalho, inerentemente, só se processam por mediações com dois outros complexos sociais fundamentais: só podem ocorrer no interior das relações sociais e com a linguagem. Dessa forma, em sua constituição inicial, o ser social já apresenta pelo menos três categorias primordiais: a sociedade, a linguagem e o trabalho.

Como categorias de mediação, consciência e linguagem surgem concomitante com o salto ontológico e não em um momento secundário e isso implica, pelo menos, em duas importantes reflexões acerca da relação com o complexo do trabalho: a primeira refere-se ao fato de que, mesmo dada a relevância dessa categoria, é preciso deixar entendido a centralidade

ontológica do trabalho como fundante do ser social, pois nesse complexo encontra-se em sua essência a relação com a natureza e a infinita produção do novo. Isso não significa que os outros complexos tenham surgido posteriormente ou tenham importância secundarizada, como afirma Lukács, pois "[...] o produto tardio não é jamais necessariamente um produto de menor valor ontológico" (LUKÁCS, 1978, p. 3 *apud* LIMA, 2009, p. 29). Contudo, apenas o trabalho consegue possibilitar o rompimento com as esferas naturais e o desenvolvimento do mundo dos homens.

A capacidade do homem de dar resposta às suas necessidades, respostas essas que não são instintivas, mas conscientes, não esgota de nenhuma maneira o ser social nem o reduz ao trabalho. Ao saciar seus carecimentos através da transformação direta e objetiva da natureza, novos carecimentos surgem num processo infinito, o que possibilita inerentemente a complexificação do ser social.

Na constituição interna do trabalho ontológico, complexo originário do ser social, seus nexos mais particulares articulam-se decisivamente. Para Lukács, "[...] a essência do trabalho [...] é uma peculiar e exclusiva articulação entre teleologia e causalidade. Exclusiva e peculiar porque existe apenas no mundo dos homens a teleologia se faz presente" (LESSA, 2012b, p. 60). Assim, a teleologia como categoria exclusiva do homem, pressupõe, inerentemente, uma finalidade e inicia na consciência um processo real e concreto a ser objetivado. Essa existência exclusiva no mundo dos homens determina ainda um caráter indissociável entre a teleologia e a causalidade.

Ainda para Lukács, existe uma relação de reciprocidade entre teleologia e causalidade, contudo elas não são determinadas como princípios idênticos e sim opostas entre si. A possibilidade dessa relação, que as faz parte da mesma realidade, só pode ocorrer através do trabalho e apenas no âmbito do ser social. Nas palavras de Lukács, causalidade e teleologia são assim definidas:

> [...] a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo, mantendo este seu caráter mesmo quando uma série causal tem seu ponto de apoio num ato de consciência, a teleologia é por sua natureza uma categoria posta: todo processo teleológico implica uma finalidade e, portanto, uma consciência que põe um fim (LUKÁCS, 1981, p.13 apud LESSA, 2012b, p. 60).

Todavia, enquanto ideia abstrata, não pode ser redutível apenas a uma mera subjetividade, pois a teleologia contém nessa forma abstrata pulsão material que impulsiona à transformação da natureza. Nesse sentido, enquanto subjetividade, categoria abstrata, a teleologia desempenha ainda o papel fundamental de possibilitar aos homens um momento no

qual há a organização do pensamento e a previsão dos resultados de sua atividade. Entretanto, o fato de a teleologia não ser capaz de atender materialmente às necessidades humanas, por ser um construto da imaginação humana, a objetivação torna-se imprescindível no mundo dos homens. De todo modo, é apenas após esse movimento de objetivação ou de realização que a teleologia se confirma como tal. Isso quer dizer que esta só pode ser considerada teleologia se for realizada praticamente. E, dialeticamente, toda objetivação é, obrigatoriamente, orientada por uma teleologia.

Esse segundo momento que sucede à prévia-ideação denomina-se objetivação, ou seja, é a transformação do real, no qual os indivíduos operam diretamente na natureza tendo como base uma ideação. É nesse movimento que se articulam teleologia e causalidade, ou seja, ideia e materialidade, transmutando-a em causalidade posta. Todavia, ao se modificar o mundo através de uma objetivação orientada por uma teleologia, insere-se na natureza algo totalmente novo, mas sem alterar os elementos naturais desta última, isto é, as leis fundamentais da sua formação interna. Além de não serem idênticas, teleologia e causalidade são ainda contrapostas entre si, de forma que, apenas no trabalho, há a finalidade e a possibilidade de uma síntese ou uma articulação entre esses elementos ontológicos diferentes.

A objetivação é, ainda, a categoria pela qual se efetiva a possibilidade das propriedades da natureza. Essa efetivação ocorre a partir do trabalho, que se apropria das propriedades materiais e ressignifica as funções dos elementos naturais, que antes eram valores-de-uso possíveis e transformam-se em valores-de-uso reais, de acordo com as finalidades e necessidades do sujeito. Apenas com o trabalho é possível transformar o elemento natural em objeto social.

No processo da objetivação, criam-se novos seres e estabelecem-se também novas relações. Dessa forma, o criador (homem) possui apenas o controle parcial sobre o que cria. O objeto produzido pelo trabalho realiza a efetivação da generalidade humana, sua produção é universal e não se reduz imediatamente como parte de si; converte-se, no entanto, em algo diferente do seu criador, tem sua própria história e desenvolve-se de acordo com sua legalidade e com os nexos causais que poderá estabelecer com a totalidade, independentemente da vontade e da influência de seu criador. Marx, dessa forma, assinala:

> [...] na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como *ser genérico*. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a *sua* obra e a sua efetividade (Wirklichkeit). O objeto do trabalho é portanto a *objetivação da vida genérica do homem*: quanto o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele (MARX, 2010, p. 85, grifos do original).

O fato de não haver identidade entre sujeito e objeto se constitui como princípio ontológico que funda a exteriorização. Por meio da objetivação, acontece a transformação da subjetividade e também a exteriorização de um sujeito, da sua individualidade e, dessa forma, é também a exteriorização de um desenvolvimento social já alcançado. Nesse transcurso, o indivíduo adquire novos conhecimentos tanto sobre sua individualidade como da sua realidade. Lessa (2012a), na esteira do pensamento de Lukács, afirma que

> A exteriorização é esse momento do trabalho pelo qual a subjetividade, com seus conhecimentos e habilidades, é confrontada com a objetividade a ele externa, à causalidade e, por meio deste confronto, pode não apenas verificar a validade do que conhece e de suas habilidades, como também pode desenvolver novos conhecimentos e habilidades que não possuía anteriormente (LESSA, 2012a, p. 39).

As objetivações humanas tornam-se causalidades postas, que são objetividades com as quais o indivíduo precisa confrontar. Essa ação de confronto entre sujeito e objeto criado, permite um retorno, ao sujeito, das consequências de seu agir objetivamente, possibilitando a construção do gênero humano e a reprodução da sociedade, o que a torna categoria essencial para o desenvolvimento humano-genérico. Todavia, mesmo que toda objetivação origine uma exteriorização, o que implica numa articulação entre elas e num predomínio do primeiro sobre o segundo, a exteriorização não se reduz à objetivação, sendo, assim, categorias diferentes na processualidade do trabalho. Nesse sentido, a exteriorização, mesmo nessa relação de articulação com a objetivação, possui sua singularidade. Outro aspecto a ser ressaltado refere-se ao fato de que esta é uma categoria singular ou única, à medida que não há repetição de um mesmo processo de trabalho, pois este opera sempre uma mudança na natureza e nos indivíduos.

Tais categorias, objetivação e exteriorização, bem como a teleologia, pertencem, em Marx, exclusivamente ao mundo dos homens e estarão presentes nos atos humanos enquanto estes existirem. Como já sublinhamos, o trabalho é a protoforma do ser social, inaugurando o mundo dos homens, que tem seu momento predominante na incessante criação do novo, distinguindo-se das esferas inorgânica e orgânica, mantendo em relação a elas um afastamento sob medida para o seu desenvolvimento e um nexo genético ineliminável.

Na perspectiva marxista recuperada por Lukács, esse ato de trabalho é um complexo exclusivamente humano, uma vez que apenas o homem age na natureza para suprir suas necessidades orientado por uma finalidade que se consubstanciou previamente em sua imaginação. Ainda nesse processo, ao objetivar sua finalidade, transforma a causalidade dada em causalidade posta. Assim, exterioriza sua individualidade, modificando também a si próprio e adquirindo novos conhecimentos sobre si e sua realidade.

O reconhecimento do trabalho como essa categoria que é fundante revela consequentemente que o mundo dos homens é resultado exclusivo das ações humanas ao invés de ser dado *a priori* ou de maneira determinada. Nessa compreensão, os homens fazem sua história ao responder conscientemente aos seus carecimentos. A produção dos meios para sua sobrevivência, necessário para "[...] a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, é uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos." (MARX, 2007, p. 32-33 *apud* LIMA, 2009, p. 21).

A legalidade social que ganha o objeto produzido pelo trabalho só poderia existir e receber essa organização e função a partir desse processo de teleologia e objetivação, ineliminável do mundo dos homens. Apesar disso, mesmo com essa transformação operada na causalidade dada ou na natureza, há uma conservação dos elementos internos de sua essência natural, o que implica dizer que esse novo objeto produzido fica à mercê das determinações das leis naturais, mesmo que nele contenha um desenvolvido processo de trabalho.

Concordando com as reflexões de Hartmann, Lukács afirma que a posição teleológica constitui-se por dois momentos: a posição do fim e a busca dos meios. Ainda no esteio lukacsiano, a posição do fim refere-se à orientação que indica o objetivo final e de maneira predominante a objetivação. Essa orientação do ato de trabalho, todavia, não é absoluta, pois no processo de objetivação ocorrem determinações da causalidade, que impõem limites que não podem ser superados pela posição do fim. No segundo momento, a busca dos meios "[...] assume uma dupla função: evidenciar as propriedades objetivas da causalidade e descobrir quais as novas funções possíveis de serem postas em movimento, gerando novas conexões que resultem na posição de fim" (LIMA, 2009, p. 37). Para responder objetivamente a uma finalidade previamente idealizada, é inerente que o homem faça uma escolha correta dos meios necessários para seu objetivo.

Tendo em vista essas considerações, para atender às necessidades sociais, faz-se imprescindível para se alcançar a finalidade posta que no ato de trabalho se detenha "[...] um conhecimento efetivo do setor da realidade que pretende transformar" (LESSA, 2012a, p. 48). Dessa forma, essa captura da realidade pela consciência, que ocorre através da subjetividade, determina ontologicamente a *intentio recta*, que todavia, não se trata de uma redução a uma leitura subjetiva da realidade, mas tem a necessidade de um conhecimento que capta o real objetivamente.

Nesse caso, para tal, é preciso que o indivíduo reproduza na consciência o conhecimento do mundo exterior a si, que deve ser preciso sobre a realidade existente e não um

reflexo de sua subjetividade, de maneira que todos os sentimentos e instintos humanos precisam ser controlados pela consciência. Lukács usa a expressão desantropomorfizar para designar esse conhecimento do ser-precisamente-assim existente, livre das interferências subjetivas do indivíduo, estabelecendo, assim, uma relação direta e proporcional deste aspecto com a função social do conhecimento. Nesse sentido, postula que quanto mais desantropomorfizado for o conhecimento tanto melhor poderá este cumprir sua função social. E como consequência direta desse processo, no qual os indivíduos se desenvolvem e generalizam, há os princípios fundamentais que originam a ciência (LESSA, 2012a).

Dessa forma, quanto mais se conhece o real, mais o homem tem propriedade para fazer escolhas entre alternativas que são mais qualificadas para objetivar com sucesso suas teleologias. No movimento dialético, esse conhecimento não é absoluto, mas aproximativo. Para Lukács, o reflexo da realidade gerado na consciência é sempre distinto do real, o que, todavia, não elimina a necessidade de, no ato de trabalho, ter-se um conhecimento base do real e que, sobretudo, não impede a própria realização do trabalho. Mesmo sem conhecer absolutamente o real e sem ter domínio sobre as consequências de seus atos, o homem transforma a natureza. E quanto mais esse processo se complexifica, mais possibilidades o indivíduo tem de conhecer melhor a si e a natureza.

Todavia, há de se considerar que há uma impossibilidade de conhecer absolutamente o real pois se impõe o fato de que, além de ser aproximativo, "[...] esse conhecimento do real vem frequentemente associado a um conjunto maior de conhecimentos, concepções, visão de mundo, etc., falsos" (LESSA, 2012a, p. 55). O trabalho, ao mesmo tempo que prescinde um conhecimento mínimo do real, também possibilita uma ampliação dos conhecimentos do ser-precisamente-assim, isto é, um processo que incorpora o desconhecido ao conhecido, que não poderia ser feito se este conhecimento fosse absoluto.

Nesse sentido, para Lukács, além da *intentio recta*, e contrapondo-se a ela, existe uma outra forma de compreensão do real, chamada *intentio obliqua*. Esta se constitui como "[...] uma interpretação globalizante do existente a partir de uma *antropomorfização do ser*" (LESSA, 2012a, p.59 – grifos do original). Isso implica dizer que se trata de conhecimentos falsos do mundo real, que exercem uma força no mundo material, influenciando o desenvolvimento da história dos homens. Lima (2009, p. 40) explica:

> A busca de uma vida plena de sentido remeteria o homem para uma tentativa de compreensão da sua própria existência como um todo. Assim, enquanto na *intentio recta* é o conhecimento acerca do ser-precisamente-assim existente que é buscado e exige um processo crescente de desantropomorfização para ter êxito, na *intentio obliqua* ocorre o contrário: o pôr teleológico – que é exclusivo do ser social – é plasmado para outras instâncias da realidade, gerando ontologias fictícias.

A constituição dessas ontologias fictícias parte de uma necessidade dos indivíduos de encontrar sentido ou razão na vida. A possibilidade de compreender as determinações, fruto do desenvolvimento da sociabilidade, impulsiona o indivíduo a tomar consciência das problemáticas em âmbito social e, dessa forma, tais ontologias podem ter uma importante função no processo de reprodução social.

O trabalho como fundamento de criação do novo remete ao desenvolvimento de novas necessidades que requerem o desdobramento de novos complexos para além do trabalho. Nesse sentido, a distinção que se opera entre o trabalho e os demais complexos é que, no primeiro, as posições teleológicas, chamadas de primárias, conduzem à transformação da natureza enquanto que nos outros complexos atuam teleologias de ordem secundária, que estão voltadas a agir persuasivamente na teleologia de outros indivíduos.

À medida que a sociabilidade se desenvolve, impõe-se "[...] a necessidade de um conjunto de ideias, valores, etc., mais gerais acerca do mundo e da vida, que organize e confira uma lógica, uma direção aos atos dos indivíduos no interior de cada sociedade" (LESSA, 2012a, p.72). Tais ideias influenciam as decisões dos indivíduos em cada período histórico e surgem para atender a essas necessidades, que se desdobram com a complefixação da práxis social, constituem a chamada de ideologia, sendo considerada por Lukács uma função social ontológica na reprodução social.

De todo modo, a compreensão da ideologia como uma mediação dos conflitos sociais, que serve para justificar a práxis social e conferir sentido à vida dos indivíduos por meio de uma interpretação global da vida e do mundo, coloca em questão que, mesmo que tais ideias sejam falsas ou que não correspondam totalmente ao real, não impede de nenhuma maneira que exerçam sua função social. Isto também não implica, ao mesmo tempo, que a ideologia seja apenas uma falsa consciência do real, mas uma função social imanente do mundo dos homens.

Na relação entre o trabalho e a gênese do ser social, constatou-se que, já na sua forma primária, o ser social aparece formado pelo trabalho e por outras categorias, a linguagem e a sociabilidade. Na conexão entre trabalho e sociabilidade, Lukács constata que na processualidade da objetivação/exteriorização ocorre uma generalização dos resultados objetivos e subjetivos, consubstanciando-se assim como uma mediação decisiva para tal relação. Dessa forma, ao se tornar partícipe da totalidade existente, a história do objeto passa a ter uma dimensão genérica, ou seja, a história desse objeto finda por ser determinada pela totalidade existente, à medida que retroage sobre o desenvolvimento da totalidade do real. Nesse sentido, a objetivação remete, inerentemente, a um processo objetivo de generalização

dos resultados, que, por vez, operam, a cada nova objetivação, uma transformação do ambiente no qual o objeto foi inserido.

Outra circunstância da generalização refere-se ao fato que os atos singulares, ao modificar a totalidade, findam por agir sobre os indivíduos a sua volta, provocando uma modificação da relação dos indivíduos com a natureza e com os próprios indivíduos entre si. Isso ocorre porque, na produção do novo, todos os indivíduos do ambiente acabam sujeitos às consequências dos atos singulares (LESSA, 1996). No pensamento lukacsiano, a generalização ocorre também na esfera da subjetividade, ao possibilitar que os conhecimentos individuais, adquiridos no processo de objetivação, passem a ser utilizados de diferentes formas em outros momentos.

É por essa processualidade que o trabalho, ao inaugurar a categoria do ser social, permite, através da permanente construção do novo, a complexificação da sociabilidade humana, de maneira que a possibilidade de atender mais que as necessidades básicas humanas, não o esgotando, mas o impulsionando a novas necessidades num processo infinito de desenvolvimento, é que o ser social vai se diferenciando da natureza, afastando-se das barreiras e das determinações das leis naturais para viver sobre as determinações históricas dos atos humanos. Nessas condições, a gênese do ser social é a gênese da totalidade social que já na sua forma mais simples já é composta pelo trabalho, a linguagem e a sociabilidade.

Essa capacidade do trabalho de suprir as primeiras carências do homem, impulsionando-o à constituição de demandas mais complexas que não podem ser atendidas pelo trabalho, embora tenham nele sua origem, é o solo genético que estabelece a constituição de novas esferas, como a educação, a ciência, a arte, a política e a linguagem, entre outros. A complexificação da sociabilidade acarreta aos indivíduos um desenvolvimento da consciência que eles têm de si próprio. Assim, nessa concepção,

> [...] o ser social se põe na bela expressão de Lukács, como um complexo de complexos. Quer dizer, ele tem uma matriz ontológica – o trabalho – cuja natureza não pode, de modo algum, ser negada, substituída por qualquer outro momento ou entendida em outro sentido que não o ontológico e com ela se articulam todas as outras dimensões sociais. O surgimento de outros campos da atividade a partir do trabalho e o relacionamento entre aqueles e este, e deles entre si, implica a existência de uma lógica na entificação do ser social (TONET, 2016a, p. 41).

A natureza ontológica do trabalho cumpre a função de produzir os bens materiais para a existência humana, função esta que nenhuma outra categoria cumpre. Como já mencionado anteriormente, no trabalho se operam teleologias de ordem primária, por meio do qual se efetiva a transformação direta da natureza. Isto é o que resguarda a diferenciação entre

o complexo do trabalho e os outros complexos, nos quais se operam teleologias secundárias. Nessa perspectiva, os complexos fundados desenvolvem com o trabalho uma relação de dependência ontológica, pois, em primeira instância, surgem a partir do trabalho, cada um com sua especificidade e função a ser cumprida, mas que têm no trabalho seu fundamento originário. Em igual proporção, os novos complexos resguardam uma relação de autonomia relativa, em que se operam um distanciamento do trabalho possibilita-os cumprir sua função na reprodução social. Nesse processo, ainda se interpõe uma determinação recíproca, no sentido de que eles se relacionam de maneira mútua.

A mediação entre esses complexos e o trabalho se dá pela totalidade social, que pode ser considerada, na concepção lukacsiana, como "[...] a forma historicamente concreta por meio da qual o trabalho, em cada instante, opera enquanto momento predominante do desenvolvimento do mundo dos homens" (LESSA, 2012a, p. 103). A totalidade, frente a tais complexos, exerce o momento predominante. Nela se encontram os problemas e as necessidades humanas postas por sua reprodução, contendo as perguntas e delimitando as possibilidades de respostas sociais. Conforme os indivíduos vão resolvendo seus problemas e atendendo as suas necessidades, mais a humanidade vai se desenvolvendo, elevando a sociabilidade a patamares superiores de complexificação.

Substancialmente, o trabalho é o fundamento ontológico que possibilitou a inauguração da esfera do ser social. Sob a base de um certo distanciamento e uma ineliminável relação das esferas inorgânicas e orgânicas, o novo plano ontológico se destaca ao produzir sempre o novo, alcançando níveis de sociabilização sempre crescentes. A processualidade de transformar a natureza para atender suas carências humanas permite uma síntese entre teleologia e causalidade na qual as objetivações inserem na totalidade social novos objetos, modificando não somente a materialidade natural, mas também o próprio indivíduo, que conduziu o processo. Assim em cada ato de objetivação/exteriorização surge uma nova situação tanto objetiva como subjetiva.

O trabalho possibilita de forma imanente a reprodução dos homens enquanto individualidade e do gênero humano enquanto totalidade social. A generalização dos atos individuais possibilita que a sociabilidade afaste-se crescentemente das barreiras naturais, desvencilhando o desenvolvimento da história humana das influências naturais, sem, contudo, eliminá-las. Reiteramos que a sociabilidade, mesmo que chegue a altos patamares de complexidade, jamais poderá extinguir sua base biológica. Proporcionalmente, com o desenvolvimento da sociabilidade, complexifica-se também as individualidades, consubstanciando-as em personalidades autênticas. Dessa maneira, há uma interligação

intrínseca que impõe o desenvolvimento dos indivíduos articulado com os avanços da sociabilidade.

Nas análises até aqui empreendidas destacou-se o trabalho e seus nexos internos e os fundamentos que o afirmam como momento fundante do processo de desenvolvimento social. No mesmo sentido, mas sobre a base de um recorte histórico, seguimos no caminho analisando brevemente o trabalho como complexo predominante no desenvolvimento da sociedade.

O trabalho como intercâmbio necessário a toda reprodução social é uma condição ineliminável do mundo dos homens e nele sempre estarão presentes todas as suas conexões ontológicas mais universais. Todavia, na história do desenvolvimento humano, o trabalho e suas conexões estão inseridos numa totalidade maior que impõe limites históricos à categoria do trabalho. Isso quer dizer que em cada momento das formas históricas da totalidade social (primitiva, escravista, feudal e capitalista), o trabalho irá se desenvolver dentro das determinações a ele impostas (coleta, escravo, servil, assalariado), será sempre trabalho que incorpora as mediações da totalidade à qual está inserido.

No crescente processo de sociabilização, desenvolvem-se em concomitância a divisão social do trabalho e as relações sociais de produção. A partir dessa divisão, uma parte dos homens passa a se ocupar de atividades cujo fim advém de posições teleológicas secundárias, isto é, não estão direta e imediatamente ligada a atividades de transformação da natureza, que são as atividades teleológicas de ordem primária. Dessa forma, tais atividades de ordem secundária ganham autonomia e, ao tornarem-se uma atividade exclusiva, consubstanciam outra divisão entre trabalho intelectual e manual. De fato, a conquista dessa autonomia é um marco que estabelece uma tendência evolutiva do trabalho, estando no bojo do nascimento das classes (LIMA, 2009).

A propriedade universal da divisão do trabalho tem esse caráter por ser um processo do próprio desenvolvimento do trabalho que permitiu aos homens se organizarem socialmente para produzir as condições de sua existência e de reprodução social. Nesse sentido, com o maior domínio das categorias sociais, resultado da sociabilização, a divisão social do trabalho possibilita aos homens um afastamento das barreiras naturais. Isso pode ser constatado já nas sociedades mais primitivas, com a cooperação entre os homens, nas quais, ao serem combinadas, as habilidades humanas tendem a se ampliar, de forma a afastar potencialmente as barreiras naturais individuais.

As primeiras formas de divisão social do trabalho aconteceram em meio à decadência das comunidades primitivas. O trabalho realizado de forma associada permitia que

fosse garantido a todos os membros igualmente as condições de sobrevivência. De acordo com Marx, com o crescimento da população, os primeiros critérios para divisões do trabalho foram puramente fisiológicas, determinados naturalmente pelo sexo, idade, vigor, etc. Nessa forma de organização social, a divisão fisiológica do trabalho de cooperação produzia uma riqueza comum. Nessa sociedade,

> A divisão do trabalho ocorria voluntariamente, de forma espontânea, e o fruto do trabalho era distribuído no interior da tribo. As diferenças fisiológicas entre homens e mulheres e a partir de diferenças por idade condicionavam uma divisão do trabalho baseada no planejamento coletivo do trabalho e na satisfação das necessidades que garantissem a reprodução da tribo. A divisão fisiológica do trabalho dá-se com a propriedade comunal da riqueza, produzida a partir do desenvolvimento do trabalho comum (BARRADAS, 2014, p. 38).

O desenvolvimento do ser social está diretamente atrelado ao afastamento das barreiras e da constituição cada vez mais social de sua reprodução, isso através do trabalho. À medida que as relações vão se tornando mais sociabilizadas com o crescente afastamento natural, estabelecem-se divisões de caráter cada vez mais social, de acordo com a importância da função a ser cumprida e não mais pelos atributos biológicos. Esse é, assim, o precedente para as formas mais evoluídas da divisão social do trabalho.

Fundamentalmente, a divisão social possibilita a ampliação de uma característica imanente do próprio trabalho, que é a capacidade de produzir além do que seu produtor necessita. Isso quer dizer que com a divisão social do trabalho se potencializou a possibilidade de produção de excedente. Os homens em cooperação começaram a produzir mais do que o necessário para a reprodução da tribo, o que possibilitou um desenvolvimento das capacidades humanas e das categorias sociais. A produção do excedente é a base que consubstancia o surgimento das classes sociais e como consequência direta a produção que antes era comum passa a ser privada. Dessa maneira, "[...] as relações sociais desencadeadas pelo excedente de produção que outrora não poderia ser desenvolvido introduzem novas relações baseadas em um novo conteúdo social da propriedade: a apropriação privada da riqueza" (BARRADAS, 2014, p. 38).

No interior da comunidade primitiva[1], a organização produtiva se restringia à igual satisfação das necessidades. Nesse contexto, o trabalho comum não impusera restrições

---

[1] Não pretendemos nos deter minuciosamente na análise de cada sistema econômico, pois o que de fato nos interessa é a constatação da organização social dada a partir dos modos de produção vigente e as características gerais que se apresentam de forma semelhante nas sociedades de classes. Assim, reservamo-nos à necessidade de operarmos grandes saltos nos acontecimentos históricos, com o intuito de apreender apenas os elementos mais essenciais dos modos de produção que precederam o capitalismo.

condicionadas pela dominação de uma classe social sobre a outra. Todavia, com a divisão social, a melhor organização produtiva e as transformações consequentes da produção de excedente, por meio do maior domínio da agricultura e das diversas formas de produção, resultam no acúmulo de riquezas que implicam na dissolução da propriedade comum, do trabalho de coleta, instaurando a dominação da mulher e a escravização dos prisioneiros de guerra.

Com essas condições de desenvolvimento das forças produtivas e com as primeiras formas de dominação do homem pelo homem, assinala-se na história da humanidade o aparecimento da escravidão e da primeira divisão da sociedade em duas grandes classes antagônicas, a de senhores e a de escravos. A instituição das classes sociais opera no conjunto social mudanças estruturais, em cuja sociedade o trabalho passa necessariamente a ter uma finalidade primordial, que é a reprodução da propriedade privada, a exploração do homem pelo homem e a apropriação da riqueza social produzida pela maioria dos indivíduos.

Subsequente ao escravismo, instaura-se o feudalismo como forma de organização social, fundamentada na terra e estratificada principalmente a partir da divisão entre senhores e servos. A exploração de uma classe permanecia, só que em condições distintas às dos escravos. Dessa forma, "[...] a relação entre servo e o senhor feudal implicava formalmente uma série de compromissos mútuos – a prestação de serviços pelos servos, a proteção da vida dada pelo senhor" (NETTO; BRAZ, 2008, p. 69). Os servos eram "presos a terra", produziam na terra e recolhiam para os senhores uma parte de sua produção, além de pagar outros tributos, inclusive à Igreja.

Sob o bojo da sociedade capitalista, o trabalho se institui de maneira assalariada. Esta sociedade é dividida fundamentalmente em duas classes sociais, burgueses e proletários: os proletários exercem o trabalho manual, que é a produção dos meios de subsistência e da riqueza social; a burguesia opera o trabalho intelectual, que é atividade parasitária de controle e organização. Essa divisão promoveu também um privilegiamento do trabalho intelectual sobre o manual, pois estando o primeiro a cargo da classe dominante, a defesa que este é mais importante na reprodução social assegura ideologicamente um domínio social.

Além da intensificação da cisão entre trabalho manual e intelectual, na análise marxista, na essência do capitalismo, o trabalho, enquanto trabalho concreto, passa a ter um caráter abstrato. Dizendo de outro modo, há entre esses uma clara distinção que não pode ser desfeita, o trabalho, enquanto atividade de mediação entre homem e natureza, compõe-se como trabalho concreto, categoria indispensável à reprodução social. Em sua forma abstrata, o

trabalho atende à reprodução do capital através da produção alienada de valores de troca, de mercadorias, subsumindo os homens ao mercado capitalista. De acordo com Marx,

> Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera o valor da mercadoria. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil produz valores de uso (MARX, 1996, p. 175).

Nessa perspectiva, o próprio desenvolvimento do capitalismo instaura uma lógica perversa, na qual a produção da riqueza de uma classe minoritária transforma-se no objetivo principal da vida dos indivíduos, subsumindo, dessa forma, as necessidades verdadeiramente humanas à reprodução sistêmica. Todavia, concomitante a esse processo, pode-se concluir que "[...] esta submissão das necessidades humanas às necessidades da reprodução [...] não cancela o fato ontológico de que sem a transformação da natureza nos meios de produção e de subsistência sequer o capital poderia existir" (LESSA, 2007, p. 195 *apud* NASCIMENTO, 2008, p. 27).

De toda maneira, reitera-se o trabalho no sentido ontológico, com todos os seus nexos internos como premissa fundante e ineliminável do mundo dos homens. No processo de evolução do ser social, o trabalho funda também as relações de produção que são determinadas pela forma do trabalho em momentos da história. A afirmação de toda essa processualidade constitui-se como premissa fundamental para o entendimento de todas as relações e determinações sociais que cercam o objeto da pesquisa.

2.2 A função do complexo da educação na reprodução social

O impulso à crescente complexificação da sociabilidade dado pelo trabalho remete à necessidade da constituição de um conjunto de novos complexos sociais para o atendimento das demandas dos indivíduos que não correspondem mais à atividade de intercâmbio do homem com a natureza. No âmbito desse desenvolvimento, tais complexos cumprem a função de mediação na reprodução social, de forma que exercem na totalidade um papel específico que não se reduz a trabalho e nem com ele se identifica. A educação, como categoria fundada a partir do trabalho, estabelece com ele uma relação que é característica de todos os outros complexos, de dependência ontológica, autonomia relativa e dependência recíproca.

Distintamente do trabalho, a educação é um complexo que medeia a relação entre os homens. Na atividade educativa, o objeto é outro sujeito, a ação a ser desenvolvida é,

portanto, na consciência do outro e, por isso, é impossível prever quais os resultados dessa ação, à medida que não se tem controle sobre a consciência e as reações do sujeito. Em sua especificidade, é uma atividade consciente e intencional, que implica em influenciar os indivíduos a agirem de alguma forma.

Para Lukács (1981, p. 152 *apud* LIMA, 2009), as semelhanças entre a educação do ser social e a educação dos animais superiores, "passam a segundo plano". Isso porque nos animais superiores, a educação é um processo no qual os animais adultos ajudam seus filhotes a aprender os comportamentos e habilidades necessários, de acordo com as tendências naturais. Isso não significa um rompimento com as barreiras naturais, pois tais tendências são determinadas biologicamente, ou seja, é "[...] um processo de complementação e atualização de tendências naturais, sempre em consonância com a caracterização da espécie e em conformidade com as determinações do meio" (LIMA, 2009, p. 106). No ser social, a educação não pode ser compreendida de acordo com as categorias naturais. O rompimento (em dada medida) da esfera do ser social com a esfera orgânica de reposição do mesmo impõe a todos os complexos sociais esse devido afastamento. A educação do ser social é, assim, uma categoria social que só pode ser explicada à luz dessa base social.

O surgimento característico da educação atende a uma necessidade essencialmente humana: repassar aos indivíduos todo patrimônio acumulado pelos homens. Os seres humanos não são seres determinados geneticamente, a não ser pelas características biológicas pertinentes a sua espécie. Isso quer dizer que o processo de humanização construído é histórico-social e nem se repassa geneticamente. Assim, toda produção fruto desse desenvolvimento histórico precisa ser continuamente repassada a todos os indivíduos, de tal forma que a educação origina-se dessa peculiaridade que a põe como uma necessidade na reprodução social, "[...] vale dizer, de um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. que permitam ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social" (TONET, 2011, p. 140).

A categoria da educação é essa mediação específica e essencial à reprodução social que possibilita aos indivíduos expressar na subjetividade esse conjunto de conhecimentos, dando continuidade ao desenvolvimento do ser social, permitindo ainda que as individualidades se tornem igualmente mais complexas, de maneira que possam responder com propriedade e adequadamente às novas posições teleológicas da totalidade social. Essa apropriação, todavia, nunca é pronta ou acabada. Não se trata apenas de se apropriar o conhecimento sobre o que já existe, mas, no mesmo sentido, reelaborá-lo, recriando-o e aperfeiçoando-o.

Com a crescente complexificação da sociabilidade, ou seja, com as mudanças que se operam na sociedade, os indivíduos precisam estar prontos para responder às novas necessidades que surgirão, fato que é imprescindível a sua reprodução. Todavia, esse fato também implica na impossibilidade de a educação – em sentido lato – ser totalmente completa, pois "[...] a sociedade, ao mesmo que exige dele sempre novos comportamentos, novas habilidades, novos conhecimentos cada vez mais complexos, também produz as formas concretas para reproduzi-los" (LIMA, 2009, p. 108). Resultante disso é que a educação vai desenvolver formas diferentes, sempre em acordo com as condições concretas na qual está inserida.

A educação é um complexo universal presente em todas as formas sociais e indispensável à reprodução do gênero humano. Em sentido lato, a educação é necessariamente esse processo amplo pelo qual os indivíduos se apropriam dos conhecimentos acumulados para poder responder às novas necessidades que se apresentam e para se tornar partícipes do gênero humano. Enquanto sentido restrito, a educação se expressa diferentemente. É uma forma de educação que surge com a sociedade de classes para atender às necessidades de uma determinada classe social. Entre essas formas de educação, não há uma separação, mas estabelece-se uma relação de reciprocidade.

Mesmo diante de sua essência, que é influenciar os indivíduos para que ajam de determinada forma na sociedade, também é verdade que a educação pode cumprir apenas parte dessa função, ou seja, ela não pode direcionar completamente os indivíduos. Isso acontece porque as atividades teleológicas da práxis educacional produzem resultados além do que se pretendia e/ou até mesmo diferentes ou contrários ao que se esperava. De fato, essa liberdade para dar respostas diferentes é um aspecto decisivo que traz para o campo da reprodução social a possibilidade para a construção da transformação.

Nessa perspectiva, é preciso ressaltar que, a partir desse aspecto de assimilação e apropriação do existente, a educação resguarda um caráter positivo de conservação no sentido ontológico, isto é, no sentido de que preserva o patrimônio histórico, que é a base para a construção de novos conhecimentos, pois, como assegura Tonet (2016, p.138), "[...] a maior parte do tempo e das energias no processo educativo são gastos na assimilação de elementos já existentes". Sem esses elementos, conclui Tonet, o homem não poderia criar o novo e não poderia construir-se como indivíduo.

No bojo dessas questões, pode-se deduzir ainda que, à medida que, como indivíduos, vamos nos apropriando do patrimônio genérico, que é constituído a partir das objetivações dos indivíduos, é que nos tornamos indivíduos humanos. Não nascemos prontos,

mas sim com a capacidade de nos tornarmos, nesse processo de apropriação, membros do gênero humano.

A educação como momento indispensável na constituição do indivíduo como membro do gênero humano é indissociável do processo de reprodução do ser social. Nesse sentido, vale ressaltar que "[...] a reprodução do gênero é sempre o momento predominante no processo de reprodução social" (TONET, 2016b, p.137). Transportando para a educação, verifica-se igualmente que a reprodução da totalidade se impõe predominantemente sobre a formação do indivíduo. Ainda consoante Tonet, pode-se afirmar que

> Depreende-se disto que a autoconstrução do indivíduo como membro do gênero humano é um processo subordinado à reprodução mais ampla da totalidade social. Vale dizer, o processo de autoconstrução do indivíduo como indivíduo humano bem como as suas reações diante de novos problemas e acontecimentos, novas e imprevisíveis situações, não terá como polo norteador o próprio indivíduo nem aqueles que atuam diretamente na dimensão educativa, mas a concreta totalidade social, cuja matriz é a economia (TONET, 2016b, p. 138).

