

A EXPANSÃO PRECARIZADA DA EDUCAÇÃO: a formação de trabalhadores de baixa escolaridade em questão*¹

Simone Eliza do Carmo Lessa

INTRODUÇÃO

A evidência dada ao tema educação em nossos dias é inegável. Apontada como solução quase mística para diversas questões, é assunto recorrente na nossa mídia oficial e alternativa, bem como dos programas políticos dos mais variados espectros, especialmente em tempos eleitorais. Os debates mudam, mas a educação segue em destaque.

Ao nível da aparência sua defesa pode parecer uma unanimidade, mas é preciso observar a existência de concepções distintas em torno de projetos educacionais – aqui destacamos aqueles defendidos por representantes do capital e, sob outro prisma, pelos trabalhadores, por suas diferentes concepções sobre financiamento, escola pública, diversidade humana, democracia, participação e objetivos da formação. Não existe unanimidade, portanto, quanto ao como, para quê e quem educar, especialmente em uma sociedade extremamente desigual, contraditória e tensionada pela luta de classes.

Na atualidade, em tempos de tantas regressões, ainda que consideradas as lutas por uma educação pública, de qualidade, laica, humanista, científica, presencial e universal em todos os níveis, é preciso reconhecer a hegemonia de um projeto de formação propedêutico para as elites e atitudinal, precário e de profissionalização aligeirada para as massas trabalhadoras². Tal projeto tem sido acelerado e aprofundado, de forma especial após o golpe parlamentar apoiado pelo judiciário e pela grande mídia, ocorrido em 2016 e segue sendo ampliado em uma conjuntura em que a fragilização dessa política cresce.

Para verificação deste fato, basta observar a reforma do Ensino Médio aprovada em 2017, o questionamento do aprendizado sobre gênero e sexualidade na escola, presentes na Base Nacional Comum Curricular, BNCC, as tentativas de militarização da Educação Básica, a Emenda Constitucional 95, bem como nos ataques às escolas públicas profissionalizantes de qualidade, como os Institutos Federais (IFs) e as universidades³, especialmente, por meio de seu desfinanciamento. A hegemonia deste projeto de educação mínima, empobrecida, subfinanciada e acrítica para os filhos da classe trabalhadora, é inegável.

A Educação, como outras políticas sociais da periferia capitalista, é tardia, frágil e incompleta: tardia pois sua institucionalização ocorre, somente, ao longo do século XX, frágil por sua infraestrutura física e de orçamento são precárias e incompleta porque sequer universalizamos a Educação Básica, o acesso ao ensino superior é limitado e feito por via privada e em instituições não presenciais (PNAD, 2019).

No campo da educação profissional Cunha (2000) nos alerta que o desenvolvimento da indústria no Brasil ocorreu sem a efetiva ampliação do acesso e permanência das mas-

*DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.99-113

¹ Este texto sintetiza análises do autor, em parte já publicadas em livros ou artigos de revistas, as quais são retomadas, re- vendo-se aspectos e acrescentando-se outros, de forma a contribuir com os propósitos desta coletânea.

² Trata-se de uma expressão da chamada dualidade estrutural que marca a sociedade capitalista, materializada por uma formação dualizada para a burguesia e trabalhadores. Trata-se, portanto, de uma educação marcada pela condição de classe. Sobre o tema ver Kuenzer (2007)

³ Somente para detalhar estes temas do cotidiano educacional: a contra(reforma) no Ensino Médio cria percursos formativos que empobrecem e focalizam este momento da aprendizagem, a EC 95 cria um teto de gastos públicos que já impacta na educação, em especial a Superior e as instituições públicas educacionais sofrem ataques diários, pois supostamente seriam espaços da “esquerda”.

sas trabalhadoras na escola, em consonância com o projeto em curso de industrialização tardia e periférica, que importa sua base científica e se organiza sem o suporte da escolarização. Por aqui, o aprendizado ocorreu no próprio ambiente de trabalho.

A crise capitalista profunda e de longuíssima duração em curso — marcada pela superprodução, pelo estímulo crescente ao consumo, pelo aumento da desproteção social, pelo endividamento individual, de empresas e Estados, pela financeirização da economia (GONÇALVES, 2008), pela degradação ambiental e pelo aumento de conflitos por territórios a serem explorados — é sentida na sociabilidade contemporânea, não somente na materialidade econômica e produtiva, mas também, como não poderia deixar de ser, no campo da cultura.