Pelo fato de ser o trabalho categoria central no processo de desenvolvimento social, que mantém com a educação uma relação de dependência ontológica, dependência esta que não pode ser desfeita e nem invertida, é que a educação sofre as influências da economia, mas de maneira igual não é determinada e, em aspecto mais profundo, é definida apenas pelas condições da reprodução social. Todavia, à medida que as formas de trabalho determinam a sociabilidade, a educação passa a ser também influenciada, produzindo formas mais complexas de realização, adequadas aos interesses sociais.

Enquanto nas sociedades primitivas, trabalho e educação operavam-se juntamente, isto é, os indivíduos se formavam no próprio processo de trabalho, não havia especialistas para determinada função e não havia também as determinações de uma classe específica. Essas características desapareceram quando a sociedade passou a ser dividida em classes. Com a propriedade privada, a maior divisão social do trabalho e a consequente evolução da sociedade, a educação passou a ser cada vez mais determinada de acordo com o caráter de classe, sendo apropriada para cumprir os interesses de uma classe, que necessitava ter em suas mãos, imprescindivelmente, o controle sobre a formação dos indivíduos.

A nova conjuntura social que se estabeleceu trouxe para a educação um conjunto de novas determinações. Com o trabalho explorado, a educação dos indivíduos passou a ter o objetivo de contribuir para a reprodução da propriedade privada e dessa forma de sociedade, resultando ainda no aparecimento de um setor responsável pela organização e formação dos homens: a escola, local apropriado para os filhos dos privilegiados, que podiam desfrutar do

ócio (SAVIANI, 2011). Assim consolidou-se a educação como um campo particular, pertencente a uma classe, aquela que também se apropriou dos meios de produção, pois, como afirma Marx, "[...] a classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também a classe dominante (MARX; ENGELS, 2002, p. 48 *apud* SANTOS, 2005, p. 27).

De toda forma, é necessário ressaltar que a educação, mesmo com as novas características postas pelas determinações concretas da totalidade social, não deixa de cumprir sua função nos termos mais ontológicos. Assim,

> É válido acrescentar que o surgimento da sociedade de classes não modificou o caráter ontológico da educação. Embora numa sociedade que dividiu os homens entre si, a educação continuou servindo para a reprodução social. Podemos afirmar, pois, que a função social é esta: contribuir para a reprodução social, independente do momento histórico e do tipo de organização social (FRERES; RABELO; SEGUNDO, 2016, p. 2).

Na sociedade cindida em classes antagônicas, a divisão entre trabalho manual e intelectual e as formas históricas de produção determinaram também as formas e os métodos de acesso à educação. Nas sociedades escravista e feudal, a educação, a institucionalizada, era restrita para a classe privilegiada que executava o trabalho intelectual. Já para a classe explorada, o acesso aos bens intelectuais dava-se ainda no e pelo trabalho, através da transformação da matéria, apreendendo desse processo os conhecimentos necessários para o melhor desenvolvimento do próprio trabalho.

Com a ascensão do capitalismo, constitui-se também outro marco nas transformações sociais referentes à educação dos indivíduos. Nesse contexto, a complexificação do modo de produção e as necessidades postas por essa nova lógica juntamente com os ideais de igualdade, proclamou-se a educação como um direito universal. Todavia, como afirma Tonet (2011, p. 142) "[...] uma vez que a educação é subordinada aos imperativos da reprodução do capital, e uma vez que ele é a matriz da desigualdade social, seria totalmente absurdo esperar que ele pudesse proporcionar a todos uma igualdade de acesso a ela".

Dessa maneira, a sociedade burguesa, na qual o embalo da grande indústria trouxe a automatização da produção, a maior extração da mais valia e a exploração da força de trabalho, em forma de trabalho assalariado, relegou à escola uma função dualista. Ao mesmo tempo em que deveria preparar a burguesia para a liderança e a perpetuação do *status quo* teria que suprir também uma necessidade própria dessa forma de produção, pois a maquinaria exigia

do trabalhador um conhecimento para que a máquina pudesse ser operacionalizada. Assim a escola tornou-se o centro ideal para tal objetivo.

Nesse sentido, a necessidade imperiosa por uma educação escolar para a classe trabalhadora para além do local de trabalho, transformou a educação, em particular, a educação institucionalizada, num complexo cada vez mais essencial ao sistema econômico do capital. Esse projeto educacional articulado com o processo produtivo, que tem como objetivo a incessante expansão da riqueza capitalista, configura-se também na expressão da ideologia dominante. Em outras palavras,

> A educação, como complexo que serve para a reprodução social, na sociedade de classes sob a égide do capital, torna-se um *lócus* privilegiado para a reprodução das relações sociais alienadas. Assim sendo, a classe dominante faz da educação – em seu sentido estrito – um espaço fecundo para a disseminação das suas ideias e dos seus interesses. Então, partindo desse pressuposto, podemos dizer que a educação, mediação ineliminável no processo de reprodução social, vem assumindo direcionamentos diferentes em cada momento histórico e, assim, atendendo historicamente de forma eficaz aos interesses do capital. Nesta sociedade, esse complexo social fundado pelo trabalho é responsável por ajustar os indivíduos ao que é posto no âmbito da produção. O trabalhador expropriado dos meios de produção concebe como natural a relação de exploração de uma classe sobre outra (FRERES; RABELO; SEGUNDO, 2016, p. 2-3)

Partindo do princípio de que a educação como complexo universal é ineliminável do mundo dos homens e tem, na essência de sua natureza, a função de transmitir a cada um dos indivíduos os conhecimentos, valores e atitudes produzidos e acumulados no processo histórico de desenvolvimento da humanidade. A apreensão desse patrimônio é a premissa-base que permite aos indivíduos tornarem-se partícipes do gênero humano, possibilitando que os homens sejam capazes de responder às novas demandas que surgem para dar continuidade ao desenvolvimento humano e social.

Ainda assim, como um complexo determinado ontologicamente pelo trabalho, a educação não se constitui como um complexo neutro, mas é perpassada pelos desdobramentos das formas de trabalho do sistema econômico vigente. Essas determinações produziram ao longo da história transformações decisivas nas formas como esse conhecimento é apreendido pelos indivíduos, sendo sempre adequado para a reprodução dessa sociabilidade. Dessa forma, com as transformações consequentes da instituição da propriedade privada, da maior divisão do trabalho e do antagonismo de classes, configurou-se a educação para servir à reprodução de sua estrutura, transmitindo os conhecimentos e os valores que legitimam a ordem social.

Nesse processo, a educação na sociedade de classe, principalmente no bojo da ordem capitalista, implicou também na consubstanciação de um histórico dualismo na

educação. Enquanto que para a classe dominante a educação é a formação para a conservação do *status quo*, para a classe trabalhadora é oferecido o mínimo de instrução, sendo apenas o necessário para que continue reproduzindo o sistema vigente.

Verifica-se também que essa redefinição da educação a favor do capitalismo torna-se ainda mais evidente com os delineamentos de uma crise que ataca o sistema nas estranhas de sua estrutura e que reverbera sua lógica perversa não somente sobre a educação, mas sobre todos os complexos sociais. Nesses termos, seguimos nosso caminho na análise das características mais gerais que determinam a especificidade dessa crise no bojo do sistema e os principais desdobramentos que foram impostos à educação, principalmente aquela destinada à classe trabalhadora.

2.3 Os delineamentos da crise estrutural do capital e os desdobramentos sobre a educação

Para se afirmar como sistema universal, o capitalismo precisou se desvencilhar de muitas barreiras históricas para impor sua lógica de expansiva acumulação. Não lhe faltaram forças e limites para intervir sobre a ordem econômica, política e ideológica para que seu pleno desenvolvimento pudesse lhe garantir alcançar sua autorreprodução numa escala sempre crescente.

Sobre as bases da propriedade privada, da apropriação da riqueza social e, principalmente, da exploração do trabalho assalariado, o capitalismo ascende como sistema econômico de reprodução da vida humana, implantando uma nova configuração econômica fundada na busca pelo lucro através da comercialização de mercadorias, na qual o valor de troca das mercadorias, que tem sua expressão no dinheiro, passa a sobrepor-se ao valor de uso, possibilitando o acúmulo da mais valia e transformando em mercadorias todos os elementos da vida dos homens.

Em sua organização social, o sistema capitalista não desfez a contradição de classes, estando divido em duas classes principais: burgueses e proletários. Na definição de Marx e Engels (2008, p. 64, nota de rodapé 1), entende-se por burgueses "[...] a classe dos capitalistas que são proprietários dos meios sociais de produção e utilizam o trabalho assalariado. Por proletários, a classe dos modernos trabalhadores assalariados que, [...] dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver". Com a generalização da produção de mercadorias, dada principalmente com o eclodir da Revolução Industrial, a apropriação dos meios de produção e a consequente separação entre a produção e o controle do processo de trabalho permite aos que dominam extração do excedente por meio da exploração dos que produzem. No bojo do

capitalismo, essa contradição é central e insolúvel, provocando fratura entre produção e consumo e entre produção e circulação.

Devido a esse irreconciliável conflito de interesses, que surge na relação entre produção e controle, pode-se afirmar que a relação entre trabalho e capital é totalmente contraditória, pois, ao mesmo tempo em que há uma subsunção do trabalho ao capital em que este último não pode se reproduzir sem o primeiro. Assim, para poder suprir permanentemente seus objetivos de acumulação, o capital necessita explorar o trabalho. Essa relação antagônica entre os que produzem a riqueza e os que dela se apropriam jamais poderá ser desfeita, no interior dessa sociabilidade, pois são essas as condições inelimináveis de reprodução do sistema. Por isso, enquanto existir capital haverá também uma classe explorada. Nesse seu processo de autorreprodução ampliada, o capital subjuga o trabalho, retirando dos trabalhadores todo e qualquer domínio das decisões de controle do processo de produção e, ainda, através do trabalho assalariado, extraindo mais valia. Esse controle do capitalista sobre o trabalhador, consubstancia-se como um aspecto indispensável à lógica capitalista.

Frente às exigências de sua essência expansionista e de seus objetivos de acumulação, a imensa produção capitalista deixa de ser uma produção orientada para suprir as necessidades essencialmente humanas para servir a essa lógica, que lhe é inerente. Nessa condição, impõe-se outra contradição imanente do sistema vigente, que é a necessidade de produzir de maneira contínua e cada vez mais, explorando, para tanto, os recursos naturais em um mundo onde tais recursos são finitos e estão se esgotando com proporcional velocidade. Quanto mais cresce e se desenvolve o capital, maiores são as consequências ambientais decorrentes da destruição para a exploração desenfreada.

De todo modo, é importante ressaltar que essas são algumas das muitas contradições que o sociometabolismo do capital teve que inserir no seu dinamismo estruturante para que pudesse alcançar seus objetivos fundamentais de expansiva acumulação de riqueza. Esta proposição é a forma como esse sistema pode, ao longo do desenvolvimento histórico, afirmar-se dominantemente. Todavia, essa base é, em todos os aspectos, ineliminável e incorrigível. De acordo com Mészáros (2007), as contradições estão articuladas e só podem ser administradas durante determinados períodos. Conforme as palavras do autor,

> Na raiz de todas elas [contradições] encontramos o antagonismo inconciliável entre capital e trabalho, assumindo sempre e necessariamente a forma de subordinação estrutural e hierárquica do trabalho ao capital, [...]. Para nos limitarmos apenas a algumas das principais contradições a serem enfrentadas, temos: produção e controle; produção e consumo; produção e circulação; competição e monopólio; desenvolvimento e subdesenvolvimento (ou seja, a divisão entre norte e sul, tanto

> globalmente quanto no interior de cada pais); expansão das sementes de uma contração destinada a produzir crises; produção e destruição (esta última geralmente glorificada como "produtiva' ou "destruição criativa"); dominação estrutural do capital sobre o trabalho e sua dependência insuperável do trabalho vivo; produção de tempo livre (sobretrabalho) e sua paralisante negação com o imperativo de reproduzir e explorar o trabalho necessário; forma absolutamente autoritária da tomada de decisões no processo produtivo e a necessidade de sua implementação "consensual", expansão do emprego e geração do desemprego; impulso de economizar recursos materiais e humanos combinado ao absurdo desperdício deles; crescimento da produção a todo custo e a concomitante destruição ambiental; tendência globalizadora das empresas transnacionais e restrições necessárias exercidas pelos Estados nacionais contra seus rivais; controle sobre unidades produtivas específicas e falta de controle sobre seu ambiente (daí o caráter extremamente problemático de todas as tentativas de planejamento em todas as formas concebíveis do sistema do capital); e contradição entre a regulação econômica e política de extração de sobretrabalho (MÉSZÁROS, 2007, p. 87).

Essa base contraditória que ergueu o capitalismo como sistema econômico de reprodução da vida humana determinou também os problemas estruturais que ameaçam, no alvorecer deste século, a própria sobrevivência do sistema. Essa gênese de incongruência estrutural foi o cerne que instituiu, de maneira intrínseca, na história de desenvolvimento do capital, períodos reincidentes de crise. De fato, a atual fase de reprodução sistêmica tem revelado contundentemente que esse caráter contraditório tornara-se totalmente incontrolável, encaminhando o capital para um período de destrutividade sem precedentes.

Esse cenário de instabilidade que acometeu a ordem vigente tornou-se mais palpável a partir da década de 1970, evidenciando a determinação do fenômeno na reprodução do sistema. Os traços inéditos que caracterizam essa nova fase fazem-na ser denominada por Mészáros (2000) como crise estrutural do capital. As características da crise apresentam-se "[...] no sentido de um '*continuum* depressivo', e é essencialmente 'universal, cumulativa, endêmica, mais ou menos permanente e crônica, com uma perspectiva última de uma crise estrutural cada vez mais profunda e acentuada"' (MÉSZÁROS, 2002, p. 697-698 *apud* PANIAGO, 2014.p. 9, grifos do autor).

A presença, ao longo dos tempos, de momentos de recessão do sistema foi sempre marcada por crises da superprodução ou da abundância. Das contradições ineliminíveis e estruturais entre o capital e a humanidade, apenas sob regência dessa ordem, foi possível desenvolver as forças produtivas, superar a carência e produzir o excedente em grande escala. Isso significa ainda que a produção alcançada seria suficiente para atender igualmente às necessidades humanas. Entretanto, a produção do capital não se destina a atender à satisfação de tais necessidades igualmente, mas de possibilitar a uma minoria dominante a acumulação pela apropriação privada da riqueza produzida pelo trabalho explorado.

Na esfera capitalista, a própria relação fundante do sistema impõe uma contradição fundamental para a produção e a acumulação de riqueza consubstanciada na relação entre produção e consumo. Nesse sentido, a lógica única de funcionamento do capitalismo se opera através da busca pelo acúmulo expansivo do lucro, sendo que as crises impedem incisivamente essa acumulação pelo fato de que o excedente de mercadorias impõe o aumento da oferta e uma queda na procura, repercutindo consequentemente no preço e no lucro, o que gera um colapso no capital. Na verdade, "[...] a abundância de algum produto, que seria motivo de contentamento em outra forma de sociedade, é a razão maior para o desespero do capitalista" (BARROS, 2013, p. 25).

As crises cíclicas foram rebatimentos nos limites relativos do capital, permitindo que esses momentos de recessão fossem seguidos pela reversão e pela momentânea retomada da elevação da taxa de lucro. A resolutividade dada a esses períodos pelo sistema foram sempre respostas de caráter relativo, sendo administradas dentro da própria lógica, acarretando ao longo dos tempos na extinção de recursos que podem ser utilizadas para a retomada do crescimento da taxa de lucro e ainda na impossibilidade de empregar as medidas administrativas usadas outrora.

A utilização dessas manobras sistêmicas é também uma impossibilidade do capital de resolver efetivamente os problemas que se evidenciam nas crises, pois, para isto, teria que remodelar as contradições na qual se sustenta. Assim, essas contradições que não foram resolvidas, mas apenas deslocadas, geraram e ampliaram novas contradições e encaminharam o capitalismo a essa nova fase que resulta na absoluta incontrolabilidade das contradições do capital e na total falta de condições de recuperar patamares superiores de acumulação. De acordo com Paniago,

> Ao contrário de se eliminar as contradições históricas do capital, em seus ciclos de crise desde o século 19, estas foram se aprofundando diante do esgotamento das válvulas de escape que o sistema antes pôde utilizar, e do decrescente efeito atenuador dos seus aspectos estruturais mais explosivos. A despeito de se ter obtido um êxito protelatório no deslocamento dos limites relativos do sistema, o capitalismo avançou para uma fase irreversível de crise estrutural (PANIAGO, 2014. p. 8).

Os limites atingidos são, em sua essência, limites absolutos, que podem ser definidos como "[...] os problemas intensificados que não podem ser deslocados/ultrapassados no interior da lógica reprodutiva desse sistema, constituindo parte integrante do funcionamento do próprio capital em sua fase destrutiva" (FRERES, 2014, p. 142). A esse respeito, Pimentel esclarece que,

> Com a ativação dos limites absolutos do capital e a instauração da crise do capital, o controle das contradições ou antagonismos de classe se torna cada vez mais difícil, ameaçando a ordem sociometabólica vigente. Nem mesmo com a intensificação da taxa de exploração e a globalização e a criação dos monopólios cada vez mais amplos, vislumbra-se uma saída para esse círculo vicioso (PIMENTEL,2010, p. 317).

As expressões desse dilaceramento sistêmico manifestam suas mazelas e consequências em sentidos decisivos e inéditos, pois são experimentados em ordem mundial, tendo em vista que a expansão capitalista alcançou determinantemente todos os ínfimos locais de vida social. Essa expansão repercute em todos os complexos sociais, dentre eles, a educação, que, por ordem de dependência ontológica, são regidos pela categoria fundante do trabalho. Ademais, essa expansão impusera a tomada de medidas intensas e profundas no cerne social, como maneira última de socorrer o sistema. Em vista ao pensamento de Mészáros, a particularidade da crise pode ser entendida a partir de quatro aspectos:

> [...] seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular [...]. Seu alcance é verdadeiramente global [...] em lugar de limitado a um conjunto particular de países [...]. Sua escala de tempo é extensa, contínua, e, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; em contrastes com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante [...] (MÉSZÁROS, 2002, p. 796 *apud* SANTOS, 2012, p. 29).

A crise estrutural é tanto a evidência das contradições como a máxima intensificação da barbárie social. A lei que rege o sistema é a lógica da destruição dos homens, da natureza e do próprio sistema. O grau de intensificação posto na crise colocou ao sistema uma impossibilidade de solucioná-la dentro dos parâmetros existentes, e todas as medidas tomadas para revertê-la têm ocasionado apenas sua intensificação.

Para seu desenvolvimento, a necessidade da destruição advém do fato de que, com o excesso da produção, tem se impedido a realização da mais valia através do consumo. Esse caráter comum nos tempos de crises cíclicas, junto com todas as incertezas vivenciadas nesses períodos, tornou-se a normalidade do sistema em tempos atuais. Dessa maneira, o que antes era autorreprodução do capital, dado com o benefício do maior domínio do homem sobre a natureza, agora se tornou produtividade destrutiva. Lessa, na esteira de Mészáros, acrescenta que “[...] o desenvolvimento do capital, de forma necessária, termina sempre por produzir os seus próprios e insuperáveis limites, de tal modo que sua expansão é, também, a ampliação extensiva e intensiva do caráter destrutivo, perdulário, de sua própria essência” (LESSA, 2015. p. 6).

Do ponto de vista da expansão do capitalismo, decreta-se uma reversão da finalidade da produção, desprezando o atendimento às necessidades humanas, em que a razão da busca pelo lucro transforma em mercadoria tudo o que é possível. Em favor desse objetivo intocável de acumulação, há uma subsunção do valor de uso ao valor de troca.

Esses fatores, no contexto de crise, evidenciam uma das contradições enfrentadas pela ordem, que é o fato de que as necessidades reais de consumo humano tornam-se um empecilho para o capital, que precisa, a todo custo, deslocar ou livrar-se dele para impor o consumo. "Nesses termos, o capital, segundo Mészáros, liberta-se da produção de bens voltados ao atendimento das necessidades humanas, considerado, na contemporaneidade, como entrave ou constrangimento intolerável ao desenvolvimento do capital" (RABELO et al, 2012, p. 45).

> [...] A questão da existência ou não do consumo real-correspondente à necessidade humana – não é sequer posta como problema. Sob esse prisma, a transação contratual se torna o único critério relevante do consumo capitalista, desconsiderando os "apetites necessariamente limitados dos seres humanos reais, [...] completando o circuito de reprodução ampliada do capital" (MÉSZÁROS 2002, p. 689 *apud* RABELO, et al, 2012, p. 39).

Com a fase atual, esgotaram-se as possibilidades civilizatórias do capital como sistema de reprodução humana. Isso se relaciona diretamente com a forma de produção e consumo orientados para a destrutividade, repercutindo na totalidade da ordem burguesa. O desespero do descontrole econômico assevera a imprescindibilidade da realização do consumo. Entretanto, "[...] a dificuldade de vender em um cenário de superprodução/sobreacumulação expõe a necessidade cadente da destruição criativa e produção destrutiva capazes de preservar o processo de valorização mesmo que em forma fictícia" (MÉSZÁROS, 2002 *apud* ALVES, 2014, p.29)[2].

A produção destrutiva é a estratégia sistêmica para lidar com a superprodução e, nesse sentido, há uma adequação do valor de uso às indigências do capital, à medida que se modificam as estratégias para a realização da mais valia, sendo devidamente direcionadas à manutenção constante do ciclo de consumo. Isso acontece pela diminuição do tempo de circulação da mercadoria, planejando e desenvolvendo na esfera da produção artifícios que, articulados pela obsolescência planejada, atuam na redução programada da vida útil das mercadorias e pelo complexo militar-industrial.

---

[2] Cf. A Natureza do Capitalismo Global: as contradições do capital no século XXI. In ARAUJO, L.; MOTA (Org.) Capitalismo contemporâneo: olhares multidisciplinares. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

A medida impositiva dessas manobras destina a produtividade para a produção de bens descartáveis, despendendo, para isso, de todos os recursos humanos e naturais. Dessa forma, a taxa útil decrescente torna-se uma condição intrínseca do sistema para continuar a prover seus objetivos de acumulação. Embora o sistema sempre tenha se utilizado dessa tendência destrutiva, na maior parte do tempo, houve um equilíbrio entre a produção para bens de consumo rápido e os de caráter reutilizável. Contudo, o avanço da produtividade impulsiona e materializa de maneira substancial o desequilíbrio dessa relação, invertendo a produção e o consumo para o destrutível e o descartável.

> Ou seja, que a "*sociedade descartável*" encontre o equilíbrio entre produção e consumo, necessário para sua continua reprodução, somente se ela puder artificialmente "*consumir*" em grande velocidade (isto é, descartar prematuramente) grandes quantidades de mercadorias, que anteriormente pertenciam à categoria de bens relativamente *duráveis* (MÉSZÁROS, 1996, p. 31, grifos do original).

Para reverter as taxas decrescentes de lucro, torna-se extremamente necessária a produção ampliada do desperdício como lógica sistêmica, provocando a impossibilidade do sistema de produzir e consumir de acordo com as reais necessidades humanas. Essa redução da taxa de utilização dos produtos se expressa na intencionalidade de utilização zero do valor de uso das mercadorias. Contudo, tal dinâmica capitalista, ainda que esteja fundamentalmente ordenada para a produção de valores de troca, não pode eliminar o valor de uso das mercadorias. Este, por menor que seja, precisa existir, por ser requisito básico que o permite transformá-lo em valor de troca.

Em favor dessa forma de expansão capitalista, os apetites sistêmicos consolidam socialmente a legitimação do luxo, tendo a pretensão de impulsionar o consumo desenfreado da enorme quantidade de mercadorias. O caráter vantajoso dessa articulação para o sistema passa a ser um objetivo estrutural e um regulador da estrutura produtiva orientada para o desperdício.

Como consequência dessa condição, a ameaça à humanidade torna-se ainda mais notável, tendo em vista a incapacidade de efetivo controle de desenvolvimento do seu sociometabolismo, a inevitabilidade do esgotamento dos recursos naturais e a própria submissão da vida humana a um estado degradante imposto ao consumo e ao "[...] mais perverso tipo de existência, totalmente destituída de qualquer justificativa em relação com as limitações das forças produtivas e das potencialidades da humanidade acumuladas no curso da história" (MÉSZÁROS, 1996, p. 35).

Agregada à tendência, a obsolescência planejada configura-se como um mecanismo utilizado pelo sistema para impulsionar o constante consumo de produtos. A proposta de "[...] criar meios que possam reduzir a taxa pela qual qualquer tipo particular de mercadoria é usada, encurtando deliberadamente sua vida útil, a fim de tornar possível o lançamento de um contínuo suprimento de mercadorias" (MÉSZÁROS, 1996, p. 89). Em face dessa nova manipulação, a prática que se estabelece é o descarte prematuro de produtos que ainda oferecem possibilidades de utilização, a inviabilidade do conserto impondo a troca e o fetiche pelo consumo de novas tecnologias, isto é, produtos que apresentam apenas pequenas mudanças em relação às outras versões, mas que surgem como elementos indispensáveis a vida humana.

A exigência expansionista do capital não se limita, no entanto, a essas manobras. A perspicácia sistêmica na busca pela garantia de efetivação de todas as possibilidades para a acumulação de riqueza, livrando das incertezas e constrangimentos que tais mecanismos ainda o impõem, exige a utilização do complexo militar-industrial, justificando-o pelo discurso da necessidade de promoção da segurança das nações e pelo inquestionável dever patriótico. Embora o capitalismo já tenha utilizado o complexo militar em outros momentos de sua história, a nova dependência a essa estratégia resguarda na crise algumas inovações benéficas ao desenvolvimento sistêmico. Essa tendência efetiva a necessidade destrutiva do capital, colocando-se de modo a resolver as incongruências entre oferta e procura, suprimir os apetites e limitações do consumo real e ainda deslocar suas contradições estruturais de superprodução.

No atual momento de crise estrutural, todavia, o capital procura romper com a tradicional flutuação da demanda, realizada pela aquisição de bens e serviços oriundos dos desejos dos consumidores, construídas pelo próprio capital, para atender a uma demanda potencial criada pelo Estado capitalista, essencialmente com base na indústria bélica, que garantiria, sem risco de oscilações entre oferta e procura, o processo de acumulação (RABELO; et al, 2012, p. 44)[3].

A sustentação para o amplo funcionamento desse aparato por conta do Estado a partir da crise passa a ter ainda mais um papel fundamental para o capital. Em defesa do sistema capitalista, o Estado incorpora o propósito de promover os objetivos do capital de assegurar a acumulação. Tendo em vista que o Estado concede ao sistema a melhor forma de controle econômico, político e ideológico, torna-se nesse momento o aparato mais avançado para satisfazer os propósitos sistêmicos de realização do ciclo de consumo.

[3] Cf. A produção destrutiva como princípio da lógica expansionista do capital em crise. In SANTOS, D; JIMENEZ, S; COSTA, F. (Orgs) Ontologia, estética e crise estrutural do capital. Fortaleza: EdUECE, 2012.

O Estado, ao longo da história, teve sua função social sempre adequada às exigências produtivas e, no sistema do capital, essa adequação volta-se totalmente à acumulação do capital. A inovação na utilização do complexo militar-industrial conjugado ao objetivo de produção destrutiva subjuga a função do Estado a "[...] atividades do fraudador, do pagador, do auditor, do legislador e do juiz, conferindo decisivamente a legitimação ideológico-política do capital e garantindo sua auto- reprodução ampliada" (RABELO, et. al, 2012, p. 55).

Nessa perspectiva, o Estado tem velado os limites das impossibilidades sistêmicas, de maneira a ser o administrador e o conciliador dos antagonismos estruturais do sistema capitalista. Essa determinação em controlar as contradições ao invés de superá-las faz do Estado um aparato de extrema importância para a reprodução da ordem burguesa, na qual se desenvolve uma relação de "complemento às estruturas econômicas do capital" (PANIAGO, 2001, p. 110).

Essa interdependência entre Estado e capital revela o fato de que o Estado moderno, diante da característica função em assegurar a dinâmica expansionista, adquire tão vital importância para a existência do sistema, que resulta por conferir ao Estado, tornar-se "[...] parte integrante da 'base material' do sistema, da mesma maneira que as próprias unidades reprodutivas socioeconômicas" (MÉSZÁROS, 2002 *apud* PANIAGO, 2001, p. 111). Nesses termos, o estado como uma instituição que nasceu no bojo da sociedade de classes para atender às necessidades da classe dominante, não tem como se desvincular de sua função social, principalmente no sistema capitalista e nesse contexto de crise. Não há, dessa forma, nenhuma possibilidade de não servir ao sistema do capital em todos os seus aspectos.

No presente momento de crise, o capital, diante do maior descontrole de sua própria ordem contraditória, impõe que a atuação do Estado e dos seus mecanismos de intervenção destinados à ação corretiva sejam ainda mais categóricos e pontuais no que se refere ao gerenciamento das determinações e manobras para manter as condições de acumulação. Nesse sentido, o Estado promove a fusão entre as funções de produtor, consumidor das mercadorias, independente das reais necessidades humanas e individuais e ainda de financiador, podendo assumir qualquer outra função da qual o capital precise.

Assim, a abrangência intervencionista do estado tem asseverado o descontrole da ordem e a limitação da própria tendência expansionista do sistema, dado com a intensificação da crise. As transformações que tal amparo bem como sua irremediável e contínua ampliação adquiriram nos tempos hodiernos evidencia a interdependência que se estabelece nesse sentido entre a reprodução do capital e o Estado, revelando no século XX a base ineliminável do

subsídio à sobrevivência do capital. O resultado desse maciço apoio à lógica do capital aponta que

> A crescente atuação do Estado na administração das contradições e antagonismos do sistema e no fornecimento, em "base contínua" das condições políticas e de intervenção direta necessários à alienação do processo reprodutivo do capital significa que este último já não consegue fazer valer sua exclusiva regência econômica sobre o trabalho em benefício da expansão saudável do sistema (PANIAGO, 2001, p. 133).

Assim sendo, a severidade com que a crise atinge o capital somada a incapacidade do sistema em resolver suas contradições estruturais impossibilita que qualquer medida ou ajuda que o Estado possa oferecer seja suficiente para permitir ao capital retomar o controle desses antagonismos, de forma que o esgotamento da possibilidade de utilização dessas medidas de remediação para a manutenção do impulso expansionista restringe demasiadamente a eficiência do apoio do estado e de todas as medidas políticas que apenas lidam com as contradições, contribuindo para o deslocamento desses antagonismos.

Essa impossibilidade intransponível de superação da crise, remete à definição de novas políticas de caráter remediador, que se direcionam principalmente ao ataque às estruturas da classe trabalhadora e se substanciando portanto, com o aumento da precarização do trabalho, a intensificação da exploração, a supressão dos poucos direitos trabalhistas já conquistados e aplicação do estado mínimo, ou seja, resulta na maior necessidade do capital em impor à maioria as condições mínimas de sobrevivência. Nesse sentido, para suprir as deficiências agravadas, o estado precisa intensificar suas medidas no âmbito da produção/consumo e produção/controle, aumentando ainda mais o controle sobre a classe trabalhadora por meio de todas as atividades que possa usar, dentre elas, a educação.

Ainda de acordo com Mészáros (2011), o fato de, no capitalismo, esse sistema se esbarrar nos seus limites últimos e instransponíveis não significa que há uma intencionalidade do sistema em suspender de alguma forma seu controle e modo de expansão. Ao contrário: sua lógica é buscar em todas as possibilidades existentes deter o maior controle, ampliando ao máximo suas manobras, decorrendo, assim, a tentativa de deslocar para a política as tentativas de correção de suas contradições. Nas palavras de Mészáros (2011, p. 220),

> Diante do fato de que a mais problemática das contradições gerais do sistema do capital é a existência entre a impossibilidade de impor restrições internas a seus constituintes econômicos e a necessidade atualmente inevitável de introduzir grandes restrições, qualquer esperança de encontrar uma saída desse círculo vicioso, nas circunstancias marcadas pela ativação dos limites absolutos do capital, deve ser investida na dimensão política do sistema. Com as recentes medidas legislativas que já apontam nessa direção, não pode haver dúvida de que o pleno poder do Estado será

> ativado para atender à meta de encerrar esse círculo vicioso do capital, ainda que isto signifique sujeitar quaisquer dissensões potenciais a restrições autoritárias extremas.

Desse modo, na crise, o redimensionamento político tende a ser estruturado em torno dos interesses imediatos do grande capital. Assim, a lei geral é imposta a todos os países, principalmente aos países pobres, sob "[...] pena de esses países sofrerem embargos econômicos e de governabilidade" (RABELO, et al, 2012, p. 49). A prescrição impositiva, ainda mais articulada e intensa, dos ajustes políticos, econômicos e ideológicos do capital acarreta na ampla reestruturação da função de todos os complexos sociais. O campo político, ao tornar-se meio de atuação vital para o desenvolvimento dos interesses do capital, subjuga a educação aos ditames do próprio capital, elencando-a como categoria vital às manobras sistêmicas com o objetivo de hiper mistificação das mazelas sociais.

A crise da acumulação dita também a crise das ideias que justificam o capital. Quanto mais se acirra o contexto amargo e desigual, tão intensamente o sistema precisa melhor controlar sua lógica totalizante, sob pena de comprometer sua reprodução. Isso significa que as ideias precisam ser ideologicamente mais intensas e encorpam um engodo de propostas que caminham ao encontro de um objetivo mais específico e indispensável, que é o escamoteamento da realidade social. Essa intenção de camuflar a crise e seus fundamentos sistêmicos não expressam nenhuma força de mudança ou de recuperação da ordem, porque não se referem aos elementos fundantes do capital.

Assim, todas as medidas criadas até agora na tentativa de tratar esse profundo defeito estrutural só tendem a agravar a situação. Significa que o capital, por causa da sua natureza antagônica, já não possui mais poder necessário para adaptar-se por muito tempo aos ajustes antes utilizados para conseguir manter um "equilíbrio", como acontecia quando da existência das crises cíclicas (PIMENTEL, 2010, p. 308)[4].

> É imprescindível ressaltar que as determinações sistêmicas impedem que qualquer medida utilizada pelo capital tenha um real caráter resolutivo dos antagonismos do capital, mas articulam-se veemente as finalidades objetivas do capitalismo de deslocar instantaneamente, os problemas que impedem a lógica produtiva e expansionista de acumulação do capital.

[4] Cf. A crise estrutural do capital e a ativação dos limites absolutos: algumas reflexões sobre o desemprego crônico. In JIMENEZ; RABELO; SEGUNDO (Org.) Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010.

Na intenção de favorecer o desenvolvimento da lógica de produção descartável e do consumo destrutivo, o sistema tem orientado, à sua maneira, a produção de conhecimento e da ciência. A inevitável reorientação da ciência em proveito da expansão da realização do lucro e da riqueza capitalista caracteriza-se na subordinação à ideologia dominante que institui como finalidade o aprimoramento das tecnologias, comprometidas com a reprodução do capital. Utilizadas para esse fim, favorece os interesses do consumo alienado, subsumindo aos seus desígnios a genuína função social orientada ao desenvolvimento das capacidades humanas. Desse modo, de acordo com Paniago,

> É inegável, dentro da própria ordem capitalista, como a ciência cada vez mais se orienta por critérios do lucro, por uma produtividade desvinculada das necessidades sociais, exercendo uma função alienante ao produzir barreiras ao desenvolvimento da própria humanidade, aprofundando exponencialmente os riscos de sua extinção e da natureza. Essa tem sido a função social da ciência no capitalismo e na realização do princípio da lucratividade acima de todas coisas (PANIAGO, 2015, p. 7).

Sob o total domínio do sistema, o papel desempenhado pela ciência e pela tecnologia no interior da ordem e no bojo da crise evidencia a impossibilidade desses complexos de se desvencilhar desse imperativo, tendo em vista a maior necessidade do capital em controlar efetivamente e subordinar tais complexos aos seus princípios autorreprodutores tanto a serviço direto da produtividade quanto da sujeição política e ideológica que legitimam o sistema vigente. A subordinação ao capital define as prioridades e as orientações que a ciência, o conhecimento e a tecnologia devem seguir, pesquisar e desenvolver. Assim, quanto mais se vinculam, perdem sua autonomia e secundarizam sua real função social.

A economia como matriz da totalidade social reverbera sobre os demais complexos as determinações que perpassam a sua reprodução social. Já analisamos como a educação é chamada a responder e a transmitir os conhecimentos e valores de acordo com a totalidade econômica, que imprime sobre ela certa determinação. Dessa forma, a educação na sociedade de classes e no capitalismo já obedecia de certa maneira aos imperativos de reprodução da ordem.

Todavia, no momento de crise, a educação como complexo fundamental nesse processo de reprodução também passa por transformações que primam pelo atendimento cada vez mais determinado a atender às necessidades do capital, servindo-lhe para disseminar a ideologia dominante que permita a continuação do seu processo de expansão e acumulação de riquezas. Quanto mais se agudiza a crise mais aumentam as determinações sobre a função da educação, diminuída proporcionalmente sua liberdade para formar indivíduos plenos que possam responder às novas necessidades que surgem.

Essa crise de ordem mundial impõe um reajuste da educação também em âmbito mundial e, embora em alguns lugares as determinações tenham mais expressividade, as consequências afetam de maneira globalizada todos os países, subsumindo-os à ordem do capital. A educação, nesse contexto, passa a ser taxada como inadequada frente às novas exigências da realidade. Nesse sentido, a própria função da educação passa por um processo de redefinição, à qual lhe são atribuídos vários papéis de cunho principalmente sociais, sendo-lhe confiado um papel de redentora dos problemas da sociedade problemas esses que surgem pela lógica sistêmica e que têm se intensificado com a crise como diminuir a pobreza, as desigualdades sociais e suscitar a paz, formar para a cidadania, dentre outros.

Tonet (2013) analisa, nessa perspectiva, que nesse processo de readequação existem duas respostas principais e não homogêneas: uma é chamada de conservadora e a outra, de progressista. Na primeira, há um movimento de ajuste a esta forma social, para contribuir com o aperfeiçoamento desse sistema e não para sua superação. Assim, são pensados novos métodos e planos que estreitam cada vez mais as relações entre a educação e as empresas, transpondo para a educação toda lógica empresarial. Na segunda, chamada de progressista, há a defesa da necessidade da construção de uma nova educação e de um novo mundo, pautado na igualdade, sem, contudo, pregar o fim do capital. De forma equivocada, pressupõe assim uma educação crítica, que forme para a cidadania e para a democracia, preceitos imprescindíveis desse pretenso novo mundo. Ainda na esteira do pensamento do autor, essa duas respostas estão fadadas ao fracasso, ao passo que não se desvencilham da lógica do capital e consubstanciam uma educação que opostamente justifica e legitima sua exploração.

Na escola como ponto central de formação dos indivíduos, também se manifestam as novas exigências do capital. É notável um movimento de reformas e ajustes que, sob o controle neoliberal, prezam por uma formação cada vez mais fragmentada. A escola é inserida ainda num processo crescente de mercantilização, subsumindo-se totalmente à lógica de contribuir para a autorreprodução sistêmica. Segundo Mészáros (2008), a escola, desde a Revolução Industrial, particularmente a partir de meados do século XIX, é colocada como um local que serve à expansão do capital, reproduzindo os valores dominantes. Sobre a redefinição da escola em tempos de crise, pode-se esclarecer que a função exercida serve "[...] como um mecanismo para que esse sistema continue se desenvolvendo sob uma lógica cada vez mais perversa e sem incitar a classe trabalhadora à ação revolucionária que a liberte (liberando, consequentemente, toda a humanidade)" (FRERES, et al, 2016, p. 5).

Dessa forma, a escola, como mecanismo de propagação da ideologia dominante, prega o conformismo com a sociedade vigente como se esta fosse a melhor forma de sociedade

e o patamar último de desenvolvimento dos homens, na medida de contribuir veemente com a reprodução desse sistema social.

A mercantilização da educação como um todo é forte indício das consequências da crise nesse complexo. Sendo vista como um novo mercado a ser explorado, a educação passa a ser vista como uma mercadoria para o capital e nela se manifestam todos os processos pelos quais passa qualquer mercadoria nessa ordem. Nesse sentido, prolifera-se uma imensidão de instituições privadas, cursos e formações que mais se afinam com os objetivos de acumulação do que como uma própria necessidade humana. Agregado a isso, a fetichização dessa educação passa a ser vista como um elemento indispensável para ajustar-se às novas exigências da sociedade.

Essa necessidade do capital em transformar tudo em mercadoria e de se infiltrar em todos os complexos sociais para impor sua lógica de privatização não deixa de fora a educação. Assim, é cada vez mais notável um processo de privatização da educação que implica na intensa precarização. Nesse ritmo, pode-se constatar consequentemente a crescente monopolização do setor educacional e a ação do Estado que, além de se eximir de sua obrigação de provedor, também atua por meio de políticas públicas com ações que visam favorecer e incentivar a privatização, suprindo as necessidades do grande capital.

Precisamente, essa é a função que a educação vem servindo ao capital nesse período de crise, emergindo como uma forma de possibilitar a superação da decrescente taxa de lucro num processo de retomada de acumulação de riquezas. A defesa da educação como um capital passa a ser o discurso empresarial, à medida que, de acordo com esse discurso, ela "[...] induz[iria] ao crescimento econômico para a conquista de competitividade no mercado" (FRERES et al., 2016, p. 6).

À mercê dessa lógica perversa, o controle ideológico mantido pelo sistema precisa ser cada vez mais determinante e manipulatório. Assim, com mais ênfase a partir de 1990, a educação é vista como elemento central da reprodução social, e nesse sentido, é perpassada por um conjunto de orientações gerais destinadas a reformar a educação de acordo com os imperativos sistêmicos, vale ressaltar, em crise. A gerência dessa agenda de reestruturação tem à frente o Banco Mundial e, sendo coordenada pelos organismos multilaterais, teve força impositiva principalmente nos países periféricos.

Na base dessas reformas e como medida para mistificar a barbárie social que tem se intensificado, surge ainda uma gama de teorias que sustentam o propagar de uma nova organização social, chamada sociedade do conhecimento, que teria sua força produtiva no conhecimento, transformando-se no eixo de sustentação que legitimaria as novas exigências

para a educação. O desenvolvimento dessas questões é o fundamento de análise do no próximo capitulo.

3 AS COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NAS CONCEPÇÕES DA PROCLAMADA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

No empreender deste capítulo, propomo-nos a analisar a ideologia presente nos discursos que apregoam o vigorar da chamada sociedade do conhecimento, situando, nesse contexto, as orientações para as políticas de formação profissional. Dessa maneira, para exploramos todos os elementos que permeiam essa questão, objetivamos investigar o conteúdo dessas políticas e identificar as competências e habilidades que o mercado tem exigido como imprescindível nessa formação.

A primeira parte do capítulo dedica-se à compreensão das ideias que objetivam justificar o instaurar de uma nova ordem sistêmica, revisando, no pensamento dos principais apologistas da era do conhecimento, quais os delineamentos sociais que poderiam legitimar a proclamada sociedade do conhecimento, de acordo com o período em que elas foram lançadas ao longo do período histórico.

A partir desses primeiros esclarecimentos, a pesquisa se encaminha para a percepção das orientações destinadas às políticas educacionais e de formação do trabalhador, tendo como influência direta os pressupostos da chamada sociedade do conhecimento. Nessa medida, tratamos de fazer uma análise das questões pontuais da política de formação profissional, problematizando os desdobramentos da crise estrutural do capital para a nossa sociabilidade, situando, nesse ínterim, o ideário da era do conhecimento impresso nas propostas contemporâneas do capital destinadas à formação para o trabalho. Isso se expressa com maior força sobre o conhecimento que tem se requerido no bojo dessa formação. Assim, sob o discurso de um perfil de empregabilidade e do incentivo à qualificação rápida para o mercado e para o empreendedorismo tem-se elencado as competências e habilidades como indispensáveis à formação do trabalhador.

Essa formação idealizada que prescinde adequar-se ao constante processo de reestruturação do capital recorre a um pacote de ensino profissionalizante que se fundamenta no utilitarismo da simples qualificação da mão-de-obra, por meio do qual tais competências e habilidades exigidas ressaltam o comportamento e fomenta o apelo ao individualismo e à responsabilização dos homens por sua própria formação.

Sob esses fundamentos, na terceira parte deste capítulo, dedicamo-nos a desenvolver uma breve retrospectiva histórica das políticas de educação profissional no Brasil. Esse destaque pontual das medidas legais e das concepções ideológicas que as justificaram revela nosso objetivo de entender na gênese de surgimento dessa modalidade educacional, as

características e os desdobramentos que até hoje refletem em seu desenvolvimento, principalmente no que se refere ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

3.1 Os pressupostos teóricos da Sociedade do Conhecimento

A compreensão de toda fundamentação da centralidade do trabalho como categoria fundante do ser social é essencial para o entendimento da condição objetiva e ineliminável do trabalho para a existência humana e no processo de reprodução social. Esse pressuposto também revela atualidade da luta de classes e a possibilidade de superação do capital. Todavia, a despeito desse fundamento, decorrem-se teorias que advogam a negação do trabalho como elemento fundante e a superação do capital por uma nova forma de estrutura social em contraposição à centralidade do trabalho como complexo que polariza a sociedade, estabelece-se a centralidade do conhecimento e uma nova estrutura econômica.

As preposições que delineiam o surgimento dessa nova maneira de organização social embora tenham ascendido com maior destaque a partir da segunda metade do século XX e principalmente no século XXI, sua origem teria acontecido desde o fim da segunda guerra mundial. O contexto de pós-guerra, momento em que as economias desgastadas estavam a ponto de iniciar um movimento de reestruturação, teria impulsionado a constituição dessa estrutura social, que teria em sua base a produção de informações e conhecimentos, amparados no impacto causado pelo desenvolvimento das novas tecnologias, principalmente as da informação e da comunicação.

Esse novo paradigma encontrou no meio científico, econômico e social grande aceitação, sendo defendido por vários teóricos e definido em uma gama extensa de teorizações e nomenclaturas. Em todas elas, a justificativa central é que essa configuração econômica e social indicaria o fim do industrialismo, decretando ainda o declínio do capitalismo como sistema vigente. A reorganização produtiva em volta do conhecimento apresenta, no bojo desse discurso, o pressuposto que nessa era o trabalho manual e intelectual não estaria mais a cargo dos indivíduos, mas respectivamente das maquinas e dos computadores.

O eclodir da era industrial possibilitou ao capitalismo ascender para um novo patamar de reprodução como sistema vigente. A revolução dada na sua forma de produzir mercadorias em larga escala provocou mudanças estruturais em todo o contexto econômico e social, colocando a organização da sociedade a mercê das necessidades da grande indústria. O

proclamado fim da era industrial, como um dos principais argumentos que fundamentaram essas teorizações, recai sobre o fato de que o fim da segunda guerra teria possibilitado o desenvolvimento de uma economia que não estaria mais centrada nem na agricultura e nem na indústria, mas no setor de serviços.

O fim da era industrial significaria também a falência do capitalismo como ordem sistêmica vigente e indicaria, consequentemente, que o despontar da era do conhecimento teria colocado fim, junto com o capitalismo, nas ideologias, nos males sociais e em todos os conflitos de classes instituídos por esse sistema.

A transição para esse novo sistema seria possível, contudo, apenas sob a base de desenvolvimento do comércio e de vários elementos propiciados com o próprio progresso do capitalismo. E com essa transformação haveriam de se libertar também os indivíduos dos moldes rígidos impostos pelo capitalismo. Essa libertação implicaria em possibilitar que os indivíduos administrem suas vidas, concedendo-os a oportunidade de conhecer e seguir novas formas de prover sua existência. Como resultado, o desenvolvimento da ciência estaria diretamente interligado a essa liberdade e espontaneidade dos indivíduos, que a partir de então poderiam criar e inovar sem obedecer aos padrões dominantes.

Na esteira dessas justificativas, dentre os muitos teóricos que defendem e proclamam os ideários dessa economia do conhecimento, há de se destacar Daniel Bell, Friedrich Hayek, Raymond Aron, Seymour Martin Lipset e Edward Shils como precursores e anunciantes do propalar dessa conjuntura social. A aclamação desse sistema foi feita em 1955 pelo *Congresso pela Liberdade da Cultura*, um organismo sob o financiamento da *Central Inteligence Agency* (CIA). Dentre outros projetos, esse organismo foi fundado em 1950 com a finalidade de defender os valores políticos e culturais do Ocidente e como uma reação aos ideais comunistas e ao marxismo (BARBOSA, 2008).

Os preceitos da chamada sociedade do conhecimento vem sendo apresentada desde meados do século XX. O cenário demarcado pelo fim da segunda grande guerra, o desenvolvimento da Guerra Fria e o suposto fim da era industrial tornaram-se o panorama que delineou para muitos autores o advento da era do conhecimento e a superação da configuração social regida pelo capital e ancorada no trabalho explorado, como não poderia deixar de ser. Dessa forma, passaremos a apresentar, brevemente, os principais autores e as teorias que advogam o surgimento dessa nova forma social. O intuito é compreender os fundamentos da centralidade do conhecimento e entender que tipo de conhecimento vem sendo defendido e servido de sustentação para as políticas educacionais de formação da classe trabalhadora.

Sob a perspectiva de O Advento da Sociedade Pós-Industrial, título do seu livro lançado em 1973, o sociólogo Daniel Bell, um dos principais teóricos dessa proclamada nova forma social, além da defesa de que com o fim do capitalismo teríamos o fim da ideologia, afirmou que a estrutura da sociedade estaria apoiada não mais no trabalho e na produção industrial, mas na informação e nas atividades do setor de bens e serviços. O trabalho, por assim dizer, teria deixado de ser complexo central da vida social e em seu lugar a ciência e a técnica seriam recurso central da sociedade. Ao deixar de ser eixo central, as questões sociais em torno do trabalho, como a luta de classes, perdem sua relevância, bem como o conflito entre burgueses e proletários teria se dissolvido. Outro aspecto substituído nessa sociedade é que o conhecimento como mercadoria seria um produto social e mesmo ao ser vendido continuaria com seu produtor, definindo a sociedade pós-industrial pela teoria do valor conhecimento, enquanto que na sociedade industrial a mercadoria produzida tinha seu valor determinado pelo trabalho e pelos custos relativos da produção, caracterizando essa sociedade pela teoria do valor trabalho.

A estrutura social da sociedade pós-industrial, de acordo com Bell, consistiria em cinco mudanças importantes em relação à sociedade industrial, designadas pelo emergir de uma economia de serviços: materialização de uma nova organização na estrutura de empregos; primazia do conhecimento como eixo central da sociedade e como fonte para formulações de políticas públicas; necessidade de controle da tecnologia e promoção de uma “tecnologia intelectual” para a tomada de decisões.

Para o autor, a natureza do trabalho seria entre pessoas e não entre homem e natureza, assim a base da economia estaria no setor terciário, no qual a força de trabalho é de bens e serviços e que tem canalizado uma maior demanda de empregos enquanto há proporcionalmente uma queda no setor industrial. A alteração no trabalho seria fator de mudança também das classes sociais e a diminuição da classe operária e dos trabalhadores manuais seria reflexo do crescimento do setor de bens e serviços, sobretudo, nos serviços humanos, que exigiriam profissionais qualificados. Essa transição para uma economia de serviços teria substituído valores como eficiência e produtividade, traços da era industrial, para tarefas como ser criativo, ter ideias e ser inovador, como valores indispensáveis para a vida dinâmica da era do conhecimento. Nas palavras do autor,

> Uma sociedade pós-industrial tem como base os serviços. Assim sendo, trata-se de um jogo entre pessoas. O que conta não é a força muscular, ou a energia, e sim a informação. A personalidade central é a do profissional, preparado por sua educação e por seu treinamento para fornecer os tipos de habilidades que vão sendo cada vez mais exigidos numa sociedade pós-industrial. Se a sociedade industrial se define pela

> quantidade de bens que caracterizam um padrão de vida, a sociedade pós-industrial define-se pela qualidade da existência avaliada de acordo com os serviços e o conforto – saúde, educação, lazer e artes – agora considerados desejáveis e possíveis para todos (BELL, 1973, p. 148 *apud* BARBOSA, 2008, p. 41).

Em função da dita centralidade do conhecimento seria característico na sociedade pós-industrial ter o conhecimento como nova fonte de poder. Isso quer dizer que detêm o poder aqueles que sabem ou que conhecem e não mais os que possuem propriedades. Assim, os conflitos se dariam entre aqueles que conhecem e os que não conhecem. Nessa perspectiva, defende o sociólogo que haveria uma nova organização das classes sociais, no qual a classe de profissionais dominante seria a dos cientistas, pesquisadores, matemáticos, professores e engenheiros. Enquanto na sociedade industrial havia destaque para o homem de negócios e a empresa, a era pós-industrial guardaria para as universidades, organismos de pesquisas e centros de pesquisa como principal espaço social. A descontinuidade do poder nas mãos de um determinado grupo teria estabelecido a noção de que a estrutura das relações sociais, baseada na propriedade privada, estaria se decompondo rapidamente. Essa reestruturação das classes sociais significaria também a dissolução da classe de trabalhadores, de modo que "[...] seriam os trabalhadores do setor de serviços o novo 'agente histórico da mudança social', numa clara diluição da classe trabalhadora, dissolvendo a classe revolucionária por excelência, na acepção marxiana do termo" (FRERES, 2013, p. 31).

Ainda sobre a concepção de Bell, a era pós-industrial se apresenta também como a era do conhecimento, a semelhança entre estas é determinada pelo fato do conhecimento ser recurso central da sociedade, no sentido de que a informação e a tecnologia são os principais fatores produtivos da sociedade. A tecnologia teria uma função mais relevante do que nas outras formas sociais. Dessa forma, é evidente que "[...] ao identificar sociedade pós-industrial e sociedade do conhecimento como sinônimos, o autor deixa claro que nesta sociedade o conhecimento passa a ser o elemento decisivo para a organização e direção da organização social" (BARBOSA, 2008, p. 42 grifos do original). Nessa era pós-industrial, o controle passa a ser político ao invés de econômico.

Caracterizada como uma era da racionalidade, a busca pelas tecnologias e a suposta capacidade de desenvolvimento e inovação colocam, na estrutura evolutiva da sociedade, a tecnologia como um eixo basilar em que as atividades realizadas pelas telecomunicações e principalmente no computador teriam, "[...] passado a influenciar as ações racionais tanto nas atividades contra a natureza quanto nas atividades entre as pessoas" (FRERES, 2013, p. 44). Constituir-se-ia assim, nestes termos, a "tecnologia intelectual".

Sobre os fundamentos do fim da era industrial, Alvin Toffler é outro autor que determinou em suas teorias os novos rumos da sociedade. Assim como Bell, Toffler defende a tese de que viveríamos a ascensão dessa nova sociedade que tem no bojo de sua estrutura o conhecimento e a tecnologia como elementos centrais da economia e pelas quais se regulamentam as outras categorias sociais. Tido como futurólogo, as considerações do autor feitas em parceria com sua esposa Heidi trataram de apontar as tendências e dinâmicas para o futuro. Em suas duas publicações de maior destaque, O Choque do Futuro, lançado em 1970, e A Terceira Onda, escrito dez anos depois, em 1980, Toffler aborda na primeira obra as tensões e dificuldades enfrentadas pelos indivíduos para lidar com as rápidas transformações pelas quais o mundo tem passado. Tais mudanças acontecem em todos os processos sociais e políticos e não só na indústria. Na segunda obra, aprofundou suas teses centrais defendendo a ocorrência de três grandes revoluções na história da humanidade que teriam mudado a estrutura social.

De acordo com seu ponto de vista, as etapas da história da humanidade estão mais apropriadamente divididas em Ondas. Representando as transformações da sociedade em Ondas de Mudança, a primeira Onda, segundo o autor, corresponderia à sociedade agrícola; a segunda Onda teria ocorrido na era industrial, simbolizada pela corrente de montagem e a grande produção de mercadorias; por fim, a Terceira teria como consequência da revolução tecnológica e pela sociedade do conhecimento. A importância desta Terceira Onda, que teria se revelado no limiar do século XX, direcionaria um conjunto de mudanças tecnológicas, políticas e culturais na sociedade.

No desenvolvimento da Terceira Onda ou a era da informação e do conhecimento que se inicia nos países desenvolvidos, a inovação seria constante e as novas tecnologias transformariam o cotidiano dos indivíduos, impondo-lhes que se adaptassem a nova realidade. Esse cotidiano, alicerçado na comunicação, teria o conhecimento como fator de produtividade. Nessa economia, Tofller defende o desenvolvimento de um processo de desmassificação, no qual há a necessidade de adaptar a produção aos desejos do consumidor e não ao contrário, como ocorria na segunda Onda, e essa tendência de desmassificação se estenderia para toda estrutura social. Assim, seria fundamental que as indústrias estivessem constantemente inovando seus produtos e para tal deveriam ter uma estrutura organizacional com menos níveis de hierarquia e onde os funcionários tivessem maior participação e liberdade de criação. Nessa mesma medida, os funcionários precisariam estar preparados para ser criativos e ter ideias.

Toffler propunha ainda que com as mudanças na natureza do trabalho, nessa civilização, o trabalho a ser realizado predominantemente seria o mental e criativo, de maneira ininterrupta e sem lugar fixo, podendo ser executado em qualquer lugar. Dessa forma, a Terceira

Onda guardaria destaque para as pequenas empresas em detrimento dos grandes negócios, que foram dominantes na Segunda Onda. Defende ainda o autor que as empresas não seriam mais medidas pelo que têm ou pelo que produzem, mas pelos conhecimentos que seus funcionários detêm, transformando esse valor numa medida incomensurável ou difícil de ser identificada.

Com o surgimento de uma democracia e de um novo sistema político, que acompanhasse o ritmo de transformações da Terceira Onda, haveria a emergência de uma nova economia, que seria "[...] *semi-autonôma,* na qual o papel do estado-nação é reduzido [...]" (BARBOSA, 2008, p.46, grifos do original). Essa estrutura política da Terceira Onda seria também um reflexo do fenômeno da desmassificação, em que "[...] as maiorias prevalecem, o que obriga aos sistemas políticos uma reflexão mais consistente sobre o fenômeno" (BARBOSA, 2008, p. 47). Nesse regime, o uso das tecnologias serviria para o desenvolvimento do sistema democrático, assegurando a participação e a representatividade dos indivíduos.

Ainda de acordo com o autor, haveria na Terceira Onda o redimensionamento do papel do mercado na vida dos indivíduos, trazendo à tona uma nova categoria que uniria o produtor e o consumidor, chamada de prossumidor, no qual os indivíduos consumiriam o que eles mesmos produzem. Em lugar de vender, tais produtos seriam para seu uso ou para doação. Essa categoria já haveria existido na Primeira Onda, a agrícola.

Para os países em desenvolvimento, como no caso do Brasil, Toffler afirma que nessas nações estariam ocorrendo simultaneamente as três Ondas. Em entrevista concedida à BBC Brasil[5], o sociólogo defende que é preciso que o Brasil invista em tecnologias e ao mesmo tempo supra as necessidades básicas de sobrevivência dos indivíduos, como alimentação, saúde e outros. Para o autor, a difusão do conhecimento seria a esperança para acabar com a miséria, pois assim as pessoas seriam capazes de aplicar seus conhecimentos em atividades econômicas e produtivas.

Toffler, advindo, segundo ele mesmo, da linha de pensamento marxista, não demarca ou explica o dinamismo pelo qual findou a Segunda Onda. Em seus apontamentos e soluções econômicas, percebemos que abandona a concretude dos pressupostos de Marx e das relações sociais para dedicar-se às formulações de um conjunto de previsões futurólogas. Considerado como um visionário, Toflller, distante do movimento do real, não conseguiu prever que mesmo com o esgotamento da dinâmica capitalista o sistema manter-se-ia dominante ameaçando a humanidade, intensificando a barbárie e a exploração. Ressalva-se o fato de que pouco importa aos defensores da dita Sociedade da Informação explicar com base no real as

[5]Disponível no sitio eletrônico http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2002/020815_eleicaoct8ro.shtml Acesso em 02/05/2016.

transformações sociais. A falta de interesse para explicar o período caótico atual, configura-se como uma expressiva tentativa de desconsiderar as teorias marxistas e as preposições comunistas, o que dificulta a análise da realidade tal como ela é em sua essência e o próprio movimento de crítica e superação do capital.

Todavia, na mesma onda do avanço tecnológico, o economista Adam Schaff lançou no final da década de1980 a Sociedade Informática. Na esteira de Bell e Toflller, o autor apresenta suas proposições dedutivas acerca das transformações no conjunto da vida social consequente do impacto das novas tecnologias. Organizado em duas partes, a obra traz primeiramente uma exposição das condições de uma atual revolução tecnológica e seus desdobramentos na sociedade, enquanto que na segunda parte é feita uma análise das questões do indivíduo e da sociedade informática. Em vista da pergunta "que futuro nos aguarda", sua obra não se restringiu em constatar as questões e problemas, mas trazer apontamentos e soluções viáveis. Schaff, também advindo, segundo ele, das fileiras dos pensadores marxistas, defende que as questões sociais que se apresentam são novas, optando por um caminho distinto e não 'limitado' à teoria marxista.

Segundo o autor, o avanço tecnológico teria desencadeado revoluções da ciência e da técnica, provocando transformações fundamentais no âmbito das relações sociais, da política, da economia e da cultura na sociedade. Essa revolução técnico-científica está dividida em três dimensões: a primeira trata-se da microeletrônica; a segunda, da microbiologia; a terceira, da energia nuclear. De acordo com Schaff, haveria uma associação entre a revolução técnico-industrial e a microeletrônica. Todavia, a distinção entre elas é que a segunda teria possibilitado a eliminação do trabalho. Nas palavras do autor,

> A primeira, que pode situada entre o final do século XVIII e XIX e cujas transformações ninguém hesita hoje em chamara de *revolução*, teve o grande mérito de substituir na produção a força *física* do homem pela energia das máquinas (primeiro pela utilização a vapor e mais adiante sobretudo pela utilização da eletricidade). A segunda revolução, que estamos assistindo agora, consiste em que as capacidades *intelectuais* do homem são ampliadas e inclusive substituídas por autômatos, que eliminam com êxito crescente o trabalho humano na produção e nos serviços (SCHAFF, 1995, p. 22 grifos do autor).

O segundo pilar da revolução técnico-cientifica é caracterizado pelos avanços na área da microbiologia, associados ao desenvolvimento das descobertas da genética, possibilitando no século XXI o maior domínio sobre os seres vivos, controlando geneticamente a natureza orgânica, o próprio ser humano e até a criação de novos códigos genéticos. Com esses avanços, seria possível também à humanidade acabar com a fome e com as doenças congênitas.

A terceira dimensão da revolução técnico-científica define-se pelos avanços no uso da energia nuclear e com a substituição da energia tradicional que é esgotável pela utilização dos recursos renováveis como a energia solar e a geotérmica. Contudo, a principal fonte de energia a ser buscada seria a energia nuclear por ser uma fonte ilimitada.

Em cada revolução, todavia, aponta o autor que surgiriam problemas estruturais e principalmente se não fossem bem utilizados. Para Schaff (1995, p. 25), "[...] essa tríade revolucionária – microeletrônica, microbiologia e energia nuclear – assinala[ria] os amplos caminhos do nosso conhecimento a respeito da humanidade [...]", mas "[...] as possibilidades de desenvolvimento são enormes, como são também enormes os perigos inerentes a elas, especialmente na esfera social". Assim, em decorrência da primeira revolução, com a eliminação do trabalho, haveria uma grande massa de desempregados, que precisariam procurar outra fonte para que os homens possam suprir suas necessidades materiais. Com a segunda, haveria o perigo de má utilização desse domínio genético, principalmente para a criação de seres artificiais para a guerra ou mesmo a clonagem. E os avanços com o uso da energia nuclear da terceira seria utilizado para fim militares poderia causar uma destruição sem precedentes.

Diante do desemprego, Schaff apresenta como solução mudanças na formação econômica da sociedade, sendo necessários a diminuição da jornada de trabalho, o redimensionamento do trabalho através da diminuição de horas trabalhadas para que sejam empregadas mais pessoas e a substituição do trabalho por outras atividades não remuneradas, no intuito de preencher o tempo livre e evitar doenças psicológicas. Nesse sentido, para assegurar a sobrevivência dos indivíduos quando o trabalho estiver completamente automatizado, defende o autor que "[...] tal responsabilidade deveria ser assumida pelo Estado, que na *sociedade informática* não desaparecerá, mas [...] se revestirá de novas instituições e um novo papel fundado na democracia e na descentralização do poder" (BARBOSA, 2008, p. 52, grifos do original). Ao mesmo tempo em que para o autor o desemprego estruturante seria inerente da sociedade informática, postula também que alguns tipos de trabalho permanecerão, como os trabalhos criativos e que se desenvolverão com mais força, a exemplo das profissões operantes da organização da vida social, do desenvolvimento da rede das formas de previdência social, ao de controle e organização e dos serviços e as do campo do turismo e da agricultura.

Ao se tratar de uma sociedade onde a ciência seria o principal fator produtivo, a educação teria o papel central e deveria ser desenvolvida para a formação do *homo studiosus*, sendo oferecida de forma continuada mediante programas adequados e métodos de ensino modificados. Com a utilização de computadores, o conhecimento não precisaria ser memorizado, desenvolvendo o pensamento autônomo. A educação de nível superior também

deverá ter mudanças e maior duração. Para o autor, haveria muitas modificações, pois o projeto educacional é grandioso e perfeitamente possível no plano concreto.

Não diferente dos outros autores, Schaff postula que a emergência da Sociedade Informática traria a centralidade do conhecimento como força de produtividade da sociedade e que diante dessas transformações desapareceriam as duas principais classes sociais, sendo substituídas "[...] por um estrato social integrado por cientistas, engenheiros, técnicos e administradores, que se incumbirão do funcionamento e dos progressos da indústria e dos serviços" (SCHAFF,1995, p. 45). Entretanto, seria possível o desenvolvimento das desigualdades, pautadas, no entanto, no conhecimento entre os que sabem e os que não sabem.

Com a Sociedade Informática, Schaff subscreve seu nome na lista dos que proclamam o desenvolvimento das tecnologias e o emergir do conhecimento como categoria central da reprodução social. Junto a ele, Peter Drucker também dedicou-se a postular o fim da sociedade capitalista e o instaurar de uma nova forma de sociedade. Em 1993, Drucker lançou a obra Sociedade Pós-Capitalista. Nesse ensaio, seu autor procura mostrar as transformações no mundo, tendo em vista as relações entre o setor econômico e o da tecnologia.

Para postular o fim do capitalismo e o surgimento do novo arranjo social, como outros já haviam feito, o autor faz uma severa desconsideração das teorias de Marx, mas suas críticas revelam um certo desconhecimento do autor acerca da obra marxista. Para Drucker, o despontar dessa sociedade pós-capitalista, que seria uma sociedade do conhecimento, haveria ocorrido no contexto de pós-guerra (FRERES, 2013), em decorrência do desenvolvimento da humanidade e como uma resposta às necessidades sociais e do mercado, sendo percebida apenas com o colapso do marxismo como ideologia e do comunismo como sistema.

Conforme o entendimento de Drucker, o conhecimento seria o principal recurso da sociedade pós-capitalista e como componente produtivo passou a ser um bem público, aplicado não mais ao *ser*, mas ao *fazer*, isso é, em ferramentas, processos e produtos. Nessa perspectiva pode-se observar que,

> O conteúdo de sua argumentação apresenta o capital, a terra e o trabalho como fonte principal dos recursos da sociedade capitalista e, para a nova ordem social, ele atribui o conhecimento como a fonte base de recursos. Para ele, as atividades de produção e distribuição de objetos cedem lugar à produção e distribuição da informação e do conhecimento (BARBOSA, 2008, p. 35).

Na lista de mudanças anunciadas estaria a reorganização das classes sociais, compostas pelos trabalhadores do conhecimento, que seriam aqueles que conseguiriam destinar o conhecimento para uso produtivo, e os trabalhadores em serviço, sobrepondo-se à divisão da

sociedade em capitalistas e proletários, chegando a afirmar ainda que, "[...] por volta do ano 2000, em nenhum país desenvolvido os trabalhadores tradicionais, que produzem e representam bens, irão representar mais que um sexto ou um oitavo da força de trabalho" (DRUCKER, 1993, p. 514 *apud* FRERES, 2013, p. 52). Essa sociedade pós-capitalista seria considerada ainda como sociedade dos empregados, na qual os empregados precisariam estar em uma organização, podendo ou não ser remunerados e necessitariam de uma educação para se tornarem trabalhadores do conhecimento.

Para Drucker, na economia do conhecimento não haveria uma relação de total dependência das máquinas, visto que os trabalhadores possuiriam consigo os meios de produção, que seriam seus conhecimentos. Do ponto de vista do autor, seria necessário aumentar a produtividade para que não ocorram novos conflitos sociais entre os grupos.

As concepções que aclamaram o auge da era do conhecimento, ao longo dos anos, vêm sendo reafirmadas em sua maioria como uma espécie de profetização. As desconsiderações da teoria marxista significam o completo abandono de uma verdadeira análise do real e o velamento da alarmante condição social produzida pelo sistema capitalista.

Na linha de pensamento desses autores, há de se destacar ainda o sociólogo Manuel Castells, autor do livro Sociedade em Rede, primeiro volume da trilogia a Era da Informação: economia, sociedade e cultura. Nesse livro, seu autor desenvolveu sua análise tendo por base as transformações do cenário social que, segundo ele, decorreriam de "[...] uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material em ritmo acelerado" (CASTELLS, 1999, p. 39). Essa revolução tecnológica, todavia, seria caracterizada pela "[...] aplicação desses conhecimentos e dessas informações para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamentos/comunicação da informação [...]." (CASTELLS,1999, p. 69)

Como consequência dessa revolução tecnológica, haveria surgido uma nova estrutura social, diferente do capitalismo, "[...] cuja base material seria o informacionalismo ou o capitalismo informacional" (FRERES, 2013, p. 33). Essa nova economia que surgiu seria, segundo o autor, informacional, porque a produtividade e a competitividade estariam diretamente ligadas à aplicação de informações em conhecimento. Seria também global, por ter suas atividades de funcionamento organizadas em escala global. Além disso, seria em rede, por ter tanto produtividade quanto competitividade, geradas por meio de interações na rede global (CASTELLS, 1999). Castells também define as principais características dessa estrutura social, elencando-a em cinco pontos, a saber:

> [...] [1] a informação seria matéria-prima dessa sociedade, permitindo ao homem atuar sobre a informação propriamente dita – ao contrário das outras épocas em que era possível apenas utilizar a informação para atuar sobre as tecnologias; [2] os efeitos das tecnologias têm alta penetrabilidade – porque a informação faz parte de toda atividade humana; [3] o predomínio da lógica de redes possibilitariam a complexificação das relações através das tecnologias; [4] a flexibilidade permitiria a reorganização das atividades humanas; [5] a crescente convergência de tecnologias permitiria a interligação dos saberes (CASTELLS, 1999, *apud* FRERES, 2013 p. 42)

Semelhantemente aos outros autores, aponta que o trabalho perdeu sua centralidade nessa nova sociedade em que vivemos. Em detrimento do trabalho, haveria a centralidade das tecnologias da informação e da comunicação. Para Castells, teriam ocorrido mudanças na forma de utilização das tecnologias de telecomunicação e que, diferentemente de outrora, agora o modo de aprender as tecnologias seria fazendo. Nesse sentido, teria havido um processo de "reconfiguração da rede" no qual as tecnologias poderiam ser redefinidas pelos seus usuários. Assim acrescenta o autor:

> Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo. Assim, computadores, sistemas de comunicação, decodificação e programação genética são todos amplificadores e extensões da mente humana. O que pensamos e como pensamos é expresso em bens, serviços, produção material e intelectual, sejam alimentos, moradia, sistemas de transporte e comunicação, mísseis, saúde, educação ou imagens (CASTELLS, 1999, p. 69).

Portanto, seria sobre a base da centralidade do conhecimento e do avanço das novas tecnologias que foram criadas as mais diversas teorias para justificar a tão proclamada nova era do conhecimento, sociedade da informação e tantas outras nomenclaturas. Elencamos nesse tópico os principais pensadores e o que de central suas concepções defendiam, para que pudéssemos entender com maior clareza os fundamentos desse fenômeno que tem influenciado de maneira determinante o campo da ciência, tomando espaço privilegiado nas ações de desenvolvimento da educação, principalmente naquelas gerenciadas pelos organismos internacionais de alcance mundial.

À medida que traçamos a perspectiva de cada autor no percurso histórico, ficou claro que a ênfase se debruça sobre os estudos que pretenderam entender e desvelar a lógica perversa desse sistema, que tem como nome maior Karl Marx. Entendemos, portanto, que o empenho em desconsiderar e desqualificar em todos os âmbitos sociais a obra marxista revela o total abandono da objetividade do real e mais se coadunam com um movimento de reestruturação econômica, política e ideológica do sistema capitalista. No tópico a seguir,

trataremos de analisar como tais teorias da sociedade do conhecimento têm dominado o campo educacional, visando contribuir para a mistificação do real e para a reprodução do capital.