A pandemia em curso aprofunda os problemas de ordem econômica e social do capitalismo, trazendo à luz a grave crise civilizatória e humanitária em que nos encontramos. A COVID-19 – pandemia de um mundo que globalizou o comércio, a desigualdade, a pobreza e o adoecimento – alterou, intensa e repentinamente, o nosso modo de viver, colocando inúmeras incertezas sobre o futuro, o emprego, a proteção social e, como nos diz Krenak (2020), sobre a própria vida no planeta. A adoção do chamado isolamento social no intuito de frear a circulação do vírus, é uma medida de impacto, mas tem limites, visto que a quarentena nesta sociedade desigual, não é viável para todos.

Os trabalhadores dos campos mais simples da produção, por exemplo, seguem circulando e se expondo à doença: autônomos, diaristas, cuidadores, agricultores, comerciantes, desempregados e todos os que demandam o auxílio emergencial, direito fundamental que apresenta inúmeras fragilidades e morosidade em sua execução, expondo quem lhe demanda aos riscos da circulação, da aglomeração. Segundo a Fiocruz (2020) foram eles que mais morreram.

Na presente reflexão, falaremos dos desdobramentos deste quadro de crise sobre a educação de trabalhadores de baixa escolaridade. O conceito de educação será compreendido como relação social dotada de historicidade e complexidade, recortada pela dinâmica de classes (CIAVATTA, 1998). Neste caminho de reflexão, apresentaremos a crise, seu aprofundamento na pandemia, assim como a configuração da educação profissional contemporânea, especialmente aquela que se dirige aos trabalhadores mais pobres, que atuam nos campos mais simples da produção. Para tanto, dialogaremos com diversos autores do pensamento crítico educacional brasileiro, dentre os quais destacamos Ciavatta e Ramos (2011), Frigotto (1993 e 2020) e Kuenzer (2007). Além disso, apresentaremos reflexão sobre a educação profissional brasileira, a partir do PLANFLOR, passando pelo PNQ e Pronatec, chegando ao atual, ainda pouco visível e efetivo “Novos Caminhos” do governo federal.

A CRISE, A PANDEMIA E SEUS REFLEXOS

Pensar a educação demanda reconhecê-la como processo social e político complexo e dinâmico, presente e necessário à vida, desde as sociedades primitivas. Como nos diz Saviani (1994) inspirado no pensamento marxista: somente as sociedades humanas, trabalham e educam.

A educação é influenciada, em sua constituição, pela divisão sexual do trabalho, pela organização da produção, pelos modelos de gestão de mão de obra, pela mobilização dos trabalhadores e do capital em prol de seus interesses. Educar é uma atividade complexa, que se modifica historicamente e que se materializa nas vidas humanas de formas diversas, inclusive informais, bem como através de políticas públicas, ofertadas em instituições formadoras. Sua importância se solidifica na ascensão do Estado Moderno e do capitalismo, que solicitam sociedades contratuais, com acesso ao letramento que passa a ser cres-

centemente demandado pelo mercado de trabalho. Vale lembrar que no final do século XIX e mais especialmente, a partir do século XX, o acesso à educação passa a pertencer às pautas dos trabalhadores como um direito social fundamental.

Nesta reflexão, vamos discutir a educação de trabalhadores, de modo especial, os de mais baixa escolaridade. Para tanto, partimos de breve conceituação sobre o trabalho, a crise e de seus reflexos na organização da produção, considerando que estes processos entrelaçados terão rebatimentos sobre a educação, suas políticas e instituições formadoras. Assim sendo, ressaltamos inicialmente, o trabalho como elemento estruturador da vida social, transformador da natureza, gerador de riquezas, marcado pela dinâmica de uma sociedade de classes.

A evidente expansão do modo de produção capitalista alcança, no século XXI, os lugares mais remotos do planeta, com sua violência imperialista, consumista e individualista, com sua imensa degradação da natureza e predação da força de trabalho, em nome de perseguir altas taxas de lucro. Esta hegemonia capitalista aprofundou e tornou ainda mais complexos seus elementos fundantes— a acumulação, o abismo entre trabalhadores e meios de produção, o assalariamento, a urbanização, a degradação da natureza, a expansão do consumo, a luta de classes (FONTES, 2005).

Antunes (2019) nos traz atualíssima reflexão sobre o fortalecimento de uma nova morfologia do trabalho, marcada pela uberização e pela pejotização que se refletem na desproteção social, em jornadas extenuantes, intermitentes, sub-remuneradas, controladas por algoritmos, pela mistificação do empreendedorismo pela suposta ausência de patrões.