3.2 O paradigma da Sociedade do Conhecimento no contexto de crise estrutural do capital: um pilar do projeto Educação Para Todos

O fim do século XX e o início do século XXI têm sido apontados pela maioria dos pensadores como palco de profundas transformações sociais que resultaram principalmente na falência do sistema capitalista como ordem vigente. Contudo, sob a perspectiva da ontologia marxista e a reiteração do trabalho como categoria central e ineliminável do mundo dos homens, concordamos que esse período tem sido, na verdade, o palco de outro evento, o instaurar de uma crise de ordem estrutural do sistema capitalista. No bojo dessa crise que se aprofunda, o capitalismo tem se modificado e vem se utilizando de todas as possibilidades que o permitem reproduzir sua lógica de acumulação de riquezas. Frente a esses fatos, ressaltamos com Duarte que

> Reconheço, e não poderia deixar de fazê-lo, que o capitalismo do final do século XX e início do século XXI passa por mudanças e que podemos sim considerar que estejamos vivendo uma nova fase do capitalismo. Mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado e que estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova, que pudesse ser chamada de sociedade do conhecimento. A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo (DUARTE, 2008, p.13).

Essa falaciosa sociedade do conhecimento que muitos tentam defender, na verdade, não passa de um mecanismo ideológico do capital a fim de mistificar a intensificação da barbárie. Consequência direta dessa crise, essa falaciosa sociedade tem disposto socialmente um conjunto de ilusões que pregariam uma nova sociedade pautada no fim dos conflitos sociais e da própria sociedade de classes, produzindo, nesse sentido, o enfraquecimento do debate crítico acerca da realidade. É necessário ressaltar que entre os muitos erros, as previsões da sociedade do conhecimento equivocaram-se nas bases fundamentais da proclamada sociedade, pois, de fato, embora tenha sido real o alargamento do setor de bens e serviços e a produção cada vez maior de informações, dados principalmente pelo avanço tecnológico, em nenhum momento, o trabalho foi excluído da reprodução social, continuando a ser a base da riqueza social. E assim tem que ser eternamente, pois é pelo trabalho que os homens se mantêm vivos.

A centralidade do conhecimento e a automatização do trabalho que nunca ocorreram constituem-se ainda como uma apologia das ideias da classe dominante que seria por meio do trabalho intelectual e não do manual que se produz a riqueza. Com efeito, desde que houve a divisão da sociedade em classes e a ascensão de uma minoria como classe dominante, tal classe intenta estar no centro da reprodução social, excluir a importância do trabalho manual e principalmente legitimar seu poder. Assim, embora sendo falsas, essas ideias ganham no espaço social *status* de verdade e servem para camuflar a exploração do trabalho e, na atualidade, auxiliam para deslocar o foco da crise, numa tentativa de auxiliar o capitalismo em seu processo de reestruturação.

Assim, as concepções dessa propagandeada era do conhecimento consistem em um conjunto de ilusões que em tempos de crise estrutural servem ao capital como uma válvula de escape, produzindo arranjos mistificadores. Como a educação tem sido amplamente reconfigurada para atender às novas determinações que se exigiriam com a chamada sociedade do conhecimento, Duarte nos alerta para um conjunto de ilusões apregoadas pelo capital, através da era do conhecimento. São elas:

> **Primeira ilusão**: o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela internet etc; **segunda ilusão**: a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano, ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as teorias pautadas nas tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano. **Terceira ilusão**: o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim a construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos, nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural. **Quarta ilusão**: os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto a sua qualidade por outros indivíduos ou por seu poder explicativo da realidade natural e social**. Quinta ilusão**: o apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade (DUARTE, 2008, p.14-15, grifos nosso).

Coadunando-se e tomando como base de justificativa as supostas transformações ocorridas com a chamada era do conhecimento, a educação, principalmente a partir da década de 1990, passa a ser elencada como categoria central da sociedade responsável por uma formação orientada de acordo com as novas preocupações da política social. Ao passo que o conhecimento assume na sociedade *status* de centralidade, antes relegado ao trabalho, a educação passaria a ter uma função primordial no seio social, carregando com si os elementos

principais para resolver problemas da sociedade, como desemprego, fome, violência, pobreza, desigualdade dentre vários outros.

Em curso com a destinação dada ao complexo educacional e social, surge uma gama de formulações e teorizações que pretendem corresponder as essas diligências e que assim, tem alcançado status de concepções pedagógicas modernas sendo amplamente divulgadas e incorporadas pelos organismos internacionais.

O lançamento dessas concepções e a orientação com caráter prescritivo dos também chamados paradigmas socioeducacionais anunciam-se com os inúmeros eventos promovidos para discussão dos problemas e desafios para a educação do novo século. O ideário político, minuciosamente planejado, toma maior expressão e se expande através dos eventos internacionais, constituindo a pauta principal. Esses eventos conhecidos como conferências levam o nome de movimento Educação Para Todos e substanciam a agenda em debate do capital sobre a educação.

Tendo à frente a regência dos organismos multilaterais, principalmente do Banco Mundial na administração e no patrocínio das conferências internacionais, foi possível presenciar a atuação efetiva desses organismos no processo de reconfiguração da educação dos países periféricos. Essa afirmação do Banco Mundial como grande dirigente das políticas educacionais configurou-se como uma imprescindível mudança de estratégia, que centraliza na política a nova área de atuação frente aos imperativos que intensificam principalmente com estrutural do capital.

De acordo com Leher (1999), o controle político que o Banco Mundial conseguiu sobre os países periféricos possibilitou que sua dominação se proliferasse de maneira absoluta, impondo ainda condicionalidades, sanções e um forte monitoramento, o que resultou na total concessão desses países a medidas administrativas de caráter reestruturativo. Assim, as deliberações postas pelo banco não se restringiram a uma esfera, mas impeliram aos países um conjunto de ajustes às políticas econômicas e ideológicas do Banco.

Essas determinações, sob o ponto de vista do Banco Mundial, foram medidas de caráter preventivo, que garantiriam o pagamento das dívidas contraídas pelos países periféricos. Dessa forma, as mudanças se materializaram com a reforma neoliberal que possibilitou, dentre outras condicionalidades, “[...] abertura e privatização da economia, eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, equilíbrio orçamentário e liberação financeira, sobretudo a redução dos gastos públicos, sob a alcunha de adequá-las aos novos requisitos do capital globalizado” (SEGUNDO; JIMENEZ 2014, p. 43). Essa vinculação entre as questões

econômicas e os condicionamentos dessas agendas aparece como caráter inédito nos investimentos do Banco.

Ainda no esteio do pensamento do autor, Leher coloca que as ideias que se destinam à defesa da chamada sociedade da informação e do dito auge do conhecimento como fator produtivo social seriam também os pressupostos assumidos pelo Banco para argumentar o fato de a educação ser elencada como categoria central e importante na esfera social. Nesse sentido, a legitimação da educação em poder dos empresários se justificaria pelo fato de que "[...] nesta 'nova era do capitalismo, o principal capital é o intelectual' e, por isso, a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de 'managers' e não mais de educadores" (LEHER, 1999. p. 25, grifos do original). Consequentemente, a reconfiguração da educação, além de passar a ser orientada pelo grande empresariado, recebe ainda atribuições sociais, relacionadas ao desenvolvimento econômico, ao alívio da pobreza e das desigualdades e à promoção da cidadania e da paz, como já havíamos mencionado.

Dessa maneira, as reformas educacionais surgem como um consenso, mas fazem parte de um engodo ideológico que assume caráter de imposição ao invés de ser uma pauta de conformidade entre os países. As condicionalidades atribuídas aos países sobre formas coercitivas de consequências políticas e de financiamento têm garantido um processo de hegemonização dos interesses capitalistas sobre a educação. Inobstante, essa agenda do capital para a educação tem se tornado uma pauta consentida, na medida em que os países tem apostado veemente nesse plano de ação.

O marco do investimento na esfera educacional objetiva-se com a Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida ainda no ano de 1990, em Jomtien, Tailândia. Sob a organização da Organização das Nações Unidas (ONU) e o custeio do Banco Mundial; o evento trouxe para o centro de discussões a proposta de universalização do ensino básico e a erradicação do analfabetismo como metas-bases a serem cumpridas pelos países em um tempo determinado. A conferência contou com a participação de representantes de 155 países, que se comprometeram a estabelecer metas e políticas de ações para atender seus propósitos de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. O evento consubstanciou a vinculação do setor educacional aos disjuntivos da política neoliberal, caracterizados pelo processo de mercantilização da educação e pelo seu redirecionamento, chamada a suprir as adaptações do mercado de trabalho e possibilitar o desenvolvimento dos países.

Com efeito, de acordo com as proposições da Conferência expressas na declaração, o ensino elementar básico como um direito de todos conferiu patamar de destaque dentre as políticas de ação, definindo no bojo de seus princípios o pleno ajuste às necessidades

adaptativas do mercado. Em consonância a tal pressuposto, lança-se mão de uma educação pautada na aprendizagem de conhecimentos úteis, habilidades, competências e valores. Assim, são difundidas as abordagens pedagógicas baseadas nos métodos ativos e pragmáticos, ajustadas principalmente à esfera psicopedagógica.

Sob esse ideário, trazendo para o campo educacional os novos paradigmas e competências, fica evidente o caráter instrumental e ideológico defendido, à medida que há a total negação do conhecimento histórico produzido e acumulado pela humanidade, visto como inadequado ou mesmo dispensável para o indivíduo cuja formação seja apenas para atuar na sociedade, em favor do controle e das exigências do novo mercado de trabalho. Ora, se vivemos um período em que é imprescindível a readaptação do sistema, a educação não podia responder diferente ao que o capitalismo impõe.

Ainda sob o esteio da Declaração de Jontiem, institui-se a implementação de um sistema de avaliação destinado apenas para fornecer os indicadores de desenvolvimento e alcance das metas para os dados de monitoramento do Banco Mundial. Dessa forma, o sistema avaliativo permeia amplamente todas as esferas da educação. Não obstante, a pretensão de atender aos requisitos avaliativos de racionalização na deliberação dos recursos e a gestão descentralizada, ocasionando, assim, o favorecimento do ensino fundamental em detrimento das outras modalidades e a responsabilização dos atores educacionais por resultados expressos em números e que não traduzem a realidade da aprendizagem. Como consequência, o resultado dessa política aponta que,

> Claramente, as políticas de avaliação do Banco Mundial têm o sentido de implementar práticas de avaliação que estimulam a competição entre os âmbitos Federal, Estadual e Municipal do sistema público de ensino em todos os níveis, transferindo responsabilidades (inclusive para os gestores de políticas educacionais, a própria comunidade escolar e os educadores) em relação ao financiamento e à manutenção da educação básica. (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2014, p. 20).

Faz-se válido destacar que, seguindo a ordem do ponto de partida da Conferência de Jontiem, sucedeu-se a Conferência de Nova Delhi (1993), destinada a reiterar os acordos firmados, assumindo ainda o comprometimento em garantir no tempo previsto a universalização da educação básica para crianças, jovens e adultos e o Fórum de Dakar (2000), que além de também assumir esses pressupostos teve função avaliativa e prorrogativa do tempo necessário para o alcance das metas, lançando sobre o Estado a responsabilização pela promoção da educação básica de qualidade, mas, simultaneamente, concedendo abertura para parcerias em todos os níveis sociais, o que significa não somente uma ampla abertura ao setor

privado, mas um favorecimento das estratégias de desresponsabilização estatal do ensino, à medida que todos os indivíduos são chamados a serem agentes de colaboração e mudança.

Dentre os muitos procedimentos a serem seguidos pelos países em desenvolvimento, após a Conferência de Jontiem, formou-se no ano seguinte a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que delegou a Jacques Delors a presidência dessa comissão – da qual se originou um documento chamado Educação: Um Tesouro a Descobrir, publicado em 1996 e tido, desde então, como grande referencial educacional – nos mostra um indicativo das reais intenções para a exploração de todo esse novo tesouro, que é a educação.

Com efeito, os pressupostos que ancoram as reformulações educacionais, de acordo com a comissão pauta-se inicialmente na perspectiva das transformações sociais, colocando sobre pleno estabelecimento de uma dita nova sociedade da informação e, nesse sentido, a necessidade de que a educação do século XXI esteja orientada de acordo com os princípios que pregam essa sociedade. Segundo o relatório, "[...] com o desenvolvimento da sociedade da informação, em que se multiplicam as possibilidades de acesso a dados e a fatos, a educação deve permitir que todos possam recolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações" (DELORS, 1998, p. 20).

À vista dessa conjectura, advoga-se, nesse sentido, a vinculação entre o desenvolvimento das novas tecnologias, colocando-as como uma questão de forte impacto na sociedade e na educação. Sobre a ótica da comissão, defende-se a real viabilidade de que ocorram "[...] 'saltos tecnológicos' que permitem que os países em desenvolvimento se dotem, de um dia para o outro, de tecnologias de ponta" (DELORS, 1998, p. 65). Assim, aponta que a possibilidade de maior apropriação desses aparatos tecnológicos pelos países periféricos é fator preponderante para diminuir a distância dos países desenvolvidos.

No âmbito educacional mais especificamente, o relatório chama a atenção para indicar que a educação deve utilizar todas as potencialidades que as novas tecnologias possam oferecer e que como resulto dessa utilização poderá se definir novas configurações da aprendizagem ao que se refere o tempo, lugar e duração. Dentre as recomendações da comissão, adverte-se que

> Cabe à educação fornecer às crianças e aos adultos as bases culturais que lhes permitam decifrar, na medida do possível, as mudanças em curso. O que supõe a capacidade de operar uma triagem na massa de informações, a fim de melhor interpretá-las, e de reconstituir os acontecimentos inseridos numa história de conjunto. Os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo (DELORS, 1998, p. 68).

A preocupação com a formação dos indivíduos frente aos avanços tecnológicos retoma também o discurso de que as mudanças no mundo do trabalho provenientes do auge tecnológico. Frente a este aspecto, dá-se a ênfase na necessidade de uma formação adequada e vinculada ao setor econômico, resgatando a importância da teoria do capital humano, na qual se coloca a qualificação dos indivíduos como fator de desenvolvimento econômico, tornando evidente a perspectiva de uma educação que responde com presteza aos imperativos de formação para o mercado.

A respeito dessas transformações, o relatório sempre aponta claramente a que base tem amparado seus direcionamentos, quais interesses devem tornar preocupação da educação e quais os objetivos da formação. Dessa forma, a afirmativa da centralidade do conhecimento e a consequente negação do trabalho servem como legitimação das constantes mudanças que o capital precisa operar nessa fase de crise estrutural, assentando a formação um caráter de mistificar esse cenário e reproduzir o sistema. No relatório, assim são apresentados a perspectiva que a formação deve seguir,

> O aparecimento e desenvolvimento de "sociedades da informação", assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações (DELORS, 1998, p. 72).

A partir desse ponto de vista, o referido documento apresenta uma gama de competências e habilidades socioeducacionais que "[...] apresenta o conhecimento, vinculado as novas habilidades e tecnologias como ferramenta capaz de fornecer aos indivíduos condições reais de adaptação às mudanças sociais e culturais" (BARBOSA, 2008, p.78). Todo receituário converteu-se em quatro pilares para educação, que são eles: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Estes ganharam em todo cenário social ampla divulgação, configurando-se como o referencial educacional, provocando grandes adaptações a serem seguidas nas políticas educacionais, bem como servindo de fundamentação para o surgimento de uma variada produção de teses e receitas para o ensino e para o professor.

A retórica sempre exaltada de uma nova forma social permeia pontualmente todos os paradigmas arquitetados no relatório, de forma que cada pilar carrega em seu bojo uma recomendação que se ajusta a perspectiva da idearia sociedade da informação. No lema

aprender a aprender, preconiza-se que o método de como aprender ou de como acessar o conhecimento é mais importante do que o próprio conhecimento, já que, na nova era o conhecimento estaria disposto, sendo necessário apenas saber acessá-lo. O aprender a fazer vincula-se à ênfase por conhecimentos que dizem respeito ao que é útil e à pratica, ou seja, a saber fazer apenas o que o mercado exige. O aprender a ser e conviver apontam para a necessidade de desenvolver a capacidade adaptativa, flexível, para lidar com diferenças e para saber conviver com as mudanças e conflitos sociais.

A configuração desses pilares tem sugerido nos tempos hodiernos a elaboração de outro pilar, apresentado como aprender a empreender, tratando de associar-se às orientações educacionais. A pertinência desse novo pilar caracteriza-se pelo fato de que o mercado de trabalho tem reduzido as vagas de emprego. Isso, de acordo com nossa análise, constitui-se por intermédio da crise sistêmica que tem intensificado o desemprego crônico. Desse modo, o empreendedorismo é visto como uma possibilidade de os indivíduos manterem suas condições objetivas de sobrevivência, conservando-as em plena capacidade de consumir. Encontramos em Freres (2008, p. 79) uma definição mais específica do termo empreendedorismo, segundo a autora,

> O termo empreendedorismo, segundo a lógica empresarial, não está relacionado apenas à capacidade do indivíduo de criar um empreendimento, mas vai além disso: está relacionado também com o mundo profissional para qualificar o indivíduo que é capaz de inovar sem medo de correr riscos e, casos estes apareçam, capaz também de solucioná-los de forma criativa. Em outras palavras, trata-se da livre iniciativa que os indivíduos devem ter para gerir seus próprios negócios ou criar novos postos de trabalho para si mesmos, tornando-se autônomos num contexto histórico em que o emprego com vínculo empregatício tende a ser cada vez mais escasso, e o número de desempregados, cada vez mais crescente (FRERES, 2008, p. 79).

Ainda de acordo com Freres (2008) as justificativas que afirmavam ser necessário uma formação específica para que os indivíduos desenvolvam suas habilidades criativas para o empreendedorismo forneceu elementos para a consubstanciação da relação entre o lema aprender a empreender e empreendedorismo. Atendendo a essa perspectiva, foi elaborado o Programa Estratégico para a Educação, no qual se incluiu o pilar aprender a empreender aos outros elencados por Jacques Delors.

Diante dessas premissas que recobram frequentemente a constituição da propalada era da informação, o discurso da educação como redentora aparece com mais consistência ideológica e dispõe de princípios que se traduzem em questões comportamentais, aptidões, pluralismo, participação democrática, dentre outros que são de extrema vantagem para a reprodução e mistificação do sistema capitalista. Consoante com Duarte, defendemos que tais

concepções, a qual ele nomeia de pedagogia do aprender a aprender apresentam nitidamente um caráter adaptativo. Nas palavras do autor, "[...] trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital" (DUARTE, 2008, p.11).

Conforme o desenvolvimento dos paradigmas para a educação, a propalada Sociedade do Conhecimento se torna o mecanismo indispensável que justifica o movimento de desmantelamento da educação. Com o ressaltar da Sociedade do Conhecimento, o capital encontrou o seu estado de paraíso, pois descobre nesse aparato ideológico uma forma eficaz de mascarar a realidade da exploração do trabalho ao mesmo tempo em que enfraquece a crítica radical para a superação do sistema. Um terceiro ponto importantíssimo a se ressaltar é que a dita Sociedade do Conhecimento alimenta o mercado da educação, já que as pessoas precisariam – agora mais do que nunca consumir a mercadoria educação, dada a dinâmica da informação e seus reflexos na sociabilidade contemporânea.

A firme constatação apresentada, no relatório, dos problemas sociais que se agudizam nos tempos hodiernos expressa a inevitabilidade de que, mesmo os mais defensores da harmonia do capital não podem e não conseguem negar a existência de que o sistema atravessa um período caótico. Nitidamente, o entendimento desse momento não se coaduna com os nossos pressupostos e posicionamentos acerca da crise do capital, mas deixa evidente que a lógica sistêmica se encontra em um processo de desenvolvimento diferente dos tempos de outrora. Dessa perspectiva de análise, como não podia deixar de ser, o delineamento desse cenário serve como ponto de partida e como base de legitimação para a culpabilização não do capital, mas dos homens, de sua falta de consciência e de sua (falta de) educação por boa parte desses problemas.

Assim, a necessidade da mistificação do sistema e de suas contradições como real princípio que desencadeia a desordem mundial é o mote que justifica a urgência da construção de uma política educacional, que tenha influência mundial e pontual, alinhado com a ideologia da ordem vigente. Os riscos e as consequências que emanam da crise indicam que as ações a serem implementadas precisam ser estendidas em plano global e necessitam ser detalhadas e cuidadosamente dispostas com o discurso e com o interesse do capital. Não é demais reafirmar que o sistema não pode se desfazer do total controle nenhum aparato que possa explicar e contribuir com a lógica sistêmica.

Em dada medida, a concepção de aprendizagem e conhecimento apresentado no relatório e contida no bojo do movimento de Educação para Todos é a tentativa de executar as idealizações defendidas na era do conhecimento. Isso se refere a um conhecimento aplicável,

que favoreça ao desenvolvimento da competitividade das economias. É nesse viés que se tem aclamado a necessidade de uma qualificação emergencial, enunciando assim o ponto de partida a proliferação de cursos aligeirados e principalmente a busca por uma formação em nível de instrumentalização, para a simples preparação de um perfil de empregabilidade. E quando não for suficiente para obter um emprego, o discurso ideológico vigente não perde força, mas se sustenta pelo incentivo ao empreendedorismo.

Certamente, sob essas bases a disseminação de programas e instituições que oferecem formação para a profissionalização tem garantido lugar de destaque como instrumento/oportunidade de inserção na proclamada sociedade do conhecimento.

3.3 O percurso histórico da educação profissional no Brasil: delineamentos acerca da formação da classe trabalhadora

No Brasil, as primeiras propostas de educação profissional trouxeram consigo o estigma da escravidão e do dualismo. Enquanto para as elites dominantes era oferecida educação propedêutica, para índios e escravos foram destinados aprendizagens de primeiro ofícios. Nesse sentido, arraigou-se a concepção de que "[...] tal forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias" (FONSECA, 1961, p. 68 *apud* SANTOS, 2005, p. 30). Em sua gênese, a educação profissional foi traçada como destino educacional das camadas mais pobres da sociedade, tornando-se um aparato para a formação da força de trabalho e para manutenção das desigualdades sociais. Lançada à sorte do mundo, a classe desfavorecida da sociedade não teve outra escolha senão a formação para o trabalho.

De acordo com os registros históricos, houve várias experiências nos anos de 1800 em que se constituiu um modelo de aprendizagem de ofícios consolidando essa estrutura dualista. De acordo com Parecer nº 16/99 (CEB/CNE), os primeiros registros de um esforço governamental – que datam de 1809 com a criação do "Colégio das Fábricas" por um Decreto do Príncipe Regente D. João VI – que podem caracterizar o início da educação profissional vieram com propósitos assistencialistas e eram destinados a "amparar órfãos e os mais desvalidos de sorte". Nesse sentido, houve ainda a criação da Escola de Belas Artes, em 1816, no Rio de Janeiro, a criação, também no Rio de Janeiro, do Instituto Comercial, em 1861, e a construção, a partir dos anos de 1940, do século XIX, de Casas de Educandos e Artífices, dentre outros que surgiram na perspectiva de acolher menores abandonados, onde era oferecida

instrução primária e aprendizagem de alguns ofícios, como tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros.

À medida que foram sendo criadas essas instituições destinadas à educação profissional, essas instituições carregavam em seu bojo a prerrogativa de atendimento às classes desfavorecidas da sociedade. Não diferente, a partir de 1906, outra classe passou a ser atendida: a de operários. Nesse período, surgiram as escolas comerciais e "[...] o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Consolidou-se, então, uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola" (BRASIL; CEB; CNE, 1999, p. 278).

Nessa era republicana, com o aumento do setor industrial, formulou-se a defesa de uma formação para o trabalho industrial e para a preparação da mão-de-obra. Em vista disto, houve, em 1909, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, por Nilo Peçanha, que no ano seguinte instalou dezenove unidades dessas escolas profissionalizantes nas unidades federativas, que foram custeadas pelo governo. Embora atuando em situações precárias, essas escolas representaram um avanço na organização da educação profissional do país. Constitui-se, nesse mesmo período, a organização do ensino agrícola para formar "chefes de cultura, administradores e capatazes" e a instalação de escolas-oficinas destinadas à formação profissional de ferroviários.

A trajetória formativa da classe trabalhadora continuou sendo na década de 30 e 40 apenas preparação para o trabalho. O curso primário conduzia para a formação em curso rural ou profissional e tinha caráter terminal voltado às demandas dos setores econômicos comercial, agrícola e da incipiente indústria, impossibilitando a continuidade dos estudos em nível superior, enquanto que, para a elite, consolidava-se o ensino propedêutico com seguimento para o ensino superior. Acerca dessa questão, reporta-se que a demarcação de uma trajetória formativa distinta para a classe trabalhadora, reflete a divisão entre trabalho manual e intelectual, em que uma classe privilegiada deve ser preparada para a supervisão e planejamento e a outra para o trabalho de execução. Nessa separação, a formação deste último restringe-se a um ensino instrumentalizado relacionado às formas de fazer em contraposição a um ensino intelectualizado, o que reitera claramente a dualidade no projeto formativo do país.

Em face dessa década, mudanças substanciais no campo econômico e político tiveram grande influência na educação brasileira, de forma que o Ministério da Educação e Saúde Pública foi instituído em 1930; o Conselho Nacional de Educação foi criado em 1931; neste mesmo ano, aprovou-se o Decreto de nº 20.158/31 que instituiu a organização do ensino profissional comercial; o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi lançado em 1932; a

Constituição de 1937 fez, pela primeira vez, menção às escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado; em 1942, foi estabelecido um conjunto de "Leis Orgânicas da Educação Nacional[6]"pelo então ministro Gustavo Capanema, que ficou conhecida como Reforma Capanema. Em decorrência dessa reforma, os Decretos-lei baixados operaram uma reorganização do ensino no país, estruturando o ensino técnico-profissional. Sobre isto, tratou principalmente de tais pontos:

> [1] **o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio**; [2] o ingresso nas escolas industriais passou a depender de **exames de admissão**; [3**] os cursos foram divididos em dois níveis**, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico, industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades (MEC; 2009, p. 4 grifos do original).

Outro fato de bastante relevância que fez parte do pacote de decretos-leis da Reforma Capanema e que diz respeito ao ensino profissional foi a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, pelo Decreto-lei nº 4.048, como uma instituição especializada a qual competiria organizar e administrar as escolas de aprendizagem para industriários e que foi o ponto inicial para o surgimento do Sistema S. Posteriormente, já em 1946, o Decreto-lei nº 8.621 instituiu a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. A criação desse Sistema Nacional de Aprendizagem significou, em outros termos, a articulação entre o setor público e o setor privado, destinando a formação da força de trabalho aos empresários e em vistas de seus interesses, de atender às demandas do crescimento da indústria, que, sob a égide do modelo taylorista-fordista, necessitava de formas mais rápidas para formação de mão-de-obra.

É válido acrescentar que o contexto econômico e social dessa década foi muito favorável ao processo de desenvolvimento da indústria no país. Isso ocorreu devido aos eventos importantes no cenário mundial: no primeiro momento, a crise de 1929 com *crash* da bolsa de Nova York, que afetou diretamente a agricultura e a produção cafeeira; no segundo momento, o estopim da Segunda Guerra Mundial, que possibilitou a abertura de espaço para economias emergentes, pois os países desenvolvidos estavam totalmente voltados à produção bélica. A combinação desses dois eventos foi decisiva para o crescimento da indústria, que rapidamente

---

[6]Os principais decretos-leis foram: 1942 – Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244/ 42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º4.073/42); • 1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141/43); • 1946 – Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei n.º 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n.º 9.613/46).

passou a reivindicar um posicionamento efetivo da educação nacional e uma formação que pudesse qualificar rapidamente sua força de trabalho. Dessa forma, a reforma empreendida pode ser considerada uma resposta a tais reivindicações (MOURA, 2007).

De uma forma geral, é contundente a analisar que esse conjunto de decretos ao buscar estruturar dentro de uma normatização a educação brasileira tratou principalmente em reforçar a dualidade histórica entre os caminhos formativos para as distintas classes sociais. Na tentativa de consolidar a educação profissional, que embora tenha passado a ser vista com mais importância em decorrência das demandas da indústria, esta não deixou de ser compreendida como educação de segunda categoria, com caráter assistencialista, deixando evidente a quem destinava tal formação: aos filhos dos operários. Nesse sentido, a classe trabalhadora continuou impedida de continuar seus estudos em nível superior, revelando assim, a intenção do Estado em manter intacto o processo que conduzia a elite ao ensino propedêutico e os trabalhadores à simples preparação para o mercado de trabalho. Conforme Saviani,

> Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ao ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2011, p. 269).

Foi ainda sob a regência do governo de Getúlio Vargas que as Escolas de Aprendizes e Artificies foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, por ordem do Decreto nº 4.127/42, que passou a oferecer formação profissional em nível equivalente ao ensino secundário, permitindo o ingresso ao ensino superior, contudo, apenas na sua área de formação equivalente a profissional; posteriormente em 1959 estas são transformadas em Escolas Técnicas Federais, já no governo de Juscelino Kubitschek, e tinham o objetivo de formar a mão-de-obra para atender as metas desenvolvimentistas desse governo. De acordo com Cunha esse processo de mudança "[...] não aconteceu no sentido lato (sinônimo de profissional), mas sim, no sentido estrito, isto é, de instituições que ministram um ensino destinado à formação de técnicos, ou seja, de profissionais de nível médio para a indústria, para a agricultura, para o comércio e para os serviços" (CUNHA, 1999 *apud* SANTOS, 2005, p. 36).

Adiante no percurso histórico, o adentrar da década de 1960 reservou várias mudanças no cenário econômico e também referente às concepções educacionais. Conforme Saviani (2011), nessa década presenciou-se o declínio da pedagogia nova e a formulação que articulou a pedagogia tecnicista, considerada pelo autor como uma concepção pedagógica que

tinha como inspiração os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade que vigoram como modelo organizacional das empresas e que foi adotado na organicidade da educação, com o intuito de objetivação do trabalho pedagógico. Ainda segundo Saviani, essa concepção começou a ser disposta no Brasil principalmente a partir da segunda metade da década de 1960.

Outro marco para a consolidação da educação profissional no país girou em torno da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/61 vigorando apenas a partir do ano seguinte de sua aprovação, trouxe em seu texto a equivalência entre as diferentes modalidades, o que possibilitava a continuidade dos estudos em nível superior tanto para que era oriundo do ensino secundário como do ensino profissional. Além disso, no contexto dessa década, foram implantados "como experimentos educacionais" dois programas do MEC (1999, p. 9) para "profissionalização dos jovens", os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT) e o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN). Cabe ressaltar que, o fato de a legislação ter outorgado a possibilidade de acesso a nível superior embora tenha se constituído como um salto qualitativo importante, não foi suficiente para findar com o arraigado dualismo educacional; isso porque os currículos não abandonaram essa dualidade e continuaram a preparar as elites para seguir tal caminho ao passo que no ensino profissionalizante a preparação para o mundo de trabalho se sobressaia aos conteúdos exigidos no processo seletivo, o que de toda forma, impedia o acesso da classe trabalhadora ao nível superior.

Com efeito, quando a preparação da classe trabalhadora passou a fazer parte dos empreendimentos do Estado, para atender as demandas da indústria, foram surgindo ao longo da história programas de formação profissional a fim de possibilitar o desenvolvimento do país, a exemplo do Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO), promulgado pelo decreto nº 53.324, em 1963, pelo presidente em exercício João Goulart. Considerado um programa de natureza transitória, com previsão para durar apenas 20 meses, estendeu-se, no entanto, por 19 anos, vindo a se extinguir em 1982 e tinha como pretensão especializar os trabalhadores da indústria e preparar novos profissionais para um emprego nesse ramo.

O programa de treinamento da classe trabalhadora adequando-os as novas qualificações, atendia as exigências, ditas como emergenciais, das empresas de preparação, mais rapidamente, de um maior contingente de mão-de-obra. O PIPMO estabeleceu seu funcionamento em instituições especializadas de ensino técnico industrial, nas escolas da rede federal, estadual e municipal, no Sistema Nacional de Aprendizagem, bem como na rede particular. O treinamento dava-se em diversos níveis de qualificação e era desenvolvido por

meio de cursos intensivos, de cursos por correspondência e, ainda, por seminários, reuniões de pesquisa, dentre outros.

Dentre os anos em que vigorou, o programa passou por diversas ampliações, expandindo-se a outros ramos do setor econômico e adjunto a outros projetos e entidades do governo, mas manteve seu caráter assistencialista, configurando-se como um programa de adestramento da classe trabalhadora aos imperativos imediatistas do sistema produtivo.

Com o instaurar do Regime Ditatorial em 1964, a sociedade repreendida politicamente, assistiu o rápido crescimento da economia e a abertura para o capital internacional no país. A educação passou a ser tida como prioridade para o desenvolvimento econômico e a ser chamada para a formação do novo trabalhador com qualificações técnicas. Nesse contexto, foram implementadas reformas que tiveram em seu bojo as recomendações dos organismos interacionais, através da consolidação dos Acordos MEC-USAID - *United States Agency for International Development*. Assim, as principais medidas deram de conta da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) e da Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/71). Enquanto que na primeira o objetivo era impedir "[...] a entrada de jovens egressos de escolas públicas no ensino superior em um momento de intensa mobilização política estudantil" (SANTOS, 2005, p. 41), de forma a acentuar os privilégios da elite; e ao que se refere à segunda reforma, pode-se dizer que tratou da profissionalização do ensino médio para todos, tendo por base o objetivo de qualificar a mão-de-obra que o país necessitava. De acordo com Saviani, as concepções de tais reformas podem assim ser traduzidas,

> Esse sentido geral é traduzido pela ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais (SAVIANI, 2011, p. 344).

Esses ajustes propostos pela Lei nº 5.692/71, referente ao ensino médio, sob a finalidade de atendimento as prerrogativas do mercado significaram um retrocesso em nome de um discurso ideológico de que o crescimento do país estaria condicionado a qualificação dos indivíduos. Ainda conforme Saviani (2011, p. 365), a consubstanciação desse decreto foi uma

medida que se disseminou a "[...] tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial". Embora posteriormente venha a ser confirmado como um fracasso, o projeto desencadeou uma série de problemas a estrutura de ensino profissional, demarcando a intencionalidade em dificultar ainda mais o acesso ao nível superior por parte dos menos favorecidos socialmente impondo-lhes a ir para o mercado de trabalho. Atenuando minimamente o retrocesso determinado por tal decreto; a Lei nº 7.044 de 1982, instituiu a profissionalização no ensino médio como um caminho opcional e recobrou um caminho de mão dupla com destinos diferentes para as classes sociais.

Frente ao contexto de crise estrutural do capitalismo somada a crise econômica interna, dada pelo fracasso do "milagre econômico" prometido pelo regime militar, iniciou-se no país a abertura do processo de redemocratização. Nesse ensejo, em 1988 foi promulgada a Constituição Federal e começaram também a tramitação do processo para construção da LDB, que só vem a ser aprovado posteriormente. Nos anos seguintes, o cenário econômico e político dão conta do aprofundamento do caráter produtivista e a ascensão dos governos ditos neoliberais, repercutem nas decisões acerca da educação e da formação da classe trabalhadora.

3.3.1 As políticas de educação profissional a partir de 1990

O devido destaque para o cenário econômico e social a partir da década de 1990 justifica-se pelo fato que é, principalmente, doravante esse período que mais evidentemente se entrecruzam no mesmo contexto, os desdobramentos da crise estrutural do capital, o apologético discurso da sociedade do conhecimento e os reflexos destes não só na educação brasileira, mas em toda América Latina, dado pelos direcionamentos dos organismos internacionais tanto na política econômica como educacional. Assim, é sobre esses delineamentos que se fundamentam as bases que adiante assentam a criação do Pronatec.

Nesse panorama em que se repercutem as consequências de uma crise sem precedentes, o processo de reestruturação econômica sistêmica revela-se pelo limiar político-econômico com a divulgação dos princípios neoliberais, postuladas no Consenso de Washington. Segundo Saviani (2011), tal expressão remete ao construto de uma reunião ocorrida em Washington em 1989, no qual foram discutidas as medidas e reformas que deveriam ocorrer na América Latina. Tais medidas publicadas no ano seguinte foram denominadas por Consenso de Washington e, conforme o autor, consubstanciaram-se pelo

> [...]conjunto de recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos da economia. Ora, essa constatação reflete os rumos tomados pela política mundial após a ascensão de Margaret Thatcher, na Inglaterra, que governou entre 1979 e 1990, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, cujo governo se estendeu de 1981 a 1989. Tais governos, [...] representavam a posição conservadora nos respectivos países e se instauraram sob o signo do ultraliberalismo de Hayek e do monetarismo de Milton Friedman [...]. (SAVIANI, 2011, p. 427)

A materialização de tais recomendações e da política neoliberal implicou-se num pacote de reestruturação em torno das questões econômicas, dentre elas a retomada do Estado mínimo, a liberdade econômica para o mercado se autogerir, políticas de controle fiscal e dos gastos públicos, privatizações, reformas trabalhistas e previdenciárias entre outras que advogaram no campo educacional para a desresponsabilização estatal, sob o discurso da ingerência do estado e para abertura a iniciativa privada. Além disso, difundiram-se as noções de competências, da empregabilidade, da sociedade da informação e da formação dos trabalhadores para a flexibilidade e a polivalência, preceitos esses advindos das exigências do modelo de produção toyotista, que vem substituindo a partir da crise o taylorismo-fordismo, o que não significa a total substituição deste binômio por aquela forma de gerenciamento científico surgida na fábrica da Toyota.

Nessa perspectiva, retoma a cena ainda a teoria do capital humano, que rejuvenesce adequando-se as novas condições do mercado, que ora são intensificação das desigualdades sociais e aumento da competitividade pelo desemprego crônico, que são consequências da crise. O ajuste a tais condições deriva uma lógica que preconiza uma formação voltada para o desenvolvimento da capacidade dos indivíduos em adaptar-se as constantes mudanças sociais, no qual, seria sua formação que o tornaria habilitado para a competição no mercado de trabalho, isto é, não garantiria um emprego, mas o status da empregabilidade ou da possibilidade de ser absorvido pelo mercado.

A refuncionalidade dessa teoria passou a ser ainda, bastante difundida, por conta do processo de reorganização da educação, que reiteramos se desencadeou também no decorrer dessa década com a ocorrência da Conferência de Jontiem. A centralidade do discurso do projeto de Educação Para Todos, posto em seus documentos e eventos posteriores, reforçou o discurso da qualificação como requisito primordial para o desenvolvimento econômico dos países periféricos, atrelando essa teoria ao discurso da educação como reduto de solução das mazelas sociais como a fome, a pobreza, a equidade, entre outros.

No bojo desses posicionamentos e concepções, à medida que a ordem democrática se restabeleceu no Brasil, as discussões acerca da educação foram retomadas de maneira

fervorosa, mas traziam em seu bojo o mesmo fundamentalismo que separava os que advogavam por "[...] uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, [...] e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços [...]"(MOURA, 2007, p. 14). Nesse cenário, houve a aprovação da LDB nº 9.394/96, que pretendia ser um construto da sociedade civil e da câmara dos deputados, mas que findou sendo instituído um projeto minimalista calcado sob a hegemonia da concepção neoliberalista e produtivista, construído, sob a autorização do MEC pelo senador Darcy Ribeiro.

Acerca do ensino profissional essa LDB dispôs que o ensino profissionalizante seria desenvolvido, quase que restritamente nas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e na rede estadual; podendo ser com articulação ao ensino médio ou de forma continuada e legitimou a dualidade ao conceber como modalidade, tratando-a num capitulo a parte da educação básica e da educação superior. No ano seguinte contudo, com o objetivo de consolidar a separação entre o ensino médio e técnico, foi promulgado o Decreto nº 2.208/97 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso(FHC), no qual o ensino profissionalizante seria oferecido de duas maneiras diferentes, a saber:

> Uma delas é a concomitante ao ensino médio. Nesse caso o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e o curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem feitos na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a Subseqüente, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, a educação básica (MOURA, 2007, p. 16).

Ainda por ordem desse decreto e condizente com o neoliberalismo, foi negociado um empréstimo junto ao Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) para operar as reformas na estrutura de ensino profissionalizante, que se consubstanciou na implementação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que tinha como pretensão expandir a oferta de cursos de formação de trabalhadores nos níveis básico, técnico e tecnológico e a adequação desses cursos e dos currículos as exigências do mercado. O programa desenvolvido por uma parceria entre o MEC e o Ministério do Trabalho e Emprego tinha como ação o financiamento para construção e reforma de centros de educação profissional, aquisição de materiais e equipamentos pedagógicos, capacitação de servidores e prestação de consultorias, de modo a garantir a separação formal entre o ensino médio e o ensino profissional, assim como previa o decreto (SECT, 2016).

Assim, a promulgação desse decreto junto com a LDB significou a abertura para o setor privado no âmbito educacional, potencializando o mercado educacional e o próprio dualismo arraigado em nosso sistema educacional. A evidente pretensão de encaminhar os

filhos da classe trabalhadora a cursos de formação de mão-de-obra, cursos esses que não tinham nem qualidade comprovada, mostrou que no Brasil o ensino profissionalizante deve ser apenas para uma classe, que seu caráter é assistencialista e que sua pretensão é formar para um destino certeiro: o mercado de trabalho. Na conjugação desses fatos, nos anos em que vigorou, o decreto tratou de cristalizar a fragmentação da base de formação profissional.

Atenuando levemente as consequências produzidas por tal legislação, a revogação desse decreto com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 já no mandato de Luís Inácio Lula da Silva, trouxe consigo as esperança de um governo dito "dos e para" os trabalhadores e de uma reestruturação no ensino profissional. Mas, essas expectativas foram frustradas; diante dos sonhos que "[...] de uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada no próprio Ministério da Educação" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1091).

Com a aprovação desse decreto tornou-se possível novamente a integração do ensino médio com a oferta de ensino profissionalizante, mantendo-se as formas de oferta em integrado, concomitante ou subsequente, deixando a cargo das instituições a decisão de que maneira será a oferta de educação profissional. Em sentido geral, a tentativa de reestruturação do ensino profissionalizante pelo partido dos trabalhadores, tornou-se intencionalmente, um mecanismo de conservação e reprodução da política anterior, pois embora, tenha possibilitado o aumento de vagas nessa modalidade, preservou-se a formação aligeirada, fragmentada e a abertura para iniciativa privada, reduzindo-a em uma formação voltada inteiramente para as demandas do mercado (SANTOS, 2005). Acerca dessas constatações, tem-se certo que,

> A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de "empregáveis". O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem. Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e um parecer que sedimenta a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo, ficam cada vez mais afastadas (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005, p. 1095).

É pertinente a constatação que ao longo da história da educação profissional no país, não houve um momento em que as políticas educacionais não estivessem corroborando com os objetivos da classe dominante em manter-se no poder e conservar a estrutura social em

que uns dominam, gerem e organizam e os outros, dominados, produzem e executam. Assim, o tratamento dado a classe trabalhadora via educação profissional foi sempre o da oferta de uma instrução que servisse apenas para o trabalho, para os desvalidos da sorte, uma vaga no mercado de trabalho ou mesmo o status de empregável, já é, na ótica dos que dominam, mais que suficiente.

3.3.2 Os programas de educação profissional e a formação do trabalhador: em busca do fio da meada

Com o processo de agravamento da crise estrutural do capital, as mudanças estratégicas do sistema capitalista referente à educação transformaram-se em pauta principal para o Banco Mundial. Em defesa de um discurso em que os investimentos em educação seriam capazes de resolver problemas como fome, pobreza e desigualdade, esse discurso converteu-se no *slogan* direcionador das políticas educacionais dos países periféricos. Sob esse discurso de uma educação redentora revela-se, no entanto, a necessidade sistêmica de adequar a educação ao viés neoliberal. A respeito da educação profissional, é evidente o objetivo em aumentar "[...] ainda mais, a dicotomia existente entre educação universal para a elite e a formação para o trabalho destinada às classes populares" (SANTOS, 2005, p. 68).

Os investimentos em políticas de formação profissional sempre foram vistos com "bons olhos" pelo Banco Mundial, embora a educação básica seja hoje, o principal reduto de investimentos e de orientações, a educação profissional também não tem sido deixada de lado pelo organismo; não à toa, a qualificação de mão-de-obra é tida como uma prerrogativa indispensável para o desenvolvimento das economias e da competitividade. Assim, é substancial que principalmente os países periféricos tenham uma formação de mão-de-obra voltada para a flexibilidade e para a adaptação. Esta, contudo, não deve ser uma obrigação apenas do Estado, para o Banco Mundial, a abertura para que a iniciativa privada tenha ampla participação nesse processo formativo é fator primordial, pois, em termos de eficiência, o setor privado poderia melhor preparar os trabalhadores, acompanhando o ritmo das mudanças no setor produtivo e adequando a formação às novas exigências do mercado.

Ao considerar que a qualificação dos trabalhadores deve, impreterivelmente, ser feita atrelada às reais demandas do mercado, as recomendações da instituição econômica assinalam para uma formação que de preferência seja de curta duração, tendo em vista a redução de custos e a maior eficiência para o mercado. Dentre suas recomendações, alerta Oliveira

(2001) que, para o banco, o estado é ineficiente na formação dos trabalhadores e deve deixar a cargo do setor privado o controle da educação profissional e que dentre as orientações para reformulação de suas estratégias, a melhor forma de atender plenamente as necessidades do mercado "[...] consiste em transferir o financiamento público daqueles que proporcionam treinamento para o lado da demanda do mercado, possibilitando à população-alvo de trabalhadores comprar treinamento num ambiente onde existe concorrência entre fornecedores alternativos"(BANCO MUNDIAL, 1995 *apud* OLIVEIRA, 2001, p. 1).

Como bem já constatamos, a agenda neoliberal foi aceita no país a partir de 1990 e houve, nesse sentido, não só a incorporação das recomendações do Banco Mundial nas políticas educacionais, mas a transformação dessas orientações no plano de ação dos governos, isso é, o que começou como uma concessão dada por imposição em troca de financiamento tornou-se numa agenda consentida, na medida em que os governos passam também a defender a agenda neoliberal. Nesse sentido, a partir dessa década houve experiências de programas que foram fidedigna expressão dessa agenda; dentre eles, o mais recente é o Pronatec, objeto de estudo do nosso próximo capitulo.

Seguindo o fio da meada para chegarmos finalmente ao Pronatec, as concepções e propostas transformadas em cursos para a qualificação das classes trabalhadoras permeou todos os governos a partir do governo FHC. Em 1995, foi implementado o Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR), sob a coordenação do Ministério de Trabalho, que vigorou até 2002, sendo financiado pelo Fundo de Amparo do Trabalhador. O programa teve como objetivo a ampliação do acesso a qualificação e requalificação profissional, para inserção ou reinserção no mercado de trabalho para a população economicamente ativa, melhoria da produtividade, aumento da competitividade e metas ligadas a objetivos sociais como diminuir a desigualdade, o analfabetismo, aumentar a renda das famílias entre outros, sendo considerado um programa de grande abrangência nacional.

O Planfor tinha como orientação para sua atuação, o desenvolvimento de habilidades básicas que seriam competências e conhecimentos gerais, voltadas para o mercado e orientação profissional; habilidades específicas, que seriam as competências e técnicas próprias da ocupação e habilidades de gestão, isto é, as competências acerca da gestão e autogestão, com ênfase em cursos de curta duração. A execução desse programa ocorria por meio dos Planos Estaduais de Qualificação, no qual eram promovidos projetos e ações de educação profissional por meio da atuação da rede de ensino profissional e também pelas Parcerias Nacionais e Regionais, em que eram feitas parcerias com outras instituições, que desenvolveria em âmbito nacional as ações e projetos.

No processo de avaliação o programa mostrou-se ineficiente, pois "[...] além do mau uso dos recursos públicos, caracterizou-se pela baixa qualidade e baixa efetividade social, resultante da precária articulação com as políticas de geração de emprego e renda, desarticulação com as políticas de educação [...]" (MOLL, 2010, p. 256). De forma que, a partir do ano de 2003, já no mandato de Lula, foi apresentado um novo programa em substituição do Planfor, o Plano de Qualificação Nacional (PNQ), que teve vigência até o ano de 2007.

A articulação do PNQ buscava uma reformulação estratégica das estruturas que se mostraram ineficientes no Planfor, na medida de definir as novas bases da política de qualificação do país. Dessa maneira, o programa se consubstanciou como uma ação política a fim de transformar a qualificação do trabalhador em um direito e uma política pública. Pautado em seis dimensões, a saber: política, ética, conceitual, institucional, pedagógica e operacional, o PNQ, teve como pretensão a promoção de ações de qualificação que se articulassem com as políticas de emprego, renda e educação. De acordo com o Art. 2º da Resolução nº 333/2003, os objetivos do programa deveriam contribuir para: I- a formação integral dos trabalhadores; II- redução dos níveis de desemprego e subemprego; III- elevação da escolaridade dos trabalhadores; IV- inclusão social e redução da pobreza; V- aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho; VI- elevação da produtividade e melhoria da competitividade; VII- consolidação do Sistema Nacional de Formação Profissional articulado ao Sistema Público de Emprego e ao Sistema Nacional de Educação (PNQ 2003/2007, 2003, p. 26).

Embora tenha se afirmado como um programa a ser garantido como um direito universal, ao mesmo tempo elegeu um público alvo constituído por trabalhadores em diversas condições, tais como: desempregados, rurais, autônomos domésticos, egressos do sistema penitenciário entre outros, estabelecendo dentre esses segmentos que a preferência de acesso estaria assegurada para a camada mais vulnerável da sociedade.

O financiamento do programa também era advindo dos recursos do Fundo de Amparo do Trabalhador. Em termos de execução, o PNQ ocorria por meio dos Planos Territoriais de Qualificação e pelos Projetos Especiais de Qualificação. Em comparação ao Planfor, os cursos tinham carga horária maior, com média de 200h e no mínimo de 80h, com obrigatoriedade 20% da carga horária ser destinada a "[...] conhecimentos sobre saúde e segurança no trabalho, educação ambiental, direitos humanos, sociais e trabalhistas, informação e orientação profissional e gestão do trabalho, aplicados à realidade local, às necessidades do/a trabalhador/a e ao mercado de trabalho" (PNQ 2003/2007, p. 32). Todavia, em fins avaliativos, de acordo com Moll (2010, p. 258), dentre os vários fatores que contribuíram para a não

efetivação do programa, destacou-se a falta de interesses das próprias agencias formadores e do público alvo, enquanto o primeiro referiu-se ao desinteresse pelos investimentos para cursos de longa duração, o segundo ansiava por uma inserção no mercado de trabalho a curto prazo.

No mesmo governo, a articulação para uma política nacional destinada aos jovens em situação de menor escolaridade e desemprego corroborou com a regulamentação sob a Lei nº 11.129/2005 do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). Alterado pela Lei nº 11. 692/2008, consoante com seu Art. 2º, o programa destina-se a jovens entre 15 e 29 anos, tendo como objetivo a promoção da reintegração ao processo educacional, a qualificação profissional e o desenvolvimento humano. No mesmo artigo são ainda estabelecidas as modalidades de desenvolvimento do programa, a saber: I- Projovem Adolescente/ Serviço Socioeducativo; II- Projovem Urbano; III- Projovem Campo/Saberes da Terra; e IV- Projovem Trabalhador.

O programa foi instituído perante uma pareceria entre a Secretaria Geral da Presidência da República, o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, prevendo em sua execução a parceria com as prefeituras municipais por meio de convênios. A nortear-se pelos princípios de integração entre educação básica e a qualificação profissional, o Projovem busca a promoção da equidade social por meio de uma formação que alia teoria e prática, formação e ação. Dessa forma, os cursos oferecidos seguem a regulamentação do Parecer CNE/CEB nº 37/2006 que assim dispõe em seu terceiro capítulo, sobre a formação:

> Artigo 9º - A formação integral propiciada pelo Programa, em período de doze meses, compreenderá, no mínimo, oitocentas horas destinadas à formação escolar, objetivando a conclusão do Ensino Fundamental; trezentas e cinqüenta horas destinadas à Qualificação Profissional inicial para o trabalho; e cinqüenta horas destinadas ao desenvolvimento de atividades de Ação Comunitária, totalizando 1.200 horas de atividades presenciais, às quais se acrescentam quatrocentas horas de atividades não presenciais, orientadas pelos educadores do ProJovem, totalizando 1.600 horas de efetivo trabalho escolar. Parágrafo Único - O percurso formativo do ProJovem será organizado em quatro unidades, com duração de três meses cada uma, nas quais os diferentes componentes curriculares se integram em eixos temáticos estruturantes que estabelecem, entre si, a progressão das aprendizagens, de forma contínua e articulada (MEC, 2006, p. 6).

Em análise conjectural, é pertinente avaliar que o Projovem como os outros programas aqui investigados deram de conta sempre de um público especifico, e o fato de colocarem os desvalidos da sorte como público prioritário, fato que se repete na história educacional, tem corroborado, contudo, com políticas que tenham como único objetivo formação de mão-de-obra para o mercado capitalista, isso indica em medidas paliativas, que

subentendidas nas entrelinhas dizem sempre sobre a subserviência aos imperativos do mercado e a reprodução da divisão das classes sociais.

De fato, ao fim desse capítulo, concluímos nosso trajeto que nos permitiu chegar ao nosso objeto de estudo, compreendendo todos os aspectos que o fundamentam ideologicamente, pelo entendimento das concepções e teorias da sociedade do conhecimento e pelas recomendações dos organismos multilaterais e estruturalmente, através do resgate histórico das políticas de educação profissional no país, que atualmente dão suporte legal para a regulamentação do Pronatec.

4 O PRONATEC EM DEBATE: O NOVO MODELO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO CAPITAL EM CRISE

O âmago do presente capítulo propõe-se a análise contundente do programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), dos seus arranjos e implicações no contexto socioeducacional. O caminho perseguido até aqui possibilita a compreensão dos pressupostos estruturais e ideológicos que, ademais, justificam a necessidade do desenvolvimento dessa política educacional.

Imprescindivelmente, o cenário no qual se encontra o sistema vigente é fator determinante para a consolidação dos direcionamentos que possibilitaram a expansão de programas de orientação profissionalizante e qualificação em massa da classe dos trabalhadores. O amargar da conjuntura de uma crise de ordem estrutural reverbera decisivamente na educação através de uma reorganização pautada na ampla transposição de uma estreita razão mercadológica para as diretrizes formativas. Nesse âmbito, o projeto mercantil de educação assume o patamar central no discurso social, elencando ainda a qualificação profissional como elemento estratégico para o mal do desemprego, para a inclusão social e o crescimento econômico do país.

Incorporando todos esses objetivos, o lançamento do Pronatec veio como forte política educacional para a ampliação e consolidação da rede de educação profissional no país. Nesse sentido, o primeiro ponto do capítulo tem como foco de estudo as diretrizes fundamentais do Pronatec à medida que se opta pelo detalhamento das ações que compõem o programa em seu desenvolvimento, observando os aportes pedagógicos e institucionais dessas ações no bojo social. Compreendendo ações que já vinham sendo desenvolvidas e agregando novas ações, o programa tem uma estrutura descentralizada, de múltiplos arranjos, que se articula com vários seguimentos da sociedade, na pretensão de ofertar uma qualificação que estivesse realmente de acordo com as necessidades do mercado.

O segundo ponto deste capítulo se consubstancia em uma análise do desdobramento executivo do programa desde seu ano de início até os dias atuais. Toma-se como parâmetro investigativo os resultados quantitativos de alcance do programa, o cerne da formação que o Pronatec tem proporcionado e os aspectos econômicos da política de financiamento do Estado, tendo em vista o investimento que tem sido feito para o seguimento público e privado. Todavia, em virtude da imensa dificuldade de encontrar dados substanciais e atualizados em relação à implementação do programa, algumas de nossas análises constam números referentes apenas à execução entre os anos de 2011 a 2014.

Com esse rastreamento, o entendimento do arranjo pedagógico, econômico e social do Pronatec indica o prelúdio da compreensão da essência do programa e a real função que se cumpre no bojo da ordem vigente, apreendendo tanto o discurso ideológico expresso pela chamada sociedade do conhecimento que se legitima como a lógica econômico-social, tornando esse programa mais uma ação vinculada aos interesses de reprodução do sistema capitalista.

4.1 O Pronatec em questão: princípios e diretrizes do projeto de formação dos trabalhadores

No auge de um engodo redentorista da educação, a profissionalização tida como fator relevante para o desenvolvimento da economia e o progresso do país, tem alcançado posição de destaque no campo político educacional. A ordem de profissionalização técnica para a classe trabalhadora como requisito elementar para ansiar um lugar no competitivo mercado de trabalho complementa o discurso empresarial que recomenda uma formação que designe mão de obra em curto tempo e que possa atender as muitas pretensões recobradas pelo sistema capitalista.

No rastro dessas concepções, o contínuo investimento em educação profissional e técnica no país tem proporcionado o amplo desenvolvimento dessa modalidade educacional e, nesse sentido, a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), supostamente, busca responder ao desafio de implementar políticas de inclusão social, trazendo como objetivo principal melhorar a inserção no mundo do trabalho através da ampliação de oferta de vagas na Educação Profissional.

O amparo legal que possibilitou tais investimentos e a possibilidade de expansão da rede de ensino tecnológico apoiou-se principalmente pela aprovação do Decreto nº 5.154/2004 e pelo Artigo nº 39 da LDB, que encorpa a possibilidade de liberdade para as diferentes formas de integração da educação ao trabalho e ciência, possibilitando nesse itinerário formativo ser ofertada por meio de formação inicial e continuada, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Deliberado no ano de 2011, pela Lei nº 12. 513, assinada pela presidente–Dilma Rousseff, o Pronatec configura-se como uma articulação das políticas de educação profissional como medida para organizar, expandir e fomentar as ações de qualificação profissional. Dessa maneira, o programa possui caráter de integração ao agregar ações que já vinham sendo

desenvolvidas no governo Lula, ampliando para novas medidas a serem executadas no âmbito do programa.

Mesmo diante do fato de ser considerado uma política continuativa, o Pronatec é composto por iniciativas independentes, sendo que o desenvolvimento do programa deve acontecer de maneira a não trazer prejuízos para outras ações. Em 2013, passou por alterações que trataram de ampliar algumas ações que foram outorgadas pela Lei nº 12.816 e que dispõem sobre a inclusão das instituições de ensino superior públicas e privadas na rede ofertante. Considerado como um empreendimento ambicioso por parte do governo, o programa traz em seu bojo objetivos amplos para a sua execução. Segundo a lei que o prescreve, em seu Artigo 1º, são especificados os requisitos a serem atendidos pelo Pronatec:

> I - 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;
> II - Fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
> III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
> IV - Ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
> V - Estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
> VI - Estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013) (BRASIL, 2014, p.1).

A base complementar dada nesses objetivos juntamente com as novas ações que o programa procura implementar configuram as iniciativas que compõem o Pronatec. São elas: a expansão da Rede Federal de Educação Profissionalizante, Científica e Tecnológica; o Programa Brasil Profissionalizado, Rede e-Tec Brasil, o Acordo de Gratuidade com o Sistema S (SESI, SENAI, SENAC E SESC), ações essas que foram criadas no governo anterior e o Bolsa-Formação e o Fies Técnico e Empresa, que foram criadas com o programa. Isso garante que cada uma tenha seu processo de matrículas, estabelecendo critérios próprios para a seleção.

Tendo em vista essa necessidade de ampliar as possibilidades de qualificação profissional de acordo com as demandas locais, o programa orienta-se por três princípios político-pedagógicos que têm em seu bojo assegurar a garantia de uma formação para o trabalho, atrelando-se às metas de desenvolvimento pessoal, social e profissional. De acordo com o documento do Ministério do Desenvolvimento Social, tais princípios se afirmam da seguinte forma:

> I - O direito ao pleno desenvolvimento pessoal, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, assegurado na Constituição Federal do Brasil, de 1988, proclamado, também, pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, no seu art. 26, e ratificado na Recomendação 195 (Sobre o desenvolvimento dos recursos humanos: educação, formação e aprendizagem permanente) da Conferência Internacional do Trabalho, publicada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 2004; II - O compromisso com a elevação da escolaridade da população, uma condição imprescindível para os processos de qualificação profissional comprometidos com a formação integral do trabalhador; III - O estímulo à continuidade e à progressividade dos estudos, na perspectiva de consolidar a autonomia e a emancipação do sujeito, como condição para superação das desigualdades sociais (MDS, 2015. p. 26).

De acordo com o Art. 2º da Lei 12. 513/2011, as vagas do programa são destinadas a um público-alvo, devendo atender a estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; trabalhadores, incluindo agricultores; beneficiários dos programas federais de transferência de renda; estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; pessoas com deficiência; povos indígenas; povos de comunidades quilombolas e, ainda, jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Consoante com o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2020), aprovado com atraso no ano de 2014 (deveria ter sido em 2010), em sua meta 11 destinada à educação profissional, prevê a triplicação das matrículas em educação profissional de nível médio, assegurando pelo menos 50% da expansão no segmento público. Esta meta é composta por 12 estratégias, dentre elas, acesso à rede federal e estadual, educação a distância, oferta de matriculas gratuitas por entidades privadas, redução das desigualdades e desenvolvimento de programas de reconhecimento para formação técnica de nível médio. Tais estratégias são as que mais se coadunam com os objetivos do programa. Dessa forma, o Pronatec tem sido reconhecido como relevante política de educação profissionalizante, buscando atender tais metas referentes à inclusão social pelo atendimento a vários perfis de público, aos propósitos do PNE em aumentar consideravelmente a oferta de educação profissional. Além disso, reiteradamente em seu discurso, visa contribuir para a produtividade através da profissionalização de mão de obra para os diversos setores.

O programa designa a oferta de cursos de qualificação profissional em duas modalidades: Formação Inicial e Continuada (FIC) e cursos técnicos. Os cursos FIC de qualificação profissional de trabalhadores são destinados ao público com escolaridade mínima variada e têm carga horária definida entre 160 a 400h/a, com duração de 3 a 6 meses. Os cursos

técnico-profissionalizantes são para alunos que estejam matriculados ou para os egressos no ensino médio e podem ser oferecidos nas formas integrada concomitante ou subsequente[7].

A estrutura de funcionamento do programa acontece por meio de uma articulação entre os demandantes e ofertantes. Os demandantes estão encarregados de identificar a demanda do mercado de trabalho, mobilizar os potenciais beneficiários e encaminhá-los para os ofertantes, que são responsáveis pela oferta de cursos, pela infraestrutura e pelo material didático a partir da pactuação de vagas com os demandantes. A partir dessa associação, os cursos que são disponibilizados pelo Pronatec devem estar de acordo com tal demanda real apresentada, que leva em consideração a realidade local, suas necessidades, as características regionais e as perspectivas ocupacionais dos egressos, tendo em vista os desafios postos ao programa de atender a um índice de ocupação formal dos estudantes.

O programa que tem como proponente o Ministério de Educação, responsável por avaliar a efetivação e eficácia dos recursos, mas a associação do Pronatec com as políticas públicas de inclusão social, geração de emprego e qualificação profissional, prescinde à sua execução um envolvimento, em grande parte, com a gestão da Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e iniciativas com as 27 secretarias estaduais e a do Distrito Federal e outros ministérios[8], principalmente com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), que também é responsável por articular para os egressos as possibilidades de inserção direta no mercado de trabalho. Estes, juntamente com as prefeituras, compõem a rede de demandantes.

A regulamentação prescreve que a oferta dos cursos deve ser pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pelas redes estaduais e municipais de educação profissional e tecnológica, além das instituições dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SENAC, SENAI, SENAR, SENAT), Instituições de Ensino Superior - IES públicas estaduais, distrital e municipais com cursos técnicos e Instituições de Ensino Superior e Escolas Técnicas da rede privada que são cadastradas no MEC, configurando-os como a rede ofertante do Pronatec.

---

[7] Na modalidade, integrado ao médio, o curso técnico é feito simultaneamente ao ensino médio na mesma instituição. Quando concomitante, o curso técnico é feito em paralelo ao ensino médio, em outra instituição e na modalidade subsequente, o curso técnico é feito quando o aluno já concluiu o ensino médio.

[8] Contabilizam-se a participação de 13 Ministérios como demandantes do Pronatec: Ministério da Educação; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério da Cultura; Ministério da Justiça; Secretaria de Direitos Humanos; Ministério das Comunicações; Secretaria da Micro e Pequena Empresa da Presidência; Ministério do Turismo; Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento; Ministério do Desenvolvimento Agrário; Ministério do Trabalho e Previdência Social; Ministério do Meio ambiente; Ministério da Defesa; Ministério do Desenvolvimento Indústria e Comércio de acordo com o sitio do MEC http://portal.mec.gov.br/pronatec/cursos-pronatec (Acesso em 27/05/16).

A partir deste ano, o Pronatec pressupõe ainda que a rede ofertante estabeleça uma estrutura que possibilite uma integração no itinerário formativo de qualificação profissional. Assim, é dito que os trabalhadores, ao iniciarem sua formação num curso de qualificação profissional, poderão dar continuidade aos seus estudos, seguindo para cursos técnicos (integrado e subsequente) e, depois, concluírem um curso superior em tecnologia. Dessa forma, presume-se que o estudante, ao ter acesso a esse percurso, poderá ir aproveitando os conhecimentos adquiridos e concluir sua formação profissional em menor tempo. Tendo em vista o ideário da aprendizagem ao longo da vida, o governo trata de assegurar que a classe trabalhadora alimente veemente o mercado da profissionalização, bem como que estes não se desviem do caminho formativo traçado para eles.

As inscrições no programa ocorrem ao longo do ano em algumas instituições, sendo feitas por critérios individuais de acordo com a instituição e também por meio do Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec), criado em 2013 e embasado no Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que é um programa de seleção para o ingresso no ensino superior. O processo seletivo geralmente acontece duas vezes por ano e destina-se a estudantes egressos do ensino médio que queiram ter acesso a cursos técnicos na forma subsequente. O critério para a classificação dos candidatos é a nota no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). No entanto, as vagas remanescentes podem ser preenchidas mesmo que os candidatos não tenham participado do Enem.

Os cursos são financiados pelo governo e são concedidos ao público de forma gratuita, de forma que o repasse dos recursos advindos do programa é feito diretamente para as instituições ofertantes por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse valor corresponde ao atendimento de todas as despesas para o custeio das vagas, ficando proibida para as instituições a cobrança de qualquer outro valor ao aluno para a oferta do curso.

Além das ações previstas em lei, o Pronatec, a partir do ano de 2013, expandiu sua política de educação profissional para outras modalidades, com o objetivo de identificar os demandantes de acordo com o público. Assim, ficaram instituídas para os demandantes a possibilidade e a responsabilidade para oferecer cursos por modalidades específicas, consoante com as características do perfil do público a ser atendido. Esses cursos ocorrem por meio do Bolsa Formação e nos debruçaremos ademais sobre eles. De acordo com o último balanço divulgado pela SETEC/MEC (2014), o programa estava com 41[9] modalidades com previsão para criação de mais três modalidades.

[9] Pronatec Jovem Técnico Concomitante; Pronatec Jovem FIC; Pronatec Brasil sem Miséria; Pronatec Mulheres Mil, Pronatec Sistema Socioeducativo Aberto; Pronatec Vira Vida; Pronatec Seguro-Desemprego; Pronatec

Como prevê o corpo da lei, o desenvolvimento do Pronatec se constitui em seis ações principais. Nessa perspectiva, elencamos em sequência as características das ações que o compõem, na intenção de compreender como o programa tem articulado em âmbito nacional os projetos, programas e ações destinados ao oferecimento de educação profissional. São eles:

- **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**

A expansão da Rede Federal compunha o grupo das ações que já vinham sendo desenvolvidas no governo anterior, na medida de transformar os investimentos nessa rede numa política continuativa. Historicamente, as primeiras unidades que compunham a rede federal foram instituídas no Brasil em 1909, através da criação das dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, que ofereciam ensino profissional, primário e gratuito. Em 1978 estas escolas passaram a ser denominadas de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), ampliando para a atribuição de formar engenheiros e tecnólogos, tornando-se ainda o padrão da Rede Federal. No ano de 2002, o país já contabilizava 140 unidades construídas.

Em 2005, no governo Lula, foi lançado pela Lei 11.195 o Plano de Expansão da Rede Federal. Esse projeto de expansão se organizou em três fases de execução. A primeira fase pretendia a construção de 64 novas unidades de ensino, tendo como objetivo "[...] implantar Escolas Federais de Formação Profissional e Tecnológica nos estados ainda desprovidos destas instituições além de outras unidades, [...], em que os cursos estejam articulados com as potencialidades locais de mercado de trabalho" (MEC/SETEC, 2011b *apud* TAVARES, 2012 p. 12).

A segunda etapa foi lançada em 2007 e pré-determinada a durar até o ano de 2010, prevendo a construção de mais 150 unidades. A última e terceira fase iniciou-se em 2011, já no governo de Dilma Rousseff, no qual se propunha "[...] a implantação de 60 novas unidades de ensino a cada ano, durante a vigência do Plano Nacional de Educação (2011 a 2020), levando

---

Trabalhador; Pronatec Aprendiz; Pronatec Certific; Pronatec Jovem Trabalhador; Pronatec Copa; Pronatec Copa na Empresa, Pronatec Copa Social, Pronatec Exército; Pronatec Aeronáutica; Pronatec Marinha; Pronatec Exército Reserva; Pronatec Aeronáutica Reserva, Pronatec Marinha Reserva, Pronatec Marinha Mercante; Pronatec Campo; Pronatec Sistema Socioeducativo Fechado; Ponatec Viver sem Limite; Pronatec Pop Rua; Pronatec Comunicações; Pronatec Sistema Prisional; Pronatec Sistema Prisional em Regime Fechado; Pronatec Reabilitação Profissional; Pronatec Cultura; Pronatec Pesca Aquicultura; Pronatec Jovem Urbano; Pronatec EJA Técnico Integrado; Pronatec EJA Concomitante; Pronatec EJA FIC; Pronatec Defesa Civil; Pronatec Juventude Viva; Pronatec Agro; Pronatec Serviços Públicos e a serem criados: Pronatec Bolsa Verde, Pronatec Catadores; Pronatec Meio Ambiente.

a Rede Federal à configuração de 1000 unidades até o final da década" (MEC/SETEC, 2010. p. 13).

Em 2008, houve ainda a aprovação da Lei nº 11.892, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituindo em âmbito nacional de ensino a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e regulamentando uma ordem organizacional, compreendendo as instituições que atuam na oferta de educação profissional e tecnológica sob as mesmas regulamentações e financiamentos. Nesse sentido, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNED), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para se tornarem Institutos Federais.

Integram também essa rede, dois Cefet's que não aderiram aos Institutos Federais, escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica que não aderiram aos Institutos, mas também oferecem educação profissional e compõem a rede. Atualmente, a Rede Federal é constituída por 644 campi, sendo que do ano de 2011 a 2016, período de vigência do Pronatec, foram construídas 288 novas instituições. Nesse interim, o número de municípios atendidos passou de 119 nos anos de 1909-2002 a 568 em 2016 (MEC, 2016)[10].

A criação dos Institutos Federais de Educação e Tecnologia como um marco do governo Lula, relegou ao Pronatec a necessidade de consolidação e implantação dessas novas unidades. Essas são instituições que ofertam educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, para atuação nas diversas áreas técnicas do país, têm por base conhecimentos técnicos e tecnológicos. De acordo com o Art. 7º observados na lei que os institui (Lei 11.892/08), os objetivos dos Institutos Federais compreendem a oferta de educação profissional técnica em nível médio, cursos de formação inicial e continuada, desenvolvimento de pesquisas aplicadas e atividades de extensão que estimulem o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, ministrar cursos em nível superior de tecnologia, licenciaturas, bacharelados e engenharias e cursos de pós-graduação de *lato e stricto senso.* Os cursos oferecidos têm relação com os aspectos sociais, culturais e produtivos locais e regionais.

Esse movimento de consolidação da Rede Federal tem mostrado que os investimentos para expansão da oferta de educação profissional se relacionam diretamente com o fortalecimento da dualidade histórica de um tipo de formação para os ricos e outra para os pobres, já que além do ensino secundário os institutos criam também cursos de nível superior,

[10] Dados encontrados no sitio eletrônico: http://institutofederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal Acesso em 30 de maio de 2016.

configurando-se ainda, como modelo alternativo a universidade. Nesse sentido, de acordo com Tavares,

> O lançamento do PRONATEC, por exemplo, tende a reforçar a opção pelas parcerias público-privadas, aproximando-se do viés neoliberal das políticas destinadas à educação na década de 1990. Enquanto isso, a criação de IFs que passam a exercer uma atuação paralela à das universidades federais parece entrar em contradição com a proposta de uma educação integral, única para todos. Tal como ocorre historicamente no ensino secundário, criam-se percursos distintos dentro do Ensino Superior mantido pela rede pública, o que aumenta o risco de se reforçar a existência de uma universidade para ricos e outra para pobres, ambas financiadas e geridas pelo governo federal (TAVARES, 2012. p. 17).

Neste (des)caminho para o qual se impele a classe trabalhadora, é notável que o projeto de ampliação retoma as justificativas de cunho ideológico, no qual se recorre a educação, sobretudo de nível profissional, como reduto de redenção das desigualdades sociais, principalmente ao que se refere a pobreza. Em entrevista[11], a presidente Dilma Rousseff deixa claro quais são os objetivos a se atingir e as quais finalidades sociais desse incentivo:

> Queremos chegar a 600 mil matrículas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nós estamos agindo rápido para recuperar o tempo perdido. Se queremos que o nosso país ocupe um lugar de destaque no mundo, se queremos um país justo, um país rico, sem pobreza, se queremos que nossos filhos e netos se desenvolvam, temos de dar um grande salto de qualidade no nosso ensino e na formação de nossos jovens. E é isso que estamos fazendo (CAFÉ COM A PRESIDENTE, 22/08/2011).