Além disso, foram otimizadas as formas de extração de mais-valia através do rebaixamento dos custos com a força de trabalho e do aumento de sua exploração, seja pelas demissões em massa, pela utilização de tecnologia, seja combinadamente, através do pagamento de baixíssimos salários, ou ainda, através da perda e/ou redução de direitos sociais. Este caldo de cultura destituidor e destruidor tem atacado duramente as condições de vida dos trabalhadores. O capitalismo, para permanecer existindo, bem como para enfrentar suas crises cíclicas, precisa se revolucionar permanentemente. Para isso, transforma os modelos que organizam a produção sem romper com a lógica da exploração do trabalho e da desigual distribuição dos seus frutos.

O modelo de acumulação vigente é denominado de flexível. Neste, a produção permanece fragmentada, mas o trabalhador é chamado a realizá-la de modo polivalente. Esta flexibilidade na linha na produção está ligada intrinsecamente à maximização de preceitos liberalizantes (trabalhador multitarefa e empreendedor, por exemplo), na fragilização das políticas sociais universalistas, assim como no fortalecimento do pensamento pós-moderno, em sua perspectiva de desqualificação das lutas coletivas e de maximização do indivíduo (HARVEY, 2003).

O padrão de acumulação flexível é baseado na intensa incorporação de tecnologia, na expansão do capital flexibilizado, na financeirização da economia, na fragilização do trabalho de base fabril, culminando na “[...] *diminuição da classe operária tradicional.*” (ANTUNES, 1995, p. 41, grifo do autor), sua concentração na área de serviços, no trabalho pela via dos aplicativos (ANTUNES, 2019) e na degradação da natureza (HARVEY, 2020).

Este padrão está associado a um mercado de consumo globalizado, executor permanente de novos produtos dotados de alto nível de obsolescência programada. Tornam ainda mais complexo esse quadro, a desregulamentação da proteção social, a terceirização de mão de obra, a extinção de postos de trabalho, o subemprego e o desemprego crônico. Desprotegida, esta mão de obra sobrevive alternando informalidade e alguma formalidade, com remunerações instáveis em atividades simples que não exigem, em geral, qualificação prévia (POCHMMAN, 1998).

A combinação da maximização da exploração da mão de obra, à financeirização da economia, com a consequente queda dos investimentos na produção, degrada as condições de sobrevivência da classe trabalhadora. Tal combinação está, ainda, associada à ascensão de novas políticas de gerenciamento de mão de obra que buscam elevar os patamares de produtividade pela adesão idealizada à exploração, para os formais e, também, para os que não possuem vínculos trabalhistas, que passam a ser convidados a “empreender” e trabalhar para si mesmo, em um mundo sem trabalho formal (ANTUNES, 2019).

Neste padrão, a mão de obra deve ser disponível, polivalente, capaz de se autogerenciar, agressiva na competitividade e dócil na submissão. Pela complexidade e amplitude da tarefa, outras instituições sociais, muito além do ambiente de trabalho, serão convocadas para atuar neste campo, conformando corpos, mentes para as finalidades da produção. Estamos falando da escola, da formação profissional de trabalhadores, das religiões⁴ e das mídias. Trata-se de tarefa importante, de amplo escopo, de prazo permanente e grande apelo ideológico, que precisa ser massificada para ter êxito.

A educação no capitalismo do século XXI atua como um importante suporte ideológico para aumento da produtividade, naturalização da falta de empregos e direitos, culpabilização dos indivíduos pelas dificuldades no mundo do trabalho, valorização de aprendizados profissionais diversos ao longo da vida produtiva — ainda que, esta mesma educação seja também dotada de potencial de resistência a estes processos⁵.

Em um país periférico, como o Brasil, que gera, em sua maioria, ocupações que solicitam baixa ou nenhuma qualificação (POCHMANN, 2008) existe, contraditoriamente, grande destaque para a escola fundamental e a profissionalização. Ambas passaram por ampliação e popularização precarizada. O capitalismo não pode prescindir de uma sociedade letrada em nível fundamental, capaz de aprender o que o mercado coloca como importante para a empregabilidade, para operar instrumentos básicos exigidos pelo mundo do trabalho e para se tornar consumidora de bens cada vez mais descartáveis.

Sendo assim, a educação está em lugar relevante em um mundo do trabalho cada vez mais restrito e exigente, o que influencia na valorização da qualificação permanente. Desta forma, a ideia do aprendizado ao longo da vida, tão fundamental à formação humana de largo escopo, humanista, em prol do coletivo, fica reduzida a aprender para o aumento da produtividade e para trocar de ocupação. Não por acaso, a pedagogia das competências que dialoga com este tipo de pensamento, recomenda que devemos “aprender a aprender”, em uma visão que individualiza o processo educacional (RAMOS, 2001).