A política de proliferação de institutos de educação profissional tem se configurado assim como o novo referencial de educação para os jovens da classe trabalhadora. Esse protagonismo da Rede Federal é assim um indicativo de um projeto político no qual a centralidade no desenvolvimento científico e tecnológico voltado a adequação as carências dos arranjos produtivos, impõe a esta classe um destino que se distancia de uma educação integral, mas que apenas se reafirma, sob nova roupagem, ao mero adestramento técnico.

Subsumidos à ótica do capital, exalta-se a formação voltada para os arranjos produtivos que representam, na verdade, o objetivo de atender à lógica capitalista. Nesse descaminho dado ao processo formativo da classe trabalhadora, é possível afirmar que esse

---

[11] A entrevista foi concedida ao Programa de Rádio Café com a Presidente, no qual o Presidente do Brasil é entrevistado semanalmente pelo jornalista Luciano Seixas. O programa é produzido pela Diretoria de Serviços da Empresa Brasil de Comunicação (EBC). Os arquivos estão disponível no sitio eletrônico: http://clipping.ebc.com.br/clipping/novo/Construtor.php?Opcao=cafePresidente&tipo=cafePresidente&sub=sub6

projeto obedece com maestria à ordem de qualificação em massa, encoberto pelo discurso da educação como parâmetro de desenvolvimento e superação das desigualdades.

- **Programa Brasil Profissionalizado**

O programa, criado em 2007, a partir do Decreto nº 6.302, no âmbito do MEC, tem como objetivo fomentar a reestruturação do ensino médio integrado à educação profissional, com ênfase na educação científica humanística, incentivando a expansão dessa integração nas redes públicas estaduais. O programa está de acordo com o cumprimento de uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tem o caráter de promover a educação profissional que seja voltada para a formação do mundo do trabalho vinculado à busca por elevação da escolarização.

Para estruturar o projeto, foi necessária a "[...] revisão da legislação para viabilizar a construção de uma nova educação profissional. Assim, a edição do Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004, tornou sem efeito o Decreto nº. 2.208/97, que regulamentava os artigos 36 e 37 da LDB" (VIANA, VEIGA, 2013, p. 157)[12]. Nesse sentido, retomou-se a possibilidade de integração do ensino médio a educação profissional de nível médio, na pretensão de atendimento às necessidades de vagas e propondo-se, ainda, a gerar um novo sentido ao ensino médio.

Mediante essa possibilidade de reintegração, a ampliação da educação profissional desde o governo Lula tem sido uma das prioridades na tentativa de reconstruir uma rede pública de ensino profissional. Desse modo, de acordo com a prescrição do Decreto nº 6.302, o programa possui dentre suas principais finalidades a expansão do atendimento e melhorar a qualidade da educação; reestruturar o ensino médio combinando formação geral e científica à formação profissional, na medida de articular a escola aos arranjos produtivos locais e à educação no ambiente de trabalho através de estágios; fomentar a expansão desse novo modelo de ensino médio aumentando a oferta de matrículas e estimular a elevação da escolaridade de jovens e adultos possibilitando novos itinerários formativos.

Dessa maneira, o Programa Brasil Profissionalizado garante o repasse de recursos do governo federal para que os estados possam investir em ações de desenvolvimento e estruturação de sua rede. Essa assistência será financeira e técnica, alocando os recursos em

[12] Cf. Plano de desenvolvimento e acompanhamento do projeto político-pedagógico junto aos sistemas de ensino integrados ao programa Brasil profissionalizado. In SANTOS, D. *et al.* Educação Pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo. Fortaleza: EdUECE, 2013.

obras de infraestrutura, desenvolvimento de gestão, formação de professores, gestores e técnicos administrativos para Educação Profissional e Técnica (EPT) e práticas pedagógicas, com o objetivo de que os estados e municípios possam conceder novas matrículas de EPT em sua rede de educação pública. Desse modo, as matrículas efetuadas em cursos de EPT nessas instituições que receberam algum investimento do programa são computadas no Pronatec. Todavia, aponta o relatório do Tribunal de Contas da União (TCU):

> 139. As matrículas são registradas no Sistec pelos órgãos gestores de EPT nos estados, o que pode gerar discrepância entre os dados reais e os dados registrados, em virtude de motivos como: ausência de registro das matrículas, defasagem no registro das matrículas e existência de sistemas próprios nos estados, entre outros fatores.
>
> 140. Assim, infere-se que os dados de matrícula do Brasil Profissionalizado registrados no Sistec podem não condizer com a realidade, o que pode gerar dúvidas em relação ao real número de matrículas da iniciativa (TCU, 2015, p. 20).

O MEC é o responsável pelas funções de coordenar a implementação, o acompanhamento, o monitoramento, a supervisão e a avaliação do Programa Brasil Profissionalizado, enquanto a assistência financeira prevista pelo programa destina-se aos órgãos públicos devendo ser executada através de convênios com o FNDE, que terá o cargo de disciplinar os procedimentos, definir critérios de priorização e pré-requisitos para apresentação das propostas; acompanhando a execução dos convênios, como assim prevê o decreto.

As diretrizes que regulamentam essa assistência foram estabelecidas pela Resolução FNDE/CD nº 62/2007, no qual se apresenta em seu art. 8º quais os itens financiáveis aplicáveis aos convênios. São eles: I - construção, ampliação, modernização e adequação de espaço físico; II - construção de laboratórios de física, química, biologia, laboratórios de informática e os laboratórios recomendados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos da SETEC; III - aquisição de acervo bibliográfico; IV - material de consumo; V - outros itens necessários, observados as vedações aplicáveis. Posteriormente, a publicação da Resolução FNDE/CD nº 9/2008 altera alguns dispositivos possibilitando a extensão da assistência a escolas que ofereçam cursos de nível técnico nas formas subsequentes e concomitantes.

Os recursos destinados podem financiar até quatro tipos de obra. São elas: construção, reforma/ampliação, reforma, ampliação. Consta no relatório do TCU (2015) que existem 734 obras nessa iniciativa, das quais 35% são destinados à ampliação, 32% para construção, 25% para reforma/ampliação e 8% para ampliação. Dessas aplicações, a porcentagem de conclusão é de 43%, o que equivale a 318 obras. Contudo, somando-se os números de obras canceladas, paralisadas e inacabadas, há uma representatividade de 28%, o que corresponde a mais de um quarto das obras do programa, enquanto as obras em execução

são de 22% e as que estão em fases de licitação, contratação e planejamento equivalem a 6% das obras (TCU, 2015, p. 21). Os dados apresentados contabilizam obras a partir do ano de 2008 e mostram que sete anos depois, embora tenha se alcançado quase metade de conclusão, o número de obras inconclusas e canceladas ainda apresenta um número significativo no percentual total. É ainda perceptível que diante do fato que todas as obras já receberam pelo menos uma parcela do repasse de verba, que as obras se arrastam pelos anos, demorando a ser entregues à população, mostrando a ineficiência da alocação de recursos.

Tendo em vista a perspectiva de ampliação do ensino médio integrado ao ensino técnico profissionalizante, a política do programa adota como pressupostos para sua estrutura de base a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho. Sob essa orientação, a implantação de um projeto que busca, no plano do discurso, consolidar uma formação que supere a dualidade histórica entre educação para o trabalho destinada à classe trabalhadora *versus* uma educação acadêmica estabelece como necessidade básica a articulação entre a base científica e a base técnico-profissional e que aponte diferentes direções. No discurso ministerial,

> Esse ensino médio dever ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivo (MEC, 2007 p. 25).

O programa prevê a participação dos Estados e do Distrito Federal para escolas de ensino médio que tenham aderido ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Essa exigência expõe claramente que a consequente relação com o movimento Todos Pela Educação consubstancia no bojo do programa a orientação por um projeto gerenciado pelo grande empresariado. Dessa forma, é explicito que essa pactuação é um demonstrativo da materialização das condicionalidades da política dos organismos internacionais através do programa Brasil Profissionalizado. Assim, de acordo com Cêa e Silva (2015, p. 9),

> [...] essa relação expressa que todas as esferas de governo devem compartilhar do consenso em torno do mercado como referência para a formação dos trabalhadores e que o apaziguamento dos conflitos entre classes sociais antagônicas permanece como tarefa do Estado nacional, mesmo que em novas bases.

A participação do Brasil Profissionalizado no Pronatec propondo a expansão do ensino médio integrado ao ensino profissional é, a nosso ver, o retrato das determinações do capital sobre as políticas educacionais no Brasil. Não há nesse horizonte – e nem poderia haver

– uma perspectiva de avanço, de uma concepção de uma formação humana e realmente integral. Há, isto sim, uma política descentralizada que usa de todas as possibilidades para dar continuidade ao projeto de formação de mão de obra para o mercado.

- **Rede E-Tec**

O programa Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec) foi lançado no ano de 2007, constituindo-se como uma ação da extinta Secretaria de Ensino a Distância (SEED), em 2011, no plano de expansão, passou a ser chamada de Rede E-Tec do Brasil a partir da revogação do Decreto 6.301/07 pelo Decreto nº 7.589/11, atualmente em vigor, que a institui no âmbito do Ministério da Educação.

Tem como objetivo ampliar e democratizar o acesso à EPT em rede nacional na modalidade a distância, principalmente no interior do país, para a periferia das áreas metropolitanas e de grandes centros urbanos, incentivando os jovens a concluírem o ensino médio e possibilitando sua inclusão em processos de qualificação profissional nesse nível de ensino, visando à inserção no mercado de trabalho.

Alocado para o MEC e assumido pela SETEC, ao ministério cabe a responsabilidade por prover os recursos para o custeio em geral do programa, coordenação geral e da oferta de cada curso, na medida de prestar apoio técnico e financeiro para a consecução das atividades do programa.

No âmbito do Pronatec, a Rede E-Tec oferta cursos de nível técnico e FIC, que seguem de acordo com o Catálogo Nacional e o Guia de Cursos respectivamente, mas a rede em toda sua extensão contempla ainda cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação, preferencialmente para docentes de EPT.

A implementação da E-Tec acontece por meio de um processo de adesão formal das instituições que ofertam ensino técnico de nível médio, interessadas em oferecer cursos na modalidade a distância. A metodologia de funcionamento prevê a instalação do sistema de ensino virtual que se complementa com atividades presenciais desenvolvidas nos polos regionais, sendo que toda estrutura dos polos de apoio ao curso ofertado fica a cargo da instituição interessada.

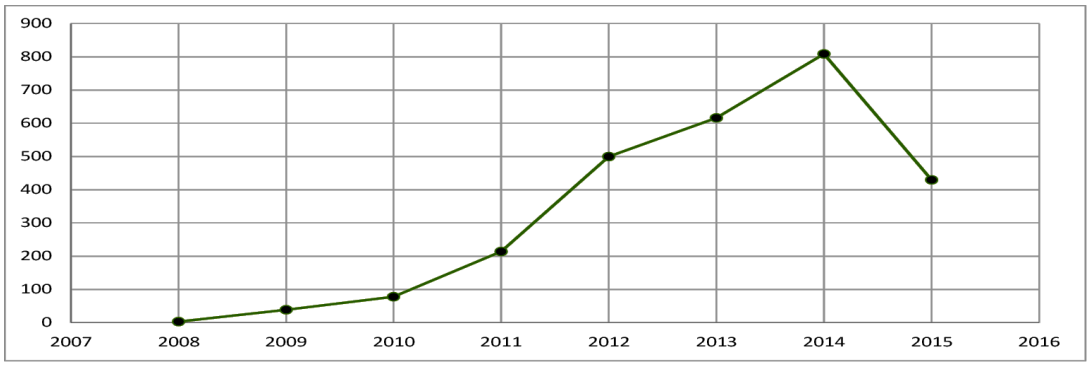
O financiamento disponibilizado para a Rede E-Tec destina-se às despesas relativas à oferta do curso. Isso inclui produção e reprodução de material didático e pedagógico, gastos com recursos humanos, envolve seleção e capacitação de tutores presenciais e a distância, bem como ainda pode ser para o financiamento de bolsas de estudos para alunos e bolsa de pesquisa

para coordenadores, docentes e tutores. A regra para o repasse do recurso tem como base o custo por aluno no curso, considerando o total de polos de apoio presencial atendidos pelo curso, o total de vagas ofertadas, o total de disciplinas, a carga horária total e anual do curso e sua duração. Conforme balanço informado pelo TCU (2015, p. 30), "[...] o valor empenhado nas ações relacionadas à Rede E-Tec Brasil foi de R$ 556,6 milhões (85,3% do autorizado – R$ 652,1 milhões), de 2011 a 2014, o que representa aproximadamente 3,7% dos recursos empenhados no Pronatec no período".

De acordo com o § 2º do artigo 5º, a preferência para instalação dos polos de apoio presencial são escolas públicas, instituições públicas de oferta de cursos de EPT e unidades dos serviços nacionais de aprendizagem. No que concerne à sua execução, dentre os anos de 2008 a 2015, a maior oferta de cursos ocorreu na Rede Federal com 95,89%, equivalente a 677 instituições, da qual participam 37 dos 38 Institutos Federais, e a Rede estadual teve participação correspondente a 4,11% e 29 instituições.

Conforme o gráfico a seguir, os anos referentes à execução do Pronatec possibilitaram um grande avanço na instalação de novos polos, tendo uma queda a partir de 2015, ano em que o programa já apresenta sinais de desgaste. Aprofundaremos as questões relativas a esse processo em momento posterior. No ano de 2014, foram contabilizados 809 polos ativos enquanto que no ano seguinte houve uma redução equivalente a mais de 44% desse número, correspondendo a apenas 448 polos ativos em 2015. Essa queda significativa reverberou também no número de matrículas nessa ação. Ainda de acordo com dados do TCU, enquanto que em 2014, o número de matrículas a ser atingido chegou a 65.094 e caiu quase 50% no ano seguinte, quando foram registradas 33.068 matrículas. No Pronatec, a participação da Rede E-Tec representou entre 2011-2015 um percentual de 3,89% das matrículas, o que equivale ao número de 325.029 (TCU, 2015, p. 29).

Gráfico 1 – Polos ativos por ano – A partir de 2008



Fonte: TCU

É válida a constatação de que embora não tenha registrado uma participação significativa no Pronatec, servindo mais como uma política estratégica, a Rede E-Tec Brasil se consubstancia como a total flexibilização da qualificação dos trabalhadores subsumindo-a à lógica capitalista. Sabe-se que pesa sobre a modalidade a distância críticas substanciais que a afirmam como uma metodologia totalmente fragmentada e aligeirada. O utilitarismo proposto e a democratização do acesso às vagas justificam o discurso do governo e legitimam tal iniciativa que, na verdade, é de qualidade questionável e serve mais como estratégia para o alcance de números ou de metas. Dessa forma, na própria certificação, não é específicado que o curso foi feito na modalidade a distância.

Ainda na lógica neoliberal, evidencia-se que no programa se estabelece uma estrutura organizacional para as funções pedagógicas (tutores, coordenadores de tutoria, coordenadores de polo, professores-pesquisadores, coordenadores de curso, coordenador adjunto e coordenador-geral) que são pagos através de bolsas, determinadas consoante a Resolução CD/FNDE 18/2010, desenvolvendo dessa maneira um processo de desregulamentação das leis trabalhistas, que findam na maior precarização do trabalho docente, na mesma medida em que reduz, perspicazmente, sua remuneração (COSTA, 2013). Nesse sentido, as condições postas para tal iniciativa vislumbram principalmente alcançar os resultados tão requeridos pelos organismos multilaterais. Para alcançar tais números, a estratégia é sempre a diminuição dos custos somados à fragmentação e ao aligeiramento, os resultados para governo e para o capital são positivos, para o trabalhador é sempre a precarização.

- **Acordo de Gratuidade do Sistema S**

O acordo de gratuidade com o SNA se configura como maior suporte ao programa, principalmente via Bolsa-Formação. Como parceiro ofertante, as instituições do Sistema S[13] também podem ser considerados como pilar de sustentação para o desenvolvimento do Pronatec. O surgimento do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942,

[13] Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Social de Transporte (Sest). Informações extraídas do sitio http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s (Acesso em 06/06/16).

teve como objetivo atender a uma demanda do incipiente setor industrial que, no momento, carecia de mão de obra qualificada, tendo como administrador a Confederação Nacional da Indústria (CNI). De acordo com Cunha,

> Do ponto de vista de sua constituição, o SENAI seria uma instituição pública, pois foi criado por um decreto-lei [...]. Não há dúvida de que, sem toda essa coerção legislativa, os industriais não recolheriam a contribuição compulsória que financia a instituição, nem empregariam os menores como aprendizes em suas fábricas. Visto pela óptica do poder institucional e da gestão dos recursos, o SENAI é inegavelmente uma instituição privada (CUNHA, 2005, p. 45).

A instituição do SENAI foi o pontapé inicial para a constituição da rede do sistema S, formado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Nacional de Transporte (SENAT) e o Serviço Social do Comércio (SESC). Essas instituições que compõem o sistema atuam na prestação de serviços sociais de utilidade pública, mas, como já mencionamos, são privadas ligadas e gerenciadas pelo setor produtivo. O financiamento dessas instituições é feito através de uma contribuição compulsória, que se incide sobre a folha de pagamento das empresas. A arrecadação dessa contribuição é repassada para a entidade, considerando as leis que rege cada instituição. Em termos mais explícitos, significa dizer que há um desconto na folha de pagamento dos trabalhadores, que é distribuído para o desenvolvimento de atividades profissionalizantes e para cultura.

A partir de 2008, começaram a tramitar propostas de mudanças na repartição dos recursos, o que gerou muita polêmica por conta do empresariado e findou por resultar na aprovação simultânea de três Decretos (6.633, 6.635 e 6.537), todos de 2008, que alteraram os regulamentos do SENAC, SENAI e SESI, respectivamente. Por meio destes, ficou estabelecido que, a contar do ano seguinte, destinar-se-á uma parcela da receita líquida da contribuição compulsória no SENAI e no SENAC em cursos e programas de gratuidade de educação profissional e para educação básica e ações educativas no caso do SESI. Nesse acordo, há o comprometimento em alocar devida parte da contribuição, estipulando-se ainda um aumento anual e progressivo no percentual de aplicação do recurso, até que, a partir de 2014, o SENAI e SENAC estivessem destinando 2/3 da receita líquida anualmente enquanto Sesi e SESC destinariam 1/3.

Por meio do acordo de gratuidade, a participação do SNA foi bastante efetiva no programa. Dados do relatório do TCU demonstram que o número de matriculas correspondente à entidade, nos anos de 2011 a 2014, chegou ao total de 2.594.894, o que representa aproximadamente 32% das matrículas do Pronatec, que, no mesmo período, teve um total de

8.119.167 matrículas. Desse percentual, a predominância em cursos FIC é expressiva e dominante: foram 2.360.137 matrículas, o que equivale a 90,95% do total, enquanto nos cursos técnicos foram apenas 9,05%, isto é, 234.757 matrículas (TCU, 2015, p. 25).

Os decretos eram justificados pelo discurso que o crescimento do Brasil está atrelado à capacidade do país de qualificar sua mão de obra através da educação profissionalizante e pela defesa da necessidade de resguardar a gratuidade para a sociedade, que é quem paga os recursos do sistema. Para a oferta das vagas como rede ofertante, o financiamento dos cursos do serviço nacional de aprendizagem é repassado pelo MEC ao Departamento do Sistema Nacional, tendo como base de cálculo o valor hora-aluno fixado em Resolução do FNDE.

Além desse acordo, as instituições do Sistema S participam do Pronatec como ofertantes do Bolsa-Formação da Rede E-Tec e pelo Fies Técnico. Isso garantiu às entidades a cooptação do maior número de matrículas no bolsa-formação e também recebido deste o maior montante de recursos, como foi constatado no último gráfico. (Ver gráfico 3). Dados do TCU (2015, p. 7) contabilizam que a soma dos recursos repassados as entidades chegou a R$ 3,5 bilhões para o SENAI, de R$ 1,9 bilhão ao SENAC e ao SENAT e SENAR as transferências foram de aproximadamente R$ 427 milhões, desde o início do programa.

A importância dada ao SNA e, portanto, aos interesses do grande empresariado via Pronatec proporcionou às entidades serem inclusas no sistema federal de ensino como mantedoras, conforme consta no Artigo 20 da lei 12.816/2013, que tratou das alterações do programa. Isso implica a concessão de uma autonomia didático-pedagógica ao SNA para a criação de institutos de educação profissional técnica de nível médio, FIC e de ensino superior tecnológico na modalidade presencial, ou seja, novos redutos de verbas públicas, bem como possibilita que o recebimento de transferências financeiras diretas e sem maiores burocratizações, mesmo tratamento dado às instituições federais.

Em contrapartida ao robusto montante recebido pelas instituições, a oferta de cursos deixa bem evidente que o grande empresariado tem sido o grande beneficiário do programa, responsável por ditar também as regras de oferta, chamadas por eles de demanda. Nesse caso, a regra é clara: mais cursos e menos custos, ou seja, formação aligeirada, materializada em cursos FIC, que por terem carga horária mais reduzida, possibilitam a oferta de mais cursos. Na tabela abaixo, encontra-se a quantidade de alunos distribuídos por curso e SNA.

Tabela 1 - Número absoluto de beneficiários do Pronatec Bolsa-Formação, distribuídos por SNA e por cursos FIC e técnicos, 2011 a maio/2014

Parceiro Ofertante	Curso FIC	Técnico	Total Geral
SENAI	978.189	173.792	1.151.981
SENAC	781.633	78.995	860.628
SENAT	133.058	247	133.305
SENAR	82.313	-	82.313
Total Geral	1.975,193	253.034	2.228.227

Fonte: SETEC

Nota-se que a disparidade é desproporcional e não é à toa que também é intencional. Enquanto os cursos técnicos levariam mais tempo para serem desenvolvidos, os cursos FIC, que se constituem pela possibilidade de menor investimento, são mais rápidos e, por isso, mais específicos, isto é, uma mercadoria que tem vida útil menor. Os cursos em oferta são definidos anualmente e seguem ordem da demanda que o mercado de trabalho local apresenta, assim, todo processo de divulgação, inscrição e seleção é de responsabilidade do SNA. Trata-se de oportunizar à classe de pessoas com baixa renda qualificação profissional. Os critérios considerados na seleção do público ingressante consistem em pessoas com baixa renda familiar, cursar ou ser egresso da educação básica e trabalhadores empregados ou desempregados.

Para os beneficiários do Bolsa-Formação há somente essas duas possibilidades de curso. No que tange ao programa de gratuidade com recurso da contribuição compulsória, o SENAC oferece cursos com diferentes níveis de complexificação com atribuições e carga horária diferenciadas. Dessa forma, compreende curso Técnico em nível médio (Qualificação, Habilitação e Especialização) e curso FIC (Aprendizagem, Capacitação, Aperfeiçoamento e Programas Instrumentais), organizados por dez eixos tecnológicos (Ambiente e Saúde, Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Turismo, hospitalidade e lazer, Informação e comunicação, Infraestrutura, Produção Cultural e Design, Recursos Naturais, Produção Alimentícia, Segurança), que obedecem à proposta do MEC. Outra possibilidade de participação nos cursos é a permissão para o atendimento dos beneficiários do financiamento técnico e empresa.

A imparcialidade dos números é cabal para justificar como a celebração dos contratos entre União e SNA tem sido essencial para esse sistema. Todo aparato dado ao Pronatec é visivelmente legítimo frente ao montante de recursos recebidos pelas entidades e

considerando que o Sistema S é juridicamente uma rede privada, gerenciada pelo grande empresariado, a participação do Sistema S revela que a propagação do discurso da profissionalização como elemento de inclusão social e de progresso serve apenas como discurso que legitima o financiamento privado, a submissão aos imperativos do mercado e o próprio objetivo do estado em deixar na mão do empresariado a formação dos trabalhadores.

- **Bolsa-Formação**

Essa iniciativa criada especificamente com o Pronatec se consubstancia na espinha dorsal que estrutura o programa. A ação garante o financiamento, por parte da União, em cursos de EPT e assistência plena estudantil a diversos públicos. Além dos objetivos já instituídos com a lei de criação do Pronatec, propõe-se elevar a escolaridade e as condições de inserção no mundo do trabalho por meio da formação profissional, possibilitando a inclusão social a um público mais vulnerável socialmente e atender às demandas do mercado de trabalho por mão de obra qualificada.

O Bolsa-Formação assim se denomina porque trata de um financiamento por parte da União de todas as condições para a oferta do curso, garantindo a cobertura integral das despesas para manter o aluno no curso, mas não determina o repasse em espécie direto ao aluno, podendo apenas ocorrer em espécie ou vales em referência ao auxílio transporte e alimentação. O repasse do financiamento especificados na lei delibera que a transferência deve ser feita para a rede ofertante, ocorrendo basicamente de duas formas: para a instituição privada, há o pagamento da mensalidade dos estudantes e do custo total do curso por estudante. Já na rede pública e nos serviços nacionais de aprendizagem, especificamente em cursos FIC, além da hora-aluno, inclui-se o auxílio de alimentação e transporte. O valor pago por hora-aluno é de R$ 10,00 (dez reais), de acordo com resoluções do FNDE. Esse valor não considera as particularidades de cada curso, mas foi calculado tendo como base os custos médios aplicado no SNA e na rede federal. Para a assistência estudantil, segundo o TCU (2015), as entidades gestoras não apresentaram uma base para o cálculo desta e o valor que tem sido transferido é de R$ 2,00 por hora-aula. Esse auxílio nos SNA são repassados diretamente ao aluno em dinheiro.

A oferta divide-se em dois aspectos: Bolsa-Formação Estudante, destinado aos cursos técnicos concomitantes ao ensino médio, e Bolsa-Formação Trabalhador, que consolida uma articulação com metas específicas de capacitar trabalhadores e beneficiários dos programas de transferência de renda através da oferta de cursos FIC voltados para o desenvolvimento

profissional e o exercício da cidadania; promoção de políticas setoriais que atendam às necessidades de grupos em vulnerabilidade social, inclusive pessoas com deficiência, indígenas, mulheres, quilombolas, ribeirinhos e privados de liberdade; e possibilitar a reinserção na vida civil, de praças e outros militares que estejam em processo de receber baixa do Serviço Militar.

Enquanto Bolsa-Formação Trabalhador, o financiamento dos cursos relaciona-se a uma política pública de uma secretaria ou de um ministério, que desenvolvem as ações que atendem prioritariamente a um determinado público em condições vulneráveis, tais como o Plano Brasil sem Miséria (BSM), Seguro-Desemprego, Programa Mulheres Mil, Programa Nacional de Educação no Campo, entre outros.

A participação efetiva dos ministérios como parceiros demandantes ocorre principalmente por intermédio da Bolsa-Formação Trabalhador. Nessa associação, há uma pactuação de vagas, em que os demandantes de acordo com as definições de prioridade devem desenvolver as devidas estratégias de seleção, a fim de assegurar o devido atendimento a este público, monitorarem a execução dos cursos e articular o contato entre os egressos e as vagas existentes de demanda. Como já foi colocado, o Pronatec teve uma expansão, o que permitiu a configuração do programa em outras modalidades, que são agrupamentos de demandas. Segundo a SETEC/MEC (2014), o Pronatec tem desenvolvido 41 modalidades.

Essa pactuação de vagas deve acontecer de modo a garantir maior acesso do público prioritário aos cursos. As instituições privadas não atuam como ofertantes nesse processo e sabe-se que a partir de 2015 esse processo passou por mudanças, sendo feito em duas fases e considerando dois novos aspectos: o primeiro refere-se a conceber a População Econômica Ativa (PEA), que é um conceito que compreende a população que está no mercado de trabalho ou que nele deseja se inserir, para estabelecer o referencial de vagas e segundo pela prioridade dada as propostas de ofertas em unidades de ensino em relação as que seriam para unidades de ensino remotas.

Desta forma, a composição das turmas nas unidades demandantes atende as características do perfil do público e determinam como se dará a formação da turma, podendo ser de três formas: turmas prioritárias, para o atendimento de um público preferencial do demandante; exclusiva, quando as turmas são fechadas para uma especificidade de perfil e ou compartilhada que é a oferta sem restrições e aberta aos públicos de outros demandantes.

A disponibilização desses cursos acontece por meio da Rede Federal de Educação Profissional, Cientifica e Tecnológica, o SENAC e a Rede Estadual de Ensino Técnico ou em

unidades remotas, que podem ser criadas quando existe a necessidade de atendimento em locais distantes. A oferta consiste em cursos de Formação Inicial e Continuada que se encontram propostos no Guia de cursos do Pronatec e contem carga horária de, no mínimo, 160 horas de duração.

Para o atendimento desse público, é solicitado da rede ofertante o desenvolvimento de mecanismos de acolhimento, no qual se incluem "[...] treinamento específico e sensibilização de pessoal, assim como a identificação e demarcação de espaços e a elaboração de rotinas específicas de recepção e ambientação – ao espaço escolar – de pessoas há tempo afastadas dele. (MEC, 2011, p. 13).

Em prol da grande quantidade de modalidades executadas no Pronatec, destacamos apenas algumas, que estiveram em maior evidência no cenário social. A primeira delas é a que se vincula no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2014, o MEC, através da Portaria nº 125, estabeleceu as normas de adesão para articulação entre a oferta de Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por vista dessa articulação, propõe-se a implementação de uma política que possibilite ao público da EJA acesso ao ensino fundamental e médio, integrando a elevação de escolaridade à formação profissional. A portaria estabelece que Estados, municípios e Distrito Federal poderão ser unidades demandantes vinculadas a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que é o demandante local. Essa modalidade tem grande destaque por se vincular ao atendimento de um dos propósitos estabelecidos no PNE em sua meta 10, que prevê até 2024 a oferta de no mínimo 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

O Pronatec-EJA oferta cursos em quatro formas: técnico integrado e técnico concomitante, para alunos maiores de 18 anos e os cursos FIC fundamental e FIC médio para jovens com idade a partir de 15 anos. Ainda em conformidade com a portaria, o público prioritário são os egressos do Programa Brasil Alfabetizado e demais programas de alfabetização; as populações do campo; as comunidades quilombolas, os povos indígenas; pessoas que cumprem pena em privação de liberdade; adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas; catadores de materiais recicláveis; populações em situação de rua e pescadores.

Ainda sob a regência da SECADI como demandante há o Pronatec Projovem Urbano, que foi lançado também com o objetivo de elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, atrelada à qualificação profissional, visando à conclusão do ensino

fundamental por meio da modalidade EJA. Conforme previsto nas resoluções que regulam o Projovem Urbano, as ações por meio dessa modalidade garantem aos estudantes um auxílio financeiro mensal, durante os 18 meses de desenvolvimento do curso, no valor de R$ 100,00, que está condicionado a 75% da presença deste jovem nas atividades presenciais e entregas de trabalhos pedagógicos. A oferta é feita pelos estados e municípios que recebem também apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento do programa.

Fica claro que medidas que associam a formação básica à qualificação profissional além de se consubstanciar como estratégias de redução de custos com a formação da classe trabalhadora são altamente convenientes ao governo, pois ao fim do curso os indivíduos terão, no plano do discurso, concluído sua formação básica e estará qualificado e pronto para atuar no mercado de trabalho. Usando os dizeres populares, para o governo, significa acertar dois coelhos com uma só cajadada.

Outra modalidade de destaque é o Pronatec Campo, que se integra a outras políticas de desenvolvimento rural e sustentável, carregando como objetivo principal a promoção de espaços de qualificação profissional para agricultores. Nesses termos, suas metas específicas buscam a inclusão socioprodutiva e econômica com foco na integração da formação com as estratégias de desenvolvimento rural sustentável e solidário, estimulando e desenvolvendo os princípios da agroecologia como garantia de segurança alimentar e nutricional.

O Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) é o demandante específico responsável por mobilizar as bases dos cursos, do público-alvo à rede ofertante, e por articular a pactuação com o MEC. Os cursos acontecem nas sedes dos Institutos Federais, Escolas vinculadas às Universidades Federais, Escolas Estaduais de Ensino Médio, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e os Sistemas de aprendizagens (SENAI, SENAC SENAR), etc.

A oferta de cursos para os diversos públicos da agricultura familiar: assentados e acampados da reforma agrária; assalariados rurais; indígenas, quilombolas e demais povos e comunidades tradicionais (ribeirinhos, pescadores, vazanteiros, quebradeiras de coco, faxinalenses, extrativistas e seguem nas modalidades de nível técnico e qualificação profissional), por meio da FIC.

No que diz respeito ao Bolsa-Formação Estudante, seus objetivos específicos convêm principalmente no fomento do ensino médio articulado com cursos técnicos, que possibilitem uma ação unificada do projeto pedagógico das escolas de ensino médio e dos centros de EPT e contribuir para a redução da desigualdade de oportunidades através dessa oferta, sendo que o atendimento é prioritário para alunos do 2º e 3º anos.

Os cursos Técnicos possuem pelo menos 800 horas de carga horária, nos quais as opções apresentam conformidade com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, organizados pelo MEC. Tais cursos poderão desenvolver-se em regime concomitante, subsequente ou integrado com o ensino médio em instituições distintas e sem trazer prejuízo para a oferta regular de EPT das redes estaduais. Nesse segmento incluem-se a rede ofertante, as instituições privadas de nível superior e de educação profissional de nível médio, consoante a Lei 12. 816 de 2013, que alterou a lei de criação do Pronatec (Lei 12. 513).

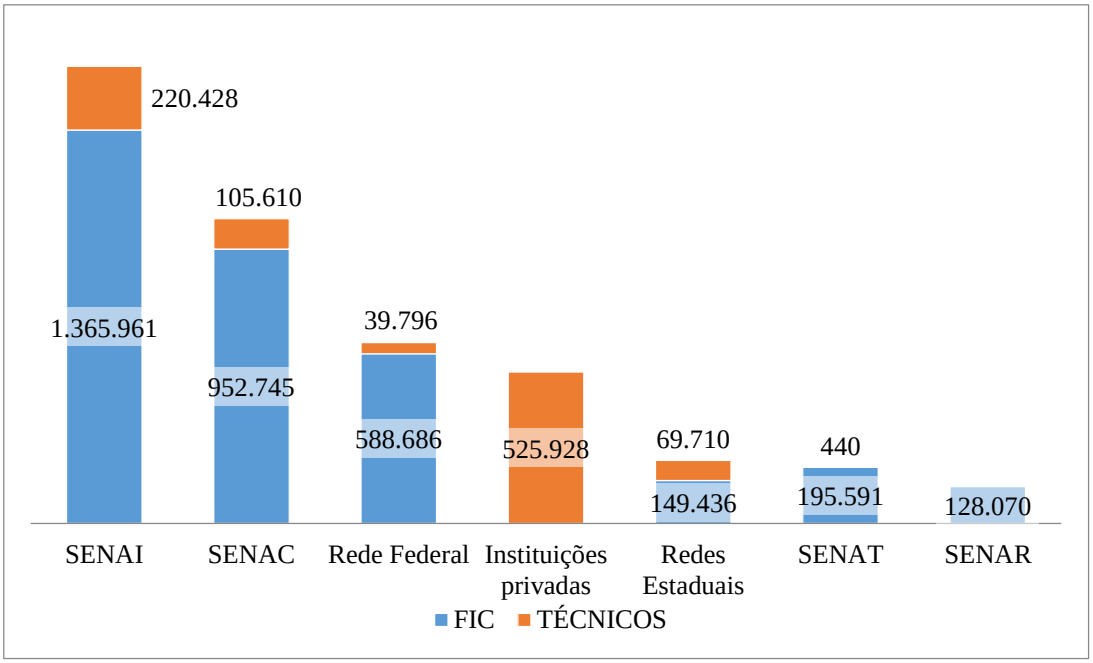
O monitoramento e a avaliação da execução do Bolsa-Formação acontecem pelo Sistema de Informações da Educação Profissional (SISTEC), construído no ano de 2008 e redimensionado em 2013, para poder atender às necessidades do Pronatec/Bolsa-Formação. Tais indicadores podem ser acompanhados por meio das matrículas por Cadastro de Pessoa Física (CPF), o que permite ainda o registro e a identificação individualizada da trajetória de cada estudante no programa.

Em termos de execução do programa, o Bolsa-Formação é a iniciativa que teve maior alocação de matrículas. Segundo dados do TCU (2015, p. 13), de 2011 a 2014, foram matriculados 4.348.632 alunos e destes, 78% (3.384.728) foram para os cursos FIC, enquanto apenas 22% (963.904) foram para os cursos técnicos. A quantidade de matrículas e a preferência pelos cursos com menor tempo de duração já vislumbram que tipo de formação vem sendo ofertada. É valido considerar que as vagas oferecidas surgem de acordo com uma demanda real do mercado de trabalho, e isso desvenda que a intenção primordial é consubstanciação de um mercado educacional, já que a participação das instituições privadas restringe-se[14] à iniciativa da Bolsa-Formação.

Em relação ao tipo de curso distribuído na rede ofertante, as entidades SNA ficam com a maior oferta, tendo instituições que ofertam apenas esse tipo de qualificação. Para os cursos técnicos, a Rede Estadual tem a maior proporção no número de matrículas, apresentando um percentual de 14% de matrículas em cursos técnicos.

[14] A Rede Privada também poderia oferecer vagas por meio do financiamento estudantil ou para empresa. Contudo, não há dados no governo que confirmem que a iniciativa foi realmente efetivada.

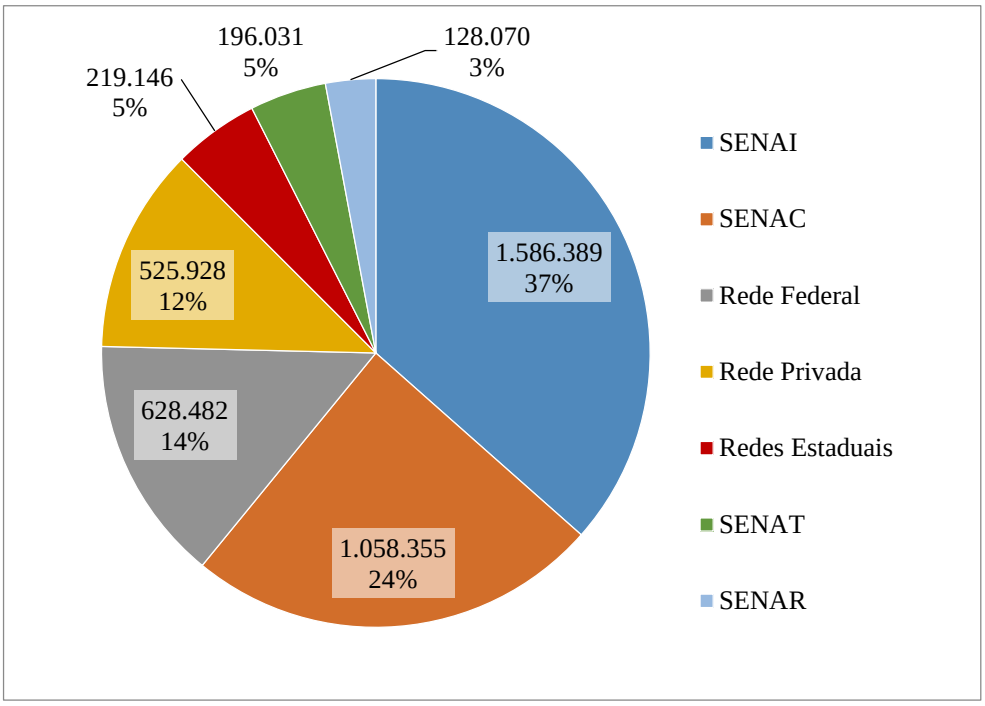
Gráfico 2 – Distribuição da matrícula por tipo de curso 2011-2014



Fonte: TCU

Consolidando esses dados, no que se refere à distribuição dos cursos por rede ofertante, fica evidente, conforme apresentado no gráfico (Ver gráfico 3), que o SNA junto com a rede privada representam mais de 80% dessas matrículas da Bolsa-Formação. E que sozinha a rede privada já alcançou uma representatividade alta de 12%, considerando o fato de que essa rede ingressou apenas no ano de 2013, ofertando apenas cursos técnicos subsequentes. Isso quer dizer que participando apenas de três editais publicados pelo MEC (2013.2, 2014.1, 2014.2) e neles sendo contemplada a rede privada quase se equipara com a oferta feita pela Rede Federal, desde 2011, que foi de 14% das matrículas.

Gráfico 3 – Matrículas por entidades ofertantes no Bolsa-Formação – 2011 a 2014.



Fonte: TCU

É notório que as demandas em questão são as demandas do sistema, além das prerrogativas ideológicas de própria formação, é substancial o financiamento do setor privado, que ofertam 13.092 cursos em 1.676 unidades de ensino privada, incluído o SNA, o que abrange 634 municípios nos 26 Estados e no DF (2011-2015). A expansão do Pronatec, via Bolsa-Formação, resultou nessa proliferação de cursos e instituições que ofertam ensino técnico, simboliza a consolidação desse mercado da profissionalização.

No que tange propriamente ao financiamento da rede ofertante no âmbito do Bolsa-formação, há a confirmação do privilégio dado aos investimentos na rede privada. A observar que, primeiro: o maior montante de recurso é destinado ao SNA, que chega a ser quase quatro vezes maior ao que destinado a Rede Federal; segundo: comparando os investimentos na Rede Municipal e na Rede privada que se iniciaram no mesmo ano, vê-se que, no total, a segunda recebeu um valor dez vezes maior ao que recebeu a primeira, isso apenas num intervalo de dois anos. Além disso, percebe-se que, no ano de 2014, todas as iniciativas tiveram uma redução no valor dos investimentos, com exceção para a rede privada que teve um aumento de mais de 267% ao ano, conforme pode ser visto na tabela.

Tabela 2 – Transferências anuais aos parceiros ofertantes, 2011 a maio/2014 (R$)

Rede de Ensino	2011	2012	2013	2014	Total por Rede de Ensino
SNA	208.261.704,50	1.054.161.444,18	2.065.021.070,00	1.200.822.145,00	4.528.266.363,68
Rede Federal	39.827.005,00	338.789.930,90	742.501.736,80	193.924.454,25	1.315.043.126,95
Rede Estadual	-	92.648.000,00	228.482.150,00	83.393.000,00	404.523.150,00
Rede Municipal	-	-	14.681.000,00	3.380.000,00	18.061.000,00
Rede Privada	-	-	51.681.163,63	138.113.463,01	189.794.626,64
Total anual	248.088.709,50	1.485.599.375,08	3.102.367.120,43	1.619.633.062,26	6.455.688.267,27

Fonte: SETEC

Considerando o fato de que essa iniciativa é a vertente central do Pronatec, verifica-se, portanto, que os mecanismos usados pela União para a ampliação anual do programa concentram-se no estratégico aumento da participação e do financiamento da rede privada na oferta dos cursos de formação profissional.

- **Fies Técnico e Empresa**[15]

A institucionalização da lei do Pronatec garante em seu 4º parágrafo do Art. 4º a possibilidade de financiamento a ser contratado para o custeio da formação de trabalhadores. O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação, foi regulamentado em 2001, pela Lei nº 10.260.

No Pronatec, a ampliação do financiamento para formação em cursos técnicos de nível médio e FIC é concedida em duas formas: para estudante e para empresa que se interesse em formar seus trabalhadores. Essas possibilidades concedem até 100% tanto para caráter individual como para empresa. Essa expansão permite o acesso a cursos de instituições

[15] Até 2015, o Fies Técnico e Empresa figurava como uma das iniciativas do Pronatec. A partir do ano seguinte, informações fornecidas no sitio do programa estabelecem que são apenas cinco iniciativas. De toda forma, a ampliação do Fies está previsto no corpo da Lei do Pronatec, por isso em nosso trabalho ele se consubstancia como mais uma iniciativa do programa.

privadas, devidamente habilitadas e registradas no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), mantida pelo MEC, cursos do sistema nacional de aprendizagem, ofertantes de cursos FIC, qualificação profissional ou técnicos de nível médio.

A adesão do crédito estudantil é feita por intermédio de uma seleção que usa a nota do ENEM por meio do sistema informatizado mantido pelo MEC e obedece às seguintes condições: taxa de juros 3,4% ao ano (a.a.); dezoito meses como prazo de carência; amortização de três vezes o tempo do curso. No caso do Fies-Empresa, determina a legislação que a empresa fica responsável pelos pagamentos perante o Fies, inclusive os juros incidentes, até o limite do valor contratado.

Nesse sentido, a consolidação da política de formação do Pronatec tem apontado para a construção e a expansão de uma rede articulada de EPT que possibilita ainda mais a abertura para a transferência de recurso público para o setor privado. A consubstanciação e os desdobramentos do programa têm estruturado medidas cada vez mais permissivas aos imperativos do mercado. Em face dessa apresentação, seguiremos com a análise expressiva da execução do programa, na intenção de desvelar o alinhamento do projeto de educação profissional ao mercado da profissionalização.

4.2 Pronatec em execução: dados do financiamento do mercado da profissionalização

No Brasil, os investimentos no setor educacional tiveram grande expansão entre os anos de 2004 a 2014, passando a tabelar como “item de despesa que mais cresceu”. As palavras são do consultor legislativo do senado Marcos Mendes, que divulgou em pesquisa[16] os números do crescimento dos gastos do governo com educação, no período em questão, principalmente nos últimos dois anos do decênio. A afirmação de que a educação passou a figurar entre as categorias que mais gastaram com investimentos é a plena legitimação das concepções que temos sustentado no corpo desse trabalho, de que tratada como indispensável solução para os males sociais e como grande negócio para rentáveis investimentos, por isso a educação vem desde 1990 figurando no centro das atenções no âmbito político e econômico.

No rol dos investimentos, destaca o consultor que uma das principais despesas é com o Fies, que apresentou um consumo de R$ 13,8 bilhões em 2014, o que representou um

[16] Pesquisa divulgada no sitio eletrônico: http://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/boletins-legislativos/bol26 (Acesso em 06/06/2016)

aumento de 1.100% em relação às despesas do ano de 2004. A educação profissional figura dentre as modalidades que mais receberam investimentos, alcançando em 2014 o percentual de aumento de 1.533%, o que representou a quantia de R$ 7,1 bilhões. Essas duas despesas correspondem respectivamente a 15% e 8% de todos os gastos federais em educação, no ano em questão.

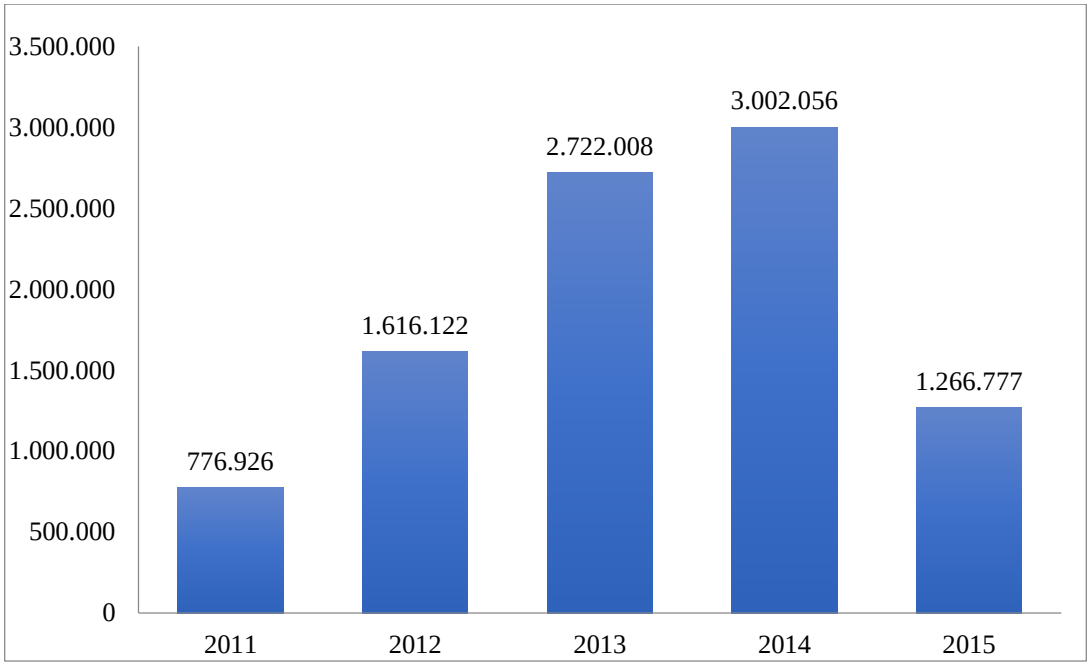
A confirmação desses números denota a consolidação de uma política educacional que vem sendo continuativa nos governos, que caminha em dois sentidos: a primeira é via financiamento do setor privado, em outros termos, diz-se de parceria público-privado; a segunda, a massificação da formação em cursos de qualidade questionável, sejam eles oferecidos no âmbito do ensino profissional e técnico ou no ensino superior.

No que tange prioritariamente ao Pronatec, os dados apresentados pela pesquisa tem uma boa abrangência de, especificamente, quatro anos de vigência do programa. Como política de qualificação profissional destinado para a formação da classe trabalhadora, o Pronatec não apresentou muitas mudanças em relação as que já vinham sido desenvolvidas no país, a exemplo, Planfor e PNQ. O que de diferencial ressalta na política do programa é a intensificação dessas condicionais em que segue a política brasileira. Dessa forma, as estatísticas já apresentadas de desenvolvimento do programa já se consubstanciaram como um claro indicativo de quais os verdadeiros interesses que vêm sendo executados via Pronatec.

Para o governo que o instituiu, o Pronatec se configura como principal instrumento de expansão da educação profissional no país e como importante conquista para os trabalhadores. O programa, que também serviu de base para as campanhas políticas eleitorais, esteve entre os destaques de investimento do governo e, desde que foi estabelecido em lei, o Pronatec traçou altas metas de alcance do público destinado, conseguindo o número de matrículas de 9, 4 milhões entre os anos de 2011 a 2015 (MEC, 2015a)[17]. Nas estatísticas disponíveis no sítio do governo, 2014 foi o ano em que recebeu o maior número de matrículas, como demonstra o gráfico.

[17] http://portal.mec.gov.br/pronatec/o-que-e (Acesso em 06/06/16)

Gráfico 4 – Matrículas Pronatec anual 2011-2015

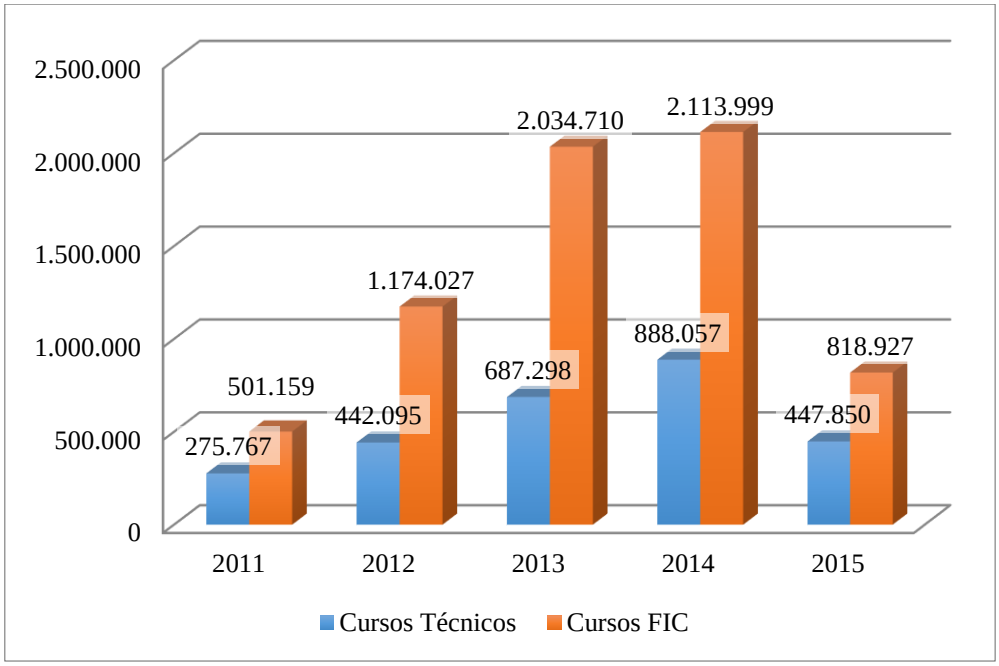


Fonte: MEC

Para o governo, o significativo número de matrículas alcançadas já foi suficiente para a definição avaliativa deste programa como efetiva política de expansão da educação profissional no país. Destinando-se a um público que sempre foi prioritário para programas desse tipo, o Pronatec teve uma abrangência real da classe trabalhadora que, impulsionada pelo discurso midiático em que se associa a qualificação profissional com o emprego imediato, bem como pelo discurso insistentemente repetido de que as vagas no mercado de trabalho estão disponíveis e que falta mão de obra preparada, procurava nesses cursos qualificar-se e adequar-se às exigências do mercado de trabalho. Não obstante, para além da quantidade de matrículas, atendeu ainda outra importante recomendação para o itinerário formativo dos trabalhadores: a curta duração.

Desse total de matrículas, a diferença entre as que foram destinadas para cursos de qualificação profissional e cursos técnicos revela que apenas 38% destas foram para cursos técnicos, correspondendo a 2,7 milhões de matrículas, enquanto que cursos FIC alcançaram quase o dobro, representando 62% das matrículas, o que equivale a 6,6 milhões de matrículas, entre 2011 a 2015. A disposição dessas matrículas ao longo dos anos é demonstrada no gráfico 5.

Gráfico 5 – Evolução das matrículas em cursos Técnicos e FIC

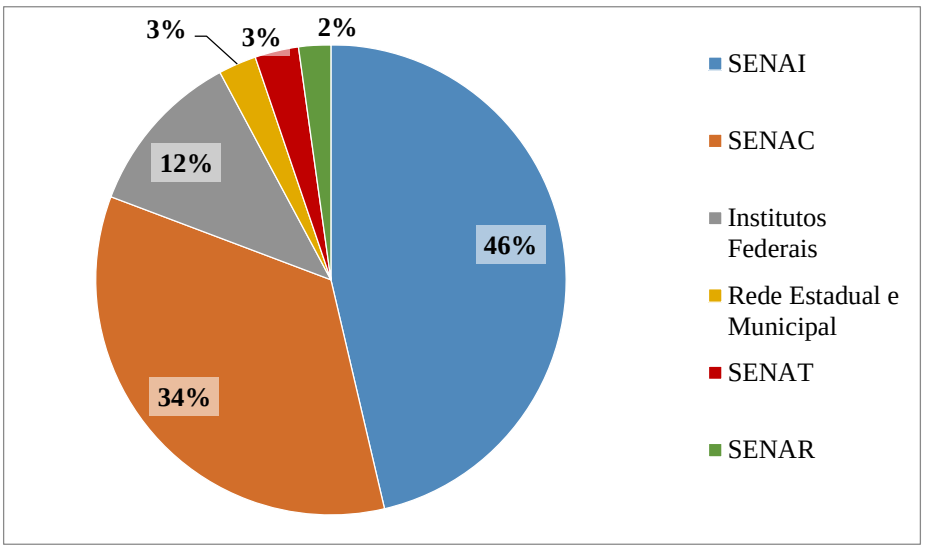


Fonte: MEC

Comparando-se os números para cada curso na execução do programa, é evidente que matrículas nos cursos FIC resultam na expansão de um tipo de qualificação que se trata em primeira instância de um projeto que se articula veemente como Projeto de Educação Para Todos, de uma formação voltada para as competências e habilidades requeridas pelo mercado, significando, em sentido velado, na negação do conhecimento e na minimização da formação em prol do utilitarismo e da diminuição de custos. Esse afinamento da formação destinada aos trabalhadores às estratégias do sistema resulta ainda no fortalecimento do caráter manipulatório das consciências com a finalidade de manutenção do domínio ideológico. Defende-se, dessa forma, que a promoção dos cursos de qualificação se compromete com a pretensão de mistificação do real, "[...] no sentido de ocultar as reais dimensões e determinações do desemprego e da falência do emprego estável" (JIMENEZ, 2005, p. 250).

Na segunda instância, há uma explícita abertura no campo da educação profissional para a mercantilização dessa formação via ilimitado financiamento público ao setor privado. Dessa forma, é possível constatar que, proporcionalmente ao número de matrículas em cursos FIC, o oferecimento desses cursos acontece em grande parte, 85,7% na Rede Privada, constituída pelas entidades do Sistema S, conforme apresentado no gráfico.

Gráfico 6 – Participação da Rede Ofertante em Curso FIC (2011-2015)

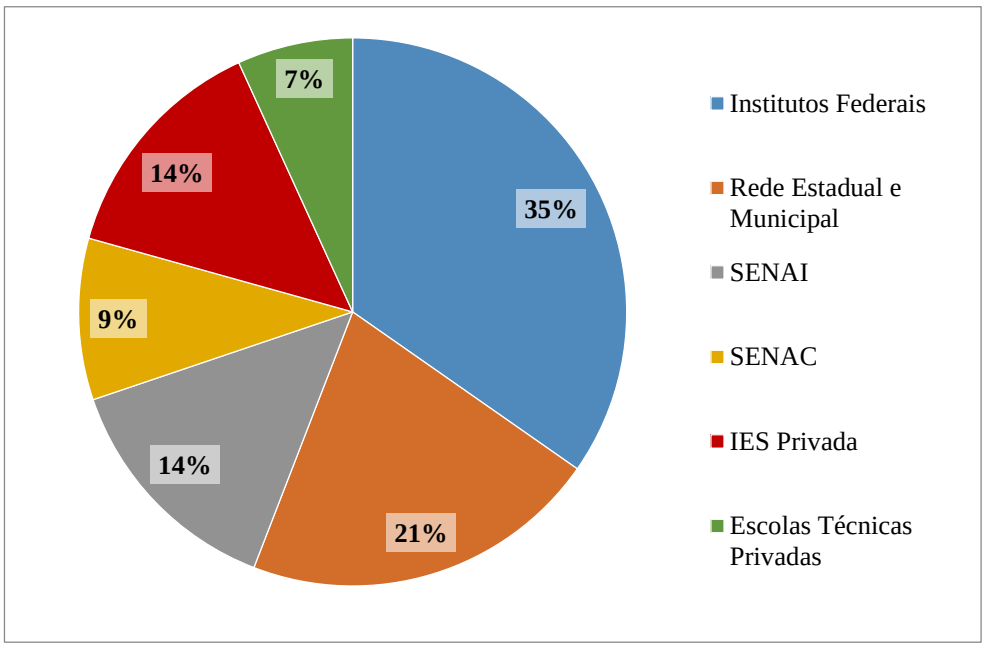


Fonte: MEC

É fato que a execução desses cursos, preferencialmente na Rede Privada, demonstra a transformação desse tipo de formação num produto comerciável que tem mercado atuante e comprador fiel que é o Estado. Essa função dada ao Estado, todavia, não se distancia e nem se difere do papel que é próprio da natureza desse aparato, funções essas que se intensificam no período de crise estrutural do capital. Como bem já colocamos, uma das medidas adotadas nessa crise para a manutenção da reprodução sistêmica é o intervencionismo do Estado no mercado da educação. Nessa medida, pode-se ratificar que o Pronatec trouxe no bojo de seus objetivos a política de expansão do mercado da profissionalização, encoberto pelo discurso da democratização de vagas.

Os cursos técnicos, que, por sua vez, tiveram bem menor número de matrículas, também foram oferecidos na Rede Privada, mas tiveram números mais equilibrados, se comparados com a rede ofertante dos cursos FIC. Dados dispostos pelo MEC apontam que essa participação da Rede Pública foi de 55,7% na oferta dos cursos técnicos. Destaca-se, no entanto, a efetiva oferta das IES Privadas, que iniciaram sua participação apenas a partir do segundo semestre do ano de 2013. No gráfico abaixo, dispõem-se os dados equivalentes às outras entidades.

Gráfico 7 – Participação da Rede ofertante em Curso Técnico (2011-2015)

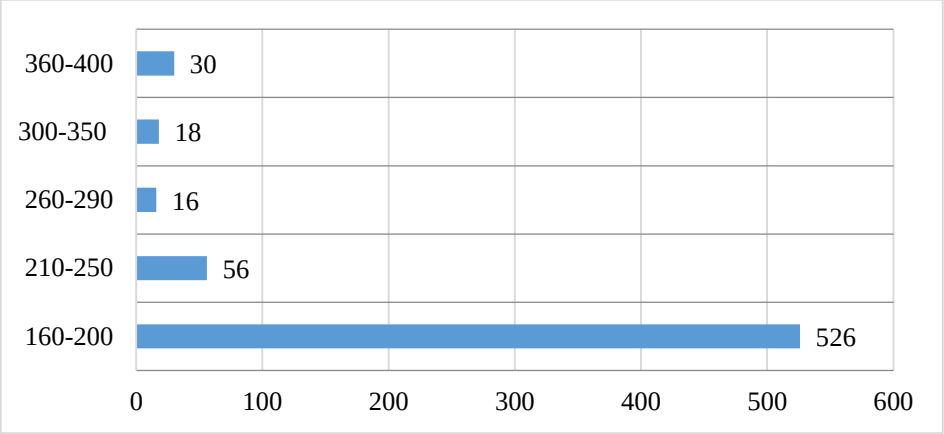


Fonte: MEC

A apropriação dos recursos públicos destinados diretamente ao setor privado revelou que as políticas se consolidam cada vez mais no sentido de um favorecimento do empresariado sem beneficiamento da classe trabalhadora. Em vista desse horizonte, não há nenhuma perspectiva de uma formação que atenda pelo menos os requisitos básicos de uma formação humana integral. Na verdade, a realidade dos fatos apresenta de maneira ainda mais contundente que o Pronatec trata-se apenas de uma massificação da formação. Assim, além do despontar dos cursos FIC, foi possível ainda constatar que a maior parte desses cursos tem a carga horária mínima permitida pelo programa (Ver gráfico 7).

Os cursos técnicos oferecidos seguem a disposição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNTC), instituído pela Portaria MEC nº 870/2008 como "[...] instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral" (MEC, 2016a, p. 8). Nesse catálogo, em sua terceira edição, são apresentados 227 cursos com suas respectivas cargas horárias, agrupados em treze eixos tecnológicos, a saber: Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Militar, Produção Alimentar, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Recursos Naturais, Segurança, Turismo, Hospitalidade e Lazer. E os cursos FIC, de acordo com o Guia de Pronatec de Cursos FIC, encontram-se em sua quarta edição e relacionam 646 cursos organizados em doze eixos tecnológicos (exceto o eixo Militar).

Gráfico 8 – Distribuição dos cursos FIC por carga horária



Fonte: MEC

Desses cursos ofertados, percebe-se que os cursos predominantes são os que têm menor carga horária, correspondendo a 81% do total. De acordo com a SETEC (2014), os eixos que mais receberam matrículas entre os anos de 2011-2014 foram os de Gestão e Negócios e o de Controle e Processos Industriais. Ao selecionarmos, aleatoriamente, dois cursos, sendo um de cada eixo tecnológico, respectivamente, encontramos uma dimensão do utilitarismo e do pragmatismo dos Perfis Profissionais que são formados:

> **Curso: Almoxarife – 160h**
>
> Eixo Tecnológico: Gestão e Negócios
>
> Escolaridade Mínima: Ensino Fundamental II (6º a 9º) - Incompleto Perfil Profissional: Programa e controla o recebimento de materiais mediante documentação fiscal do inventário físico. Armazena materiais e mantém atualizados os registros de localização no almoxarifado de acordo com as normas e procedimentos técnicos de qualidade, segurança, higiene e saúde. Utiliza normas e procedimentos técnicos de qualidade, segurança, higiene e saúde.
>
> **Curso: Alimentador de Linha de Produção – 160h**
>
> Eixo Tecnológico: Controle e Processos Industriais
>
> Escolaridade Mínima: Ensino Fundamental I (1º a 5º) - Completo Perfil Profissional: Prepara materiais para alimentação de linhas de produção. Organiza a área de serviço. Abastece linhas de produção. Alimenta máquinas e separam materiais para reaproveitamento (MEC, 2016b, p.35).

A crítica ao pragmatismo dado à formação da classe trabalhadora, sobretudo sob o discurso das competências e da empregabilidade, transferindo aos indivíduos a responsabilidade pela sua formação e qualificação para tornar-se empregável no mundo do trabalho, reflete principalmente no fato de que foram esses os discursos que legitimaram a constituição de cursos cada vez mais simplórios, fragmentados e principalmente aligeirados. O tratamento dado à instrução da classe trabalhadora não mais se satisfaz apenas com a formação

para o trabalho, como outrora. Agora, a desordem do desemprego e a iminência de uma crise que ameaça o sagrado lucro do próprio sistema exigem que essa qualificação seja a mais utilitarista possível, pois ao destino destes, o tão sonhado emprego, restam, ainda para aqueles poucos que o alcançam, aqueles mais precarizados, os postos de trabalho mais explorados.

Além desse fato, cursos de curta duração tem outra finalidade bem específica: materializam veemente o "mercado da formação". Ainda sob a ótica do mercado, é essencial que os indivíduos estejam constantemente preparados para adequar-se às mudanças e, logo, às novas exigências do mercado de trabalho. Isso se consubstancia principalmente por meio da propagandeada sociedade do conhecimento e pela concepção de aprendizagem ao longo da vida, ambas propaladas principalmente por via do movimento de educação para todos. Nesse sentido, há uma fetichização da qualificação profissional, tornando-a indispensável para os trabalhadores e impondo a necessidade de estar recorrentemente buscando novas qualificações, ou seja, é preciso consumir novos cursos. Nesse caso do Pronatec, especificamente, possibilitar que o Estado compre os cursos e forme indivíduos necessários à lógica do mercado.

Em relação aos Cursos Técnicos de nível médio, eles têm carga horária entre 800, 1000 e 1200 horas-aula. De acordo com CNCT, a maioria dos cursos, 62,55%, são os que possuem maior carga horária; em segundo lugar, são os cursos com 1000 h/a que correspondem a 29,07%; em terceiro, 800 h/a com 8,37% do total da oferta. Os eixos tecnológicos que tiveram maior número de matrículas entre 2011-2014 foram os de Gestão em Negócios, Ambiente e Saúde e Controle e Processos Industriais (SETEC, 2014). A perspectiva, no entanto, de uma formação integral, ansiada principalmente com a integração do ensino médio com ensino profissionalizante para além do mercado, torna-se um horizonte distante da realidade da formação técnica dada no programa, que de nenhuma forma resolve os problemas estruturais e fundamentais do ensino médio, não rompendo com o dualismo formativo, exatamente porque vivemos numa sociabilidade regida pela lógica do capital.

No tocante à execução orçamentária do Pronatec, destacamos inicialmente que este está inserido no Plano Plurianual (PPA), que é um instrumento governamental instituído na legislação. Ele tem como objetivo organizar e viabilizar as ações públicas, seus projetos e orçamentos de forma a garantir a execução das metas políticas, por um período de quatro anos. O PPA é composto por Macrodesafios e por Programas, estes últimos dividindo-se ainda em Programas temáticos e Programas de gestão, manutenção e serviços do estado. Para maior compreensão conceitual, consentimos com os devidos esclarecimentos de Costa:

> Os macrodesafios são diretrizes elaboradas com base no programa de governo e na visão estratégica e organizam a construção dos programas. Por outro lado, os programas representam a forma de organização da ação governamental visando à concretização dos objetivos pretendidos (MPOG, 2011). Os programas de gestão, manutenção e serviços ao Estado congregam as ações destinadas ao apoio, à gestão e à manutenção da atuação governamental, além daquelas não incluídas nos programas temáticos. Tais programas são organizados em função dos temas das políticas públicas. No que se refere aos programas temáticos, estes se desdobam em objetivos e iniciativas. Os objetivos expressam as situações a serem alteradas, e as iniciativas expressam os resultados que devem ser alcançados. Há ainda as ações orçamentárias, que embora não estejam incluídas no PPA, e sim na LOA, são a representação financeira das iniciativas constantes no PPA, podendo haver uma ou mais ações orçamentárias relacionadas a cada iniciativa (BRASIL, 2012 apud COSTA, 2015, p. 105).

O Pronatec mais especificamente está contido no PPA 2012-2015 como um Programa temático, sob a Inciativa 02A5 como Programa 2031 – Educação Profissional e Tecnológica, nos objetivos 0582 e 0588. Suas iniciativas e ações orçamentárias estão articuladas considerando a operacionalização desses dois objetivos que se referem às seguintes questões:

> 0582 - Expandir, interiorizar, democratizar e qualificar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, considerando os arranjos produtivos, sociais, culturais, locais e regionais, a necessidade de ampliação das oportunidades educacionais dos trabalhadores e os interesses e necessidades das populações do campo, indígenas, quilombolas, afrodescendentes, das mulheres de baixa renda e das pessoas com deficiência.
>
> 0588 - Ofertar vagas de educação profissional para jovens e adultos articulada com a elevação de escolaridade e realizar processos de reconhecimento de saberes e certificação profissional. (MPOG, 2011, p.159-160)[18].

Os recursos para o financiamento do Pronatec são provenientes da União e são realizados pelo FNDE, que é o órgão responsável pelo financiamento das ações do MEC. No Programa, todos as transferências são realizadas através deste. A execução orçamentária do Pronatec entre 2011-2015 chegou ao valor de R$ 16.373.834.010,02. Essa distribuição de acordo com cada iniciativa pode ser vista na Tabela abaixo:

[18] http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/spi-1/ppa-1/2012/151117_anexo_i_2012-2015.pdf (Acesso em 09/06/16)

Tabela – 3 – Investimentos no Pronatec por iniciativa (2011-2015)

	Bolsa Formação Total	**Expansão e Reestruturação da Rede Federal**	**Rede e-Tec**	**Brasil Profissionalizado**	**Total**
2011	459.602.953,70	1.131.991.456,44	121.752.440,00	280.709.934,65	**1.994.056.784,79**
2012	1.239.515.479,14	1.534.706.222,88	129.787.159,05	544.893.966,80	**3.448.902.827,87**
2013	2.753.473.655,76	1.350.648.969,52	143.468.975,05	192.741.086,41	**4.440.332.686,74**
2014	3.832.133.365,21	1.182.545.723,00	161.559.041,73	31.586.699,94	**5.207.824.829,88**
2015	1.044.249.112,67	208.898.823,07	29.568.945,00	-	**1.282.716.880,74**
Total	9.328.974.566,48	5.408.791.194,91	586.136.560,83	1.049.931.687,80	**16.373.834.010,02**

Fonte: Siafi Gerencial (Executado até 08/05/2015)

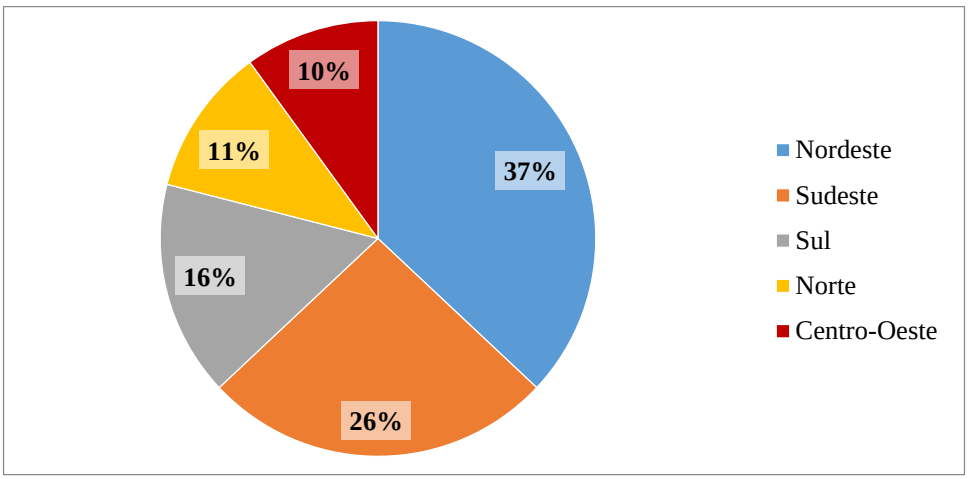
O Bolsa-Formação foi a iniciativa que recebeu maior financiamento, consubstanciando quase o dobro do orçamento total destinado para a expansão da Rede Federal, que deteve segundo maior valor de arrecadação. No ano de 2015, é perceptível que todas as outras ações tiveram inicialmente grande redução orçamentária, tendo o Brasil Profissionalizado não recebido recurso. No entanto, o Bolsa-Formação teve um percentual de 82% dos investimentos nos primeiros cinco meses do ano. A apropriação dos recursos públicos para financiamento privado é ainda maior diante do fato de que informações extraídas do Portal da Transparência[19] em relação ao total de recursos destinados para essa ação, durante todo ano de 2015, foi de R$ 2.487.219.370,82, isto é, o dobro do valor inicial demonstrado na tabela, equivalendo também à metade do valor total dos recursos ao ano, que segundo mesmo portal foi de R$ 5.310.547.056,10. Ainda em pesquisa no Portal, foi possível perceber que há uma distinção entre o total de recursos repassados ao programa no ano de 2014, pois o valor obtido no sítio é superior, sendo de R$ 6.851.580.750,80, aumentando para a ordem de R$ 1.541.033.694,70 a diferença entre o total executado em 2014 e 2015. As várias disparidades estatísticas em relação à execução do programa encontradas na pesquisa revelam, de toda forma, que o Pronatec vem sendo desenvolvido sem nenhuma política de controle e avaliação que sejam efetivos.