Trata-se de um tipo de formação submetida à flexibilidade dos vínculos empregatícios e aos conhecimentos interessados, restritos às necessidades de agilização e eficiência da produção, que é revolucionada permanentemente e que demanda que a informação e a ciência estejam disponíveis e submetidas a tal processo.

Neste processo, a educação é transformada em mercadoria potencializadora dos lucros do capital e vendável, ficando limitada em relação ao desenvolvimento das potencialidades humanas.

A educação, como relação social e como política, é processo complexo, situado na história, na conjuntura social e econômica. O momento que ora vivenciamos, marcado pela crise sanitária da COVID-19 potencializa uma série de problemas de um capitalismo em crise econômica, social, ambiental, impactando na educação, o que ganha tons mais

⁴ Versões do chamado neopentecostalismo veiculam a chamada teologia da prosperidade, que “vende” uma religiosidade que promete sucesso material, liberal e empreendedor. Nesta lógica, quem tem fé, tem sucesso na vida material, podendo enriquecer. Os impactos deste grupo no campo da cultura são inegáveis (FREESTON, 1994).

⁵ Como podem comprovar os movimentos de sindicatos — como SEPE/RJ, ANDES, por exemplo — ou iniciativas de resistência à Educação tradicional, como a escola Florestan Fernandes, vinculada ao MST.

adoecidos em uma sociedade desigual, como a nossa, que desprotege a força de trabalho, concentra renda, poder, descarta a natureza e segmentos da classe trabalhadora.

O desemprego em massa, o empobrecimento, a falta de investimentos em políticas sociais⁶ não são decorrentes da pandemia, mas sim de um modelo de economia ultraneoliberal em curso, que agora se aprofunda. Como todo adoecimento é também determinado socialmente, a COVID-19 incide de forma diferente sobre a população, chegando mais mortalmente aos mais pobres, negros, moradores de favelas, trabalhadores precarizados (FIOCRUZ, 2020), expostos ao trabalho precarizado, ao transporte público lotado e à vida aglomerada nas periferias. Assim, podemos afirmar que o isolamento social permitido no capitalismo é seletivo. A crise da COVID-19 é, portanto, global, mas precisa ser compreendida nos territórios onde se desenvolve, visto que é desigual em sua incidência.

Na educação medidas urgentes de isolamento social foram adotadas sem planejamento, em função da emergência da situação. Assim, instituições de formação foram fechadas, adotando-se estratégias inspiradas no modelo Educação a Distância (EAD) transformadas em Ensino Remoto Emergencial (ERE). A desigualdade social que já se refletia no campo educacional está em expansão, pois as condições de aprendizado são e estão bem distintas. A questão que ora nos colocamos é: como esse quadro nefasto tem impactado na formação dos trabalhadores, especialmente aqueles com menor escolaridade? É isso que pretendemos abordar no item a seguir.

A educação de trabalhadores de baixa escolaridade: a sofisticação da aprendizagem simples em tempos adoecidos

Como debatemos no item anterior, estamos em momento de longa crise civilizatória, marcada pelo aumento da expropriação do trabalho, pelo encolhimento de direitos sociais duramente conquistados, pela degradação da natureza, pela financeirização da economia, pela globalização do capital, mas não dos corpos indesejados – como os imigrantes, por exemplo – e, acrescentaríamos, por uma ação estatal cada vez mais policial, ultraneoliberal, conservadora e antidemocrática. A pandemia e o isolamento social seletivo tornam mais complexo o quadro citado.

Diante disso fica a indagação: como estão se desenvolvendo as políticas de formação profissional, especialmente para os trabalhadores que atuam nos campos mais simples da produção, aqueles possuidores de baixa escolaridade? Para pensarmos a respeito, é preciso resgatar brevemente programas recentes neste campo, sem perder de vista que as políticas educacionais nas periferias do capitalismo, especialmente nas últimas três décadas, receberam importante influência dos organismos internacionais de financiamento. Estes recomendaram ações para ampliar níveis de escolaridade, em especial na educação básica, com o objetivo de elevação dos anos de estudo das mulheres, por considerá-las potenciais educadoras de suas famílias e comunidades (ALTMANN, 2002). Neste campo também destacamos o estímulo à educação profissional em todos os níveis, inclusive nos mais elementares (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000), inclusive as realizadas fora dos ambientes escolares formais.

Isto posto, façamos breves destaques sobre marcos recentes da educação profissional brasileira. Como nos diz Cunha (2000), o Brasil realiza sua industrialização sem desenvolver a escolarização. Em outras palavras, os processos de complexificação da sociedade

⁶ A aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 congela por 20 anos os gastos públicos, acelera a desproteção social, precariza políticas e as condições de vida da força de trabalho. Na política de educação, o cenário não é diferente. Segundo dados divulgados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), a perda de recursos em 2019 foi de 32,6 bilhões

brasileira, se fazem dispensando a educação como partícipe de destaque deste momento e não seria surpresa a afirmação de que esse quadro não mudou ainda hoje. Desde a escola de Aprendizes e Artífices, passando pela criação do agora denominado Sistema S, do PLANFOR de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do PNQ de Lula da Silva, do Pronatec de Dilma Rousseff e do Programa Novos Caminhos de Bolsonaro, a profissionalização da classe trabalhadora mais empobrecida segue acontecendo fora escola, de forma emergencial, aligeirada em parcerias entre instituições públicas e privadas e como ações de governos e não de Estado.

Analisando a história recente da educação profissional verificamos que na ditadura militar-empresarial são lançadas as protoformas do que virá a ser chamado, mais tarde, de Sistema Público de Emprego (SPE)⁷. Este formato inicial é organizado a partir da quebra da estabilidade do vínculo empregatício, da criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), em 1966, bem como pela unificação dos fundos do Programa de Integração Social (PIS), com o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público⁸ (PASEP) e, posteriormente, por meio da criação do Sistema Nacional de Emprego (SINE)⁹, em 1975. Esta última estrutura será agregada ao SPE, assumindo a responsabilidade de intermediar mão de obra, bem como de prover a (re)qualificação profissional¹⁰, a certificação e as pesquisas e informações sobre a área¹¹.

Finda a ditadura na década de 1990 ocorrerá a estruturação do FAT, segundo determinação constitucional¹². Este fundo – de constituição e gestão marcados pela polêmica¹³ – foi criado, durante o governo Collor de Mello, na ascensão das políticas neoliberais, utilizando, também, os recursos do PIS e do PASEP. Este aporte financeiro custearia, além do Seguro Desemprego, a qualificação profissional, o que significou uma inovação importante. A partir dessa mudança, passaria a existir, pela primeira vez, um recurso específico, no Sistema Público de Emprego, destinado à formação de trabalhadores. Em outras palavras, a estruturação da qualificação pública de trabalhadores é contemporânea ao ascenso neoliberal.

⁷ O Governo Lula da Silva tem denominado de Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda (SPETR) o Sistema Público de Emprego, doravante chamado, aqui de SPE.

⁸ Unificados em 1976, mas ainda dotados de patrimônios distintos, com o objetivo declarado de estimular a poupança e assegurar ao trabalhador que recebe até dois salários mínimos mensais o usufruto de um fundo crescente e a participação no desenvolvimento da empresa, o PIS e o PASEP formam significativo fundo público, oriundo de contribuições decorrentes do faturamento *declarado* das empresas (o PIS conta com 0,65% da receita bruta das empresas, e o PASEP, com 1% do total do capital corrente nas empresas, fundações e autarquias públicas). Mais tarde, a partir da Constituição de 1988, este fundo custeará o Seguro Desemprego, o próprio abono salarial e o desenvolvimento econômico, em ações realizadas pelo BNDES. Este banco, que possuía dificuldades relativas ao seu fluxo irregular, antes da gestão do PIS e do PASEP, trabalha, principalmente, com a concessão de crédito para o grande capital. Sobre o tema, vale ressaltar que muitos trabalhadores desconhecem seu direito ao PIS e ao PASEP, e que os recursos não sacados retornam ao fundo.

⁹ Não é uma coincidência o fato de que o SPE tenha se estruturado tardiamente – assim como nosso processo de industrialização e de proteção da força de trabalho foi, também, tardio, frágil e incompleto (SANTOS, 1979) em um contexto que combina a repressão política com o acirramento da desigualdade e um pequeno nível de ampliação de proteção da força de trabalho.

¹⁰ Importante ressaltar que as ações de qualificação profissional somente ganham algum destaque, no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso, nos marcos da ascensão da chamada reforma do Estado e da reestruturação produtiva. Diante de muito desemprego, a requalificação é palavra de ordem, mistificando este aprendizado