Na legislação que o rege, o Pronatec prevê em seu Artigo 6º, § 2º, que se deve destinar um mínimo de 30% (trinta por cento) dos recursos financeiros para as Regiões Norte e

[19] O valor foi calculado a partir da soma entre os Gastos Diretos e Transferências de Recursos por programa no sitio eletrônico http://www.portaldatransparencia.gov.br/ (Acesso em 09/06/16)

Nordeste, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica. Ainda no âmbito dessa iniciativa, verificou-se que o Nordeste conseguiu alcançar maior percentual de matrículas seguido pela região Sudeste, conforme pode ser visto no gráfico a seguir:

Gráfico 9 - Matrículas do Bolsa-Formação por região – 2011 a 2014



Fonte: TCU

Em relação à quantidade de instituições mantedoras, que receberam recursos de transferência direta do FNDE para a oferta de cursos de nível médio subsequente a partir do ano de 2013, pode ser visto na tabela (Ver Tabela 4) que o número de instituições e os valores investidos aumentaram aceleradamente, num pequeno intervalo de tempo. De 2013 para o ano seguinte houve, aproximadamente, um aumento de 1.147,88% nos recursos transferidos, enquanto que o aumento de instituições ofertantes teve um aumento de 387, 51% no mesmo período.

Tabela 4 – Transferências diretas para mantedoras

Ano	Quantidade de Instituições Privadas	Valor Repassado
2013	105	51.681.163,63
2014	512	644.920.316,70
2015	518	931.691.313,70
2016	557	297.184.200,29

Fonte: FNDE

Os números atestam a importância do discurso da profissionalização para o grande empresariado. A consolidação desse mercado das qualificações é de forma contundente mais uma das manobras do sistema capitalista que tem imposto acentuadamente a mercantilização de todos os complexos sociais que possam lhe oferecer novos mercados e extração do lucro. Esse fato é que tem sido decisivo para transformar a educação profissional em elemento

essencial para o progresso econômico. Nas entrelinhas, esse progresso é restrito ao setor privado, ao mercado da educação. Consubstanciando tais questões, pode ser visto na tabela *ranking* o das empresas do ramo educacional que mais se beneficiaram com o financiamento público advindo do Pronatec no ano de 2014, período de maior investimento do recurso público.

Tabela 5 - Ranking das mantenedoras de instituições privadas no PRONATEC em R$ - 2014

Ranking	Mantenedora	Valor recebido
1º	Ser Educacional S.A	65.400.227,82
2º	Anhanguera Educacional LTDA	36.464.367,33
3º	Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá	23.022.497,93
4º	Centro de Educação Universitário e Desenvolvimento Profissional LTDA	20.699.337,85
5º	Associação Educacional Nove de Julho	18.211.086,63
6º	Instituto Santanense de Ensino Superior	16.436.033,02
7º	IUNI Educacional	15. 488.202,73
8º	PITAGORAS – Sistema de Educação Superior Sociedade LTDA	12.948.614,65
9º	Editora e Distribuidora Educacional S/A	12.947.257,85
10º	Sociedade Educacional de Santa Catarina	12.541.498,51
Total		**234.159.115,32**

Fonte: COSTA (2015)

Quanto às universidades, que receberam recursos de 2013 a 2016 por transferência direta via FNDE, contabilizam-se quatro instituições, três estaduais e uma municipal, sendo elas respectivamente: Universidade de Montes Claros, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Estadual de Goiás e Universidade Rio Verde (GO), que receberam juntas o valor de R$ 14.575.500,00. A abertura para a possibilidade de investimentos nas Instituições de Ensino Superior para a oferta de cursos em educação profissional demonstra de maneira clara a intenção de desviar o foco do ensino superior público para a formação em EPT, principalmente para o público prioritário do programa. Não obstante, esse flagrante torna-se ainda mais incoerente, tendo em vista que as universidades, principalmente as Estaduais, a exemplo específico da Estadual do Ceará, vêm sofrendo com a falta de investimentos em todos os sentidos e com o consequente sucateamento e precarização da formação superior.

Há tempos que as IES públicas têm sido alvo do grande empresariado. A tentativa de privatização tem chegado nessas instituições por inúmeras frentes e tem ganhado cada vez mais espaço. Além de demandar mais tempo formativo, o ensino superior pode possibilitar uma formação mais elementar, pautada no ensino e na pesquisa, na própria ciência. O ataque ao

espaço universitário, muitas vezes sobre o discurso da falta de alinhamento desse currículo às demandas do mercado, na verdade tem se coadunado com o fato de que "[...] a crise do capitalismo contemporâneo exige, portanto, em última a análise, um novo papel do ensino superior, que uma vez amplamente flexibilizado, passaria a modelar o mundo integral e harmonioso do capital, em cujo cenário, orbitaria a 'sociedade do conhecimento' [...]". (SANTOS; JIMENEZ, SEGUNDO, 2010, p. 112).

A defesa pela privatização em todas as modalidades do setor educacional carrega o propósito de atendimento às imposições sistêmicas em crise estrutural tanto pela consolidação da extração da mais valia via mercado da educação quanto pela possibilidade de maior controle ideológico e mistificação da barbárie via formação fragmentada e aligeirada. Nesse processo, o Estado tem tomado partido a favor dos interesses do capital e de sua classe dominante, que são os grandes empresários, como sempre o fez como função natural do seu modo de ser.

Temos certo, dessa forma, que todas as políticas públicas de formação destinadas à classe dos trabalhadores carregarão em seu bojo as determinações dessa relação entre reprodução sistêmica do capitalismo e o Estado. Isso implica consequentemente na alegação da total impossibilidade de se constituir uma política de formação integral, sob a vigência dessa estrutura econômica. Vale ressaltar que as mudanças precisam ser estruturais do sistema do capital e não apenas em ordem legislativa, partidária ou política. A transformação essencial é aquela que atravessa os fundamentos capitalistas, propriedade privada, exploração do trabalho e acumulação de mais valia.

Há de se destacar que até 2014 o programa teve sua expansão em ritmo acelerado, tendo neste ano o ápice de sua execução. Isso se deu pelo fato de ter tido os maiores investimentos e o maior número de matrículas e redes ofertantes, o que fez do programa pauta principal dos méritos apresentados pela presidente Dilma em sua campanha eleitoral. Às vésperas dessa campanha, ainda no segundo semestre de 2014, foi anunciada pelo governo a segunda etapa do Pronatec, que teria como meta alcançar novas matrículas, num total de 12 milhões, até 2018. Ao sair vitoriosa, Dilma anuncia em sua posse o lema *Brasil! Pátria educadora* para seu governo. Contudo, meses após, o governo apresentou os primeiros sinais de desgastes na política econômica do país. Isso resultou num pacote orçamentário de cortes, no qual a educação da pátria educadora esteve no topo da lista dos que mais tiveram seu orçamento anual diminuído. De acordo com o Portal da Transparência, os Gastos diretos da União com o MEC em 2015 foram no valor de R$ 80.582.213.912,65, um déficit de 5 bilhões em relação ao ano de 2014.

Em relação ao Pronatec, os cortes anunciados teriam grande impacto, principalmente no setor empresarial, o que veementemente se manifestou contra. Dentre as entidades do SNA, todavia, o redimensionamento do Pronatec atingiu apenas alguns setores, mesmo com o anúncio dos cortes o setor empresarial não deixou de ser atendido, pois os recursos destinados ao Bolsa-Formação foram os maiores no ano (Ver tabela 3). Em relação as matrículas, houve nesse ano uma redução das metas a serem alcançadas pelo próprio programa e, em 2015, foram feitas apenas 1,3 milhão de matrículas da meta de 2 milhões, que resultara no somatório geral de 9,4 milhões de matrículas de 2011 a 2015.

Para 2016, a meta é alcançar 2 milhões de matrículas e, de acordo com o Portal da Transparência, o programa já teve investimento de R$ 1.229.740.641,86, dos quais R$ 558.989.478,37 foram para o Bolsa-Formação. Sobre as matrículas, ainda não foi divulgada nenhuma estatística do alcance nesse ano. Cabe ressaltar ainda que o acirramento da crise política, juntamente com a crise econômica, culminou com a abertura do processo de *impeachment* da presidente Dilma, que está afastada do seu cargo. Assumiu o poder o governo interino de Michel Temer, eleito como vice na chapa de Dilma.

Os discursos por parte do governo interino não anunciaram, imediatamente, cortes nos programas sociais, a exemplo do Pronatec. Contudo, com as metas de reajuste fiscal, não é possível afirmar se o programa continuará a ser executado com o mesmo montante de recursos.

O Pronatec consubstanciou-se dessa forma como expressividade da dita sociedade do conhecimento, trazendo no bojo de sua política a readequação às necessidades postas pela crise estrutural do capital, dentre elas, [1] a formalização de um mercado profissional financiado pelo governo como mistificação das desigualdades sociais e da barbárie que têm se intensificado e [2] a fragmentação e o aligeiramento da formação para o trabalho.

Não obstante, a apologia à chamada sociedade do conhecimento reverberou determinantemente sobre os projetos educacionais organizados pelos organismos multilaterais para a formação da classe trabalhadora dos países pobres. Assim, a qualificação profissional técnica não se livrando de tais imposições, que se seguiram também para todas as modalidades educacionais, constituiu suas bases sobre os apetites formativos do movimento de educação para todos que trouxe, por meio dos discursos da pedagogia do aprender a aprender, da aprendizagem ao longo da vida e da qualificação para o perfil de empregabilidade em vista da adequação à dita nova sociedade, a falsa esperança posta na educação, de ser essa a categoria que traria o alívio da pobreza, das desigualdades e o tão sonhado emprego. Nada disso se tornou real, porque fundamentalmente, na estrutura do capital, nada mudou e nem poderia mudar, visto

que esse sistema está assentado na exploração do homem pelo homem. Longe de expressar uma formação ampla e sólida, sob o capital, o projeto de educação que esse sistema, sobretudo no contexto da crise hodierna, tem para os trabalhadores ancora-se na mistificação do real e na negação do conhecimento sistematizado pela humanidade ao longo do tempo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos essa pesquisa, saímos em busca de compreender a política de formação da classe trabalhadora no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, analisando, nesse ínterim, a expressividade do discurso da chamada sociedade do conhecimento como base ideológica para a constituição dessa política. Para trilhar tal caminho, posicionamos nossa análise sob a base do materialismo histórico-dialético da atividade humana real, e isso foi categórico para, de antemão, entendermos os fundamentos das relações sociais que se reverberam de maneira determinante sobre toda a complexidade social. Partimos do real em sua aparência para chegarmos, enfim, na raiz do fenômeno e, desse modo, na apreensão do real na totalidade social, em sua essência.

À guisa da conclusão, confirmam-se nossas hipóteses, evidenciando que, no bojo estruturante de sua política de formação, o Pronatec revela-se como expressiva estratégia do capital em crise, cumprindo duas funções específicas e essenciais à reprodução do sistema: a primeira refere-se ao caráter econômico de financiamento do setor privado por via Estado; a segunda, de cunho totalmente ideológico, à medida que desqualifica a classe trabalhadora em cursos de baixa qualidade e de curta duração, encaminha-os aos centros de exploração de sua força de trabalho, escamoteia a barbárie e assegura o maior controle ideológico das consciências dos trabalhadores.

Sobre pressupostos ontológicos da relação entre trabalho e educação, assentimos o trabalho como categoria fundante do ser social, a partir do qual se arquitetam todos os outros complexos sociais, interpondo-se entre eles uma relação de dependência ontológica, autonomia relativa e reciprocidade. Frente a essa alegação constatou-se a natureza ineliminável do trabalho do mundo dos homens e como, ao longo do desenvolvimento histórico, o trabalho foi sendo determinado de acordo com as relações sociais. Na particularidade do capitalismo, o trabalho assume a forma de trabalho abstrato que tem como finalidade “[...] a produção da mais-valia antes que a produção dos valores de uso necessários à vida humana” (LESSA, 2011, p.195).

A educação, como complexo que surge para contribuir no processo de reprodução humana, segue nesse percurso como categoria que se condiciona à reprodução da matriz social que é dada pela forma de trabalho vigente, atendendo, nesse sentido, as prerrogativas da ordem do sistema capitalista e possibilitando a reprodução das relações alienadas e da ideologia dominante. A partir desse fato, pode-se apontar a impossibilidade posta à educação, sobretudo a destinada à classe proletária, de ser acessível a todos, que contemple o conhecimento

científico, político e crítico da realidade social. Nos moldes do sistema, há de ser sempre subordinada à perpetuação dos valores e objetivos da sociedade de classes.

No bojo da lógica reprodutivista do sistema capitalista, o trabalho abstrato, a venda e exploração da força de trabalho, a produção para o lucro expansivo, dentre outras características proporcionaram ao capitalismo seu desenvolvimento como um sistema de base instável e contraditória, provocando suscetíveis crises que, não podendo ser resolvidas completamente, tornaram-se, no alvorecer do novo século, uma crise de ordem destrutiva e natureza estrutural. Essa crise respingou suas consequências em todos os complexos sociais, inclusive o da educação, acarretando na sua mercantilização e, como não poderia deixar de ser, na sua utilização como atividade primordial no processo de cooptação ideológica.

É sobre a base dessa crise e como medida de controle ideológico que surgem as teorias que afirmam o fim do capitalismo e o surgimento de uma nova ordem social regida pelo conhecimento. A defesa da propalada sociedade do conhecimento relega para a educação um processo de reorganização para que a formação da classe trabalhadora esteja adequada às necessidades dessa nova forma societária. É necessário constatar, todavia, que a reafirmação como condição essencial e ineliminável do ser é também a plena condenação das previsões teóricas acerca dessa suposta nova ordem do conhecimento. Não existe base na análise do real que possibilite a sustentação dessa teoria. O que se evidencia com a suposta centralidade do conhecimento é, na verdade, a justificativa ideológica capitalista, tentando velar todos os problemas que se agudizaram na crise, deslocando-os do trabalho e da conjuntura de crise e alocando-as no conhecimento.

Essas afirmações da propagandeada sociedade do conhecimento fornecem ainda a legitimidade para o processo de reestruturação da educação, que vem sendo conduzido pelos organismos internacionais e teve a gerência do Banco Mundial. O processo resultou num pacote ideológico pautado principalmente na exaltação de uma formação para as competências e habilidades e para empregabilidade. No desvendar desse discurso, a defesa em torno do discurso da formação para as competências da sociedade do conhecimento ratificou, em última instância, a formação instrumental que ressalta o comportamento, fomentando o apelo ao individualismo, a negação do conhecimento, a fragmentação da formação e a responsabilização dos indivíduos por sua qualificação e pelo seu desemprego.

A expansão da educação profissional técnica como objetivo principal do Programa seria uma exigência do mercado que necessita cada vez mais de mão de obra devidamente qualificada para assumir os postos de trabalhos, para os quais devem estar preparados para lidar com as novas tecnologias, que estariam tão presentes na proclamada sociedade do

conhecimento. Todavia, a ilusão da sociedade do conhecimento recai, enfim, na ilusão do emprego e das vagas ociosas esperando a mão de obra preparada. Sob essa falácia, o que existe na verdade é um capitalismo em crise que tem espalhado no mundo o desemprego crônico. Assim, a consubstanciação da política de qualificação profissional da classe trabalhadora por via de criação do Pronatec é, portanto, expressão ideológica da chamada sociedade do conhecimento, alinhando-se às preposições formativas apregoadas por essa tese.

Sob a alegação da educação profissional como premissa para a inclusão social, o desenvolvimento econômico e tecnológico do país incide sobre o fato de ser essa uma modalidade que se constituiu na história brasileira como formação que nasce dedicada a um tipo específico de indivíduos: a classe trabalhadora. A formação profissional e técnica tem na sua gênese o caráter assistencialista para ajudar os desvalidos de sorte. Para atender a esse objetivo o Programa tratou apenas de readequar tal concepção, destinando seus cursos para um público prioritário, que é a população mais sofrida pelas desigualdades sociais. Outra determinação atendida por essa modalidade é a consolidação do dualismo formativo, que contribui para a reprodução da divisão de classes e do *status* da classe dominante, pois, enquanto que para essa minoria o caminho formativo conduz sempre a um perfil de continuidade, para a classe trabalhadora é oferecida uma educação com caráter terminal, simplesmente para o trabalho, que no capitalismo é trabalho abstrato, que tem no seu cerne a exploração.

Dessa maneira, constatou-se que os cursos oferecidos não ultrapassam o estágio do conhecimento pragmático, aligeirado e condicionado ao mero treinamento. Frente ao apelo do grande empresariado em poder contar rapidamente com a mão de obra qualificada, os cursos com maiores ofertas e matrículas foram os mais rápidos, de carga horária reduzida ao básico, bem como sua descrição, uma redução de poucos objetivos que se resume em algumas habilidades. Nesse sentido, a negação do conhecimento se reverte na manipulação das consciências dos trabalhadores e na mistificação dos efeitos cada vez mais perversos da crise que ataca o sistema.

A constante justificativa dada pelo mercado para solicitar incessantemente a designação de qualificação para os trabalhadores, do ponto de vista do empregador, revela a intenção de ter a sua disposição um exército de reserva cada vez maior e preparado de acordo com as imposições do mercado. Além disso, a contratação daqueles poucos indivíduos com preparação mínima para o trabalho remete ao propósito de aumentar a produtividade dos trabalhadores e não da maquinaria, o que resulta na garantia de extração da mais-valia. Na verdade, o empresariado ganha dobrado, porque recebe o financiamento público para formar a

seu bem querer a classe trabalhadora e, segundo, porque recebe esse contingente de mão de obra sem despender nenhum ônus.

A formação ofertada pelo Pronatec possibilitou ao sistema capitalista atender bem mais que tais prerrogativas formativas para a classe trabalhadora, em tempos de extrema crise e queda nas taxas de acumulação de lucro impôs duas medidas que são substanciais nessa conjuntura, sendo a primeira a consolidação do novo mercado da educação, que tem seu produto em alta comercialização; o segundo, o crescente e indispensável financiamento do Estado desse novo mercado. Se os tempos de crise representam um entrave no processo de compra e venda, dado principalmente pela superprodução/sobreacumulação, o Estado tem o papel de reverter, pelo menos minimamente, tal situação e isso acontece por meio do consumo desenfreado dos produtos oferecidos pelo mercado, nesse caso a qualificação técnica e profissional.

Essa transformação da educação num novo mercado, cada vez mais lucrativo, ampara-se veemente nos discursos apregoados pela sociedade do conhecimento. Dentre esses discursos, podemos citar, por exemplo, a crença de que o conhecimento/qualificação estaria disponível em todo lugar, que é preciso que os indivíduos busquem essa preparação para o seu perfil de empregabilidade, que estejam dispostos a estar sempre procurando sua requalificação e sua readequação ao mercado que por causa da rápida evolução tecnológica muda constantemente e principalmente pelo fato de ter se eleito a educação/conhecimento como categoria central da sociedade e redentora de todos os males sociais, ou seja, basta ter conhecimento que tudo se resolveria. Dada abrangência significativa do Programa no número de matrículas possibilitou a configuração do processo de certificação em massa.

Nessa perspectiva, a educação como nicho do mercado tem na formação superficial a plena transformação do conhecimento/qualificação oferecido como mercadoria, adquirindo também as mesmas condições de qualquer outra mercadoria produzida, que no processo de produção e consumo do capitalismo em tempos de crise é a produção para a destrutividade e para a obsolescência planejada. Dessa forma, ao mesmo tempo em que vemos a rápida multiplicação de empresas nesse ramo, proliferam-se também os tipos de cursos, que apresentam sempre as mesmas características de fragmentação e pragmatismo devendo seguir a condição de consumo reduzido, que tem vida útil devidamente programada, para ser a mínima possível.

Há nessa lógica a constituição de uma tríade composta pelo mercado, pelo Estado e pelos trabalhadores, em que o Estado é o regulador do bem privado em nome do bem comum, agindo como comitê administrativo dos negócios da classe burguesa. Em outros termos, a política de formação da classe trabalhadora desenvolvida pelo Estado é realizada em prol dos

apetites do mercado, no qual o Estado proporciona todo um aparato legislativo e econômico, que legitime tais ações, utilizando-se dos trabalhadores como justificativa para realizar tais políticas. Demonstra-se, portanto, que o Pronatec, ao se apresentar com características semelhantes a outras experiências no Brasil, com destaque diferencial apenas para o contexto de acirramento da crise sistêmica e estrutural, exigiu do Estado medidas mais acentuadas para suprir as ínfimas necessidades do capital.

Nesse escopo, a apreensão onto-crítica das leis internas da produção do sistema capitalista, nos levou, inexoravelmente, ao entendimento das tendências que se operam socialmente, determinadas por uma crise na estrutural do capital e, dessa forma, nos revela a impossibilidade de se constituir no contexto da ordem capitalista e, principalmente, via ações do Estado burguês, uma política de formação para classe trabalhadora desvinculada dos interesses reprodutivos do capital. Entende-se que enquanto houver tal subordinação, o conhecimento oferecido para tal classe será sempre o mínimo possível, atingindo apenas a dimensão da força de trabalho sob a determinação do trabalho abstrato/assalariado.

Frente a esse movimento de denúncia, que busca desvelar as manobras do capital, é pertinente acreditar que a face histórica do capitalismo assevera a possibilidade de transposição dessa ordem sistêmica, principalmente no cenário caótico e instável marcado pelo os tempos bárbaros de crise estrutural do capital. Contrariamente a essa perspectiva, o comprometimento da pesquisa com a perspectiva revolucionária defende a urgente necessidade da transformação social, para que a humanidade possa, enfim, “girar em torno de seu verdadeiro sol”, como põe Marx na sua *Crítica à Filosofia do Direito de Hegel.*

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Fabiano Geraldo. **SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: um novo paradigma em favor da velha ordem.** 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2008.

BARRADAS, A.M. S. **Fábrica PIPMO- uma discussão sobre política de treinamento de mão-de-obra no período 1963-82. 1986**. Dissertação. (Mestrado em Educação) Instituto de Estudos Avançados em Educação: Faculdade Getúlio Vargas, 1986. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8590/000049016.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 de maio 2016.

BARRADAS, L, F.D. **Marx e a divisão do trabalho no capitalismo**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

BARROS, A. Crise estrutural do capital e a destruição ambiental. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**. Aracaju, v.1, n.3, p. 21-31, jun. 2013.

BERTOLDO, E; JIMENEZ, S; MOREIRA, L. (Orgs.) **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

BRASIL. Decreto nº 20.158 de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** 13 de fev. de 1932. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html> Acesso em: 17 de mai. 2016.

_____. Decreto nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Diário Oficial da União**, Poder executivo, 31 de dezembro de 1942. Disponível em:http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/del%204.048-1942?OpenDocument> Acesso em 17 de mai. 2015

_____. Decreto-Lei 8.621 de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial**. Diário Oficial da União**, Poder Executivo, de 12 jan. 1946, p. 541. Disponível em:< http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/del%208.621-1946?OpenDocument> Acesso em: 04 de jun. 2016.

_____. Decreto nº 53.324 de 18 de dezembro de 1963. Aprova o Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, 19 de dez. 1963. Seção 1, p. 10757. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53324-18-dezembro-1963-393393-norma-pe.html> Acesso em: 19 de mai. 2016.

_____. Decreto 5.450 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, 23 nov. 1968.

_____. Decreto nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1992. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, 27 de fev. 1942, Seção 1, p. 2957. Disponível em:<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 18 mai. 2016.

_____. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o par. 2 do Art. 36 eos Arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 18 abr. 1997, p. 7760.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o par. 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. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 26 jul. 2004, p. 18.

_____. Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 13 dez. 2007, p.4.

_____. Decreto nº 6.301 de 12 de dezembro de 2007. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil –E-TEC BRASIL. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, 13 dez 2007, p.3.

_____. Decreto nº 6.633 de 05 de novembro de 2008. Altera e acresce dispositivos ao regulamento do Serviço Nacional De Aprendizagem Comercial –SENAC, aprovado pelo Decreto nº 61.843, de 05 de dezembro de 1967. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, 06 nov.2008, p. 2.

_____. Decreto nº 6.635 de 05 de novembro de 2008. Altera e acresce dispositivos ao regulamento do Serviço Nacional De Aprendizagem Industrial - SENAI, aprovado pelo Decreto nº 494, de 10 janeiro de 1962. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, 06 nov. 2011, p. 4.

_____. Decreto nº 6.637 de 05 de novembro de 2008. Altera e acresce dispositivos ao regulamento do Serviço Social da Industria – SESI, aprovado pelo Decreto nº 57.375, de 02 de dezembro de 1965. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, 06 nov. 2011, p. 4.

_____. Decreto nº 7.589 de 26 de outubro de 2011. Institui a Rede E Tec Brasil. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, 27 out. 2011, p.3.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. E 2 graus, e da outras providencias. **Diário Oficial,** 12 ago. 1971.

_____. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, 19 out. 1982, p. 19539. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br> Acesso em 18 de mai. 2015.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial,** Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996, p.27833.

_____. Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico**, Poder Executivo, Brasília, 13 jul. 2001, p.1.

_____. Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusões de Jovens – PROJOVEM; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretária Nacional de Juventude; altera as Leis nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429 de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 01 jul. 2005, p.1.

_____. Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao par. 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 18 nov. 2005, p.1 (Edição extra).

_____. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Cientifica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em: 31 de mai. 2015.

_____. Lei nº 12.513, de 26 de Outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** 27 out. 2011 (a). Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1>. Acesso em: 25 mai. 2015.

_____ Lei nº 12.816, de 5 de Junho de 2013. Altera as Leis nos 12.513, de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC; 9.250, de 26 de dezembro de 1995, para estabelecer que as bolsas recebidas pelos servidores das redes públicas de educação profissional, científica e tecnológica, no âmbito do Pronatec, não caracterizam contraprestação de serviços nem vantagem para o doador, para efeito do imposto sobre a renda; 8.212, de 24 de julho de 1991, para alterar as condições de incidência da contribuição previdenciária sobre planos educacionais e bolsas de estudo; e 6.687, de 17 de setembro de 1979, para permitir que a Fundação Joaquim Nabuco ofereça bolsas de estudo e pesquisa; dispõe sobre o apoio da União às redes públicas de educação básica na aquisição de veículos para o transporte escolar; e permite que os entes federados usem o registro de preços para a aquisição de bens e contratação de serviços em ações e projetos educacionais. **Diário Oficial da União**, 6 jun. 2013. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1>. Acesso em: 25 mai. 2015.

_____. Parecer CNE/CEB nº 37, de 07 de julho de 2006. Aprovação de diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para implementação do ProJovem Nacional de Inclusão

de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 ago. 2006.

_____. Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para educação profissional de nível técnico. Diário Oficial da União, Brasília, 26 out. 1999.

_____. Resolução FNDE nº 62, de 12 de dezembro de 2007. Estabelece as diretrizes para assistência financeira a Estados, Distrito Federal e Municípios no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez.2007, seção 1.

_____. Resolução FNDE nº 9, de 29 de fevereiro de 2008. Altera os artigos 1º, 2º, § 2º, da Resolução CD/FNDE nº 62, de 12 de dezembro de 2007, que estabelece as diretrizes para a assistência financeira a Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União,** Brasília, 03 mar. 2008, seção 1.

_____. Resolução FNDE nº 18, de 16 de junho de 2010. Altera a Resolução CD/FNDE nº 36, de 13 de julho de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema Escola Aberta do Brasil (Programa e-Tec Brasil). **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jun. 2010, seção 1.

BRASIL/MEC. **Manual de Gestão do Bolsa Formação.** Brasília, 2011. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/manual_bolsa_formacao.pdf.> Acesso em 11 de maio de 2015.

CASSIOLATO, M. M.; GARCIA, R.C. **Pronatec: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional - Textos para discussão/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Rio de Janeiro: Ipea, 2014

CGU. Secretaria de Educação, da Cultura e do Desporto. **Relatório de Auditoria Anual de Contas 2013.** Brasília, 2013 (e). Disponível em:<http://sistemas.cgu.gov.br/relats/uploads/RA201406282.pdf>. Acesso em: 09 de jun. 2016.

_____. Portal da Transparência. Despesas. **Gastos diretos por órgão executor em 2014**. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/>. Acesso em: 10 de jun. 2016.

_____. Portal da Transparência. Despesas. **Gastos diretos por órgão executor em 2015**. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/>. Acesso em: 10 de jun. 2016.

_____. Portal da Transparência. Despesas**. Gastos diretos em 2015.** Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/>. Acesso em: 09 de jun. 2016.

_____. Portal da Transparência. Despesas**. Transferência de Recursos por Programa em 2015.** Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/>. Acesso em: 09 de jun. 2016.

_____. Portal da Transparência. Despesas**. Gastos diretos em 2016.** Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/>. Acesso em: 09 de jun. 2016.

_____. Portal da Transparência. Despesas**. Transferência de Recursos por Programa em 2016.** Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/>. Acesso em: 09 de jun. 2016.

_____ Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão. Solicitação de informação por e-mail. **Financiamento do PRONATEC entre 2011 e 2015**. Brasília, 2016. Protocolo de solicitação nº 23480007560201520, de Junho de 2015.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 1999 Disponível em: < http://docslide.com.br/documents/castells-manuel-a-sociedade-em-redepdf.html> Acesso em 09 de mai. 2016.

CÊA, G. S. S.; SILVA, C. F da. **O programa Brasil profissionalizado como uma das expressões do neoliberalismo nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff.** Disponível em:< http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT18/GT18_SobreiraDosSantosCea_FerreiraDaSilva.pdf> Acesso em: 31 de mai. 2015.

COLOMBO, Irineu. **Educação para um novo tempo**: o Instituto Federal. Brasília: SETEC/MEC, 2008. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_educacao_novotempo.pdf>.

CORDÃO, F. A. O Programa Nacional De Acesso ao Ensino Técnico E Emprego (Pronatec) – resultados e desafios. **B. Téc. Senac**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 128-135, set./dez. 2014.

COSTA, Fernanda C. da. **O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e a educação escolar da classe trabalhadora**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional em Saúde) Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2015.

COSTA, R. L. Rede e-Tec: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ou Expansão do Neoliberalismo? **Revista Digital Em Debate**, Florianopólis, n.8, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-3532.2012n8p90 > Acesso em 09 de out. 2015.

CUNHA, L.A. **O ensino profissional na irradicação do industrialismo**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLASCO, 2005.

DELORS, J. *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** I. ed., I. reimpresão – Campinas, SP: Autores Associados, 2008

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: < http://www.cedes.unicamp.br > Acesso em: 07 de jun. 2015.

FRERES, H. A. **A educação e a ideologia da empregabilidade: formando para o (des)emprego.** 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

_____. **A emergência do conhecimento como paradigma econômico e produtivo no contexto de crise do capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho**. 2013. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

FRERES, H. A.; RABELO, J.J.; MENDES SEGUNDO, M.D. **O papel da educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica.** Disponível em: < http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/932.pdf> Acesso em: 01 de mar. 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Out. 2005. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf > Acesso em: 23 de mai. 2016.

GARCIA, Sandra. R. de O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: MACHADO, Lucília; FIDALGO Fernando (Org.). **Trabalho & Crítica**-NETE, Núcleo de Estudos da UFMG. Belo Horizonte: Unisinos, n. 2, set 2000.

JIMENEZ, S.; RABELO, J.; SEGUNDO, M. D. M. (Orgs.) **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ideo-políticos**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

LEHER, R. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro,** 3.ed. p.19-30, fev. 1999. Disponível em: < http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf> Acesso em 12 de mai. 2016.

LESSA, S. Lukács: Trabalho, objetivação e alienação. **Trans/Form/Ação**, Marília, vol.15, 1992. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31731992000100002> Acesso em: 19 de out. 2015.

_____. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3.ed.rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012a.

_____.. **Mundo dos homens: trabalho e ser social.** 3.ed. ver.cor. São Paulo: Instituto Lukács, 2012b.

LIMA, M. F. **A alienação em Lukács: fundamentos para o entendimento do complexo da educação.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

_____. **Trabalho, reprodução social e educação em Lukács.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

LIMA, Marcelo. **Pronatec-Programa Nacional De Acesso Ao Ensino Técnico E Emprego: Uma Crítica Na Perspectiva Marxista.** Disponível em: < http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/pronatec.pdf. > Acesso em 16 de março de 2015.

_____. Problemas da educação profissional do governo Dilma: Pronatec, Pne e Dcnems. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.2, p.73-91, mai./ago.2012.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MAGALHÃES, B. BERTOLDO, E. **Trabalho, Educação e Formação Humana.** Maceió: EDUFAL/ PPGE/ CEDU, 2005.

MARX, K. O capital: crítica da economia política: livro 1. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K; ENGELS, F**. Manifesto do partido comunista**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MEC. **Lançamento de estudos Pronatec.** Brasília, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=22071-24092015-lancamento-estudos-pronatec-setec-pdf&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 23 de mai. 2016.

_____. **PRONATEC.** Brasília, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=22181-audiencia-publica-camara-deputados-pronatec-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 23 de mai. 2016.

MEC; SETEC. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3.ed. Brasília, 2016a. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 07 de jun. 2016.

_____. **Guia PRONATEC de Cursos FIC.** 4.ed. Brasília, 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41261-guia-pronatec-de-cursos-fic-2016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em 07 de jun. 2016.

_____. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso em: 11 de mai. 2015.

_____. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdF> Acesso em:10 de ago. 2015.

_____. **Processo de contas ordinária anual: relatório de gestão do exercício 2009**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4696-relatoriodegestao2009-setec-versaofinal-b&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10 de ago. 2015.

_____. **Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) [Exercício, 2012].** Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1064&id=14945&option=com_content&view=article> Acesso em: 21 de abr. 2015.

_____. **Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) [Exercício, 2013]**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1064&id=14945&option=com_content&view=article> Acesso em: 07 de jun. 2016.

MENDES, M. J. **A Despesa Federal em Educação: 2004-2014. Brasília:** Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abril/2015 (Boletim Legislativo nº 26, de 2015). Disponível em: www.senado.leg.br/estudos. Acesso em 6 de junho de 2016

MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital**. Revista Outubro**. Nº 4, 2000.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Produção destrutiva e estado capitalista.** 2.ed. (Cadernos Ensaios. Pequeno formato: v.5) São Paulo: Ensaio, 1996.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico: socialismo no século XXI.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MOLL, J. e col. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010

MOTA, L. A. (org.) **Capitalismo contemporâneo: olhares multidisciplinares**. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos,** Ano 23, Vol. 2 – 2007

MTE; SPPE. **Plano Nacional de Qualificação – PNQ, 2003-2007**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://acesso.mte.gov.br/data/files/FF8080812CD2239D012CE1DFCF3A6064/proesq.pdf> Acesso em: 24 de mai. 2016.

NETTO, J.P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Ramon de. O Banco Mundial e a educação profissional. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, mai./ago. 2001.

PANIAGO**,** M. C. S. A crise estrutural e a centralidade das classes sociais. **Revista Katálysis** – v.17, p.50-58. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

_____. A **incontrolabilidade ontológica do capital – um estudo sobre *Beyonde Capital*, de I.Mészáros.** 2001. Tese (Doutorado em Serviço Social) Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. D. (orgs.) **O movimento de educação para todos e a crítica marxista.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. D.; BARROSO, M. C. S. Os paradigmas educacionais dominantes na agenda dos organismos internacionais: uma análise à luz da crítica marxista. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 1, Número 1 Janeiro, 2009.

SANTOS, D. **A reforma do ensino técnico-profissionalizante: uma política pública a serviço do mercado?** 2005. 148 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005

SANTOS, D. **A graduação tecnológica no Brasil: críticas à expansão de vagas no ensino não superior universitário**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SANTOS, D.; COSTA, F.; JIMENEZ, S. (Orgs.) **Ontologia, estética e crise estrutural do capital.** Campina Grande: EDUFCG/ Fortaleza: EdUECE, 2012.
SCHAFF, A. **A sociedade informática: as consequencias sociais da segunda revolução industrial.** São Paulo: Editora da Universidade Paulista: Brasiliense, 1995.

SANTOS, D.; JIMENEZ, S.; VIANA, C. M.Q.; RABELO, J. (orgs.) **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SECT. **Programa de expansão da educação profissional.** Disponível em: <http://memoria.rnp.br/ti-rj/material/Pedricto.pdf > Acesso em: 22 de mai. 2016

SENAC. DN. **A participação do Senac no Pronatec**: diretrizes. Versão 3. Rio de Janeiro, 2013.

TAVARES, M. G**. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil.** Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103> Acesso em: 01 de jun. 2015.

TCU. **Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto. Levantamento no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec**. Disponível em:

<http://portal.tcu.gov.br/fiscalizacao/educacao/destaques/pronatec.htm> Acesso em 06 de jun. 2016.

TONET, I. **A educação numa encruzilhada**. 2016a. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/A_EDUCACAO_NUMA_ENCRUZILHADA.pdf > Acesso em: 01 de mar. 2016.

_____. **Educação contra o capital**. 2.ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. Educação e ontologia marxiana. **HISTEDBR On-line,** Campinas, número especial. p. 135-145, abr. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art10_41e.pdf> Acesso em: 22 de fev. 2016.

_____. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2016b. Disponível em: < http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf > Acesso em: 22 de fev. 2016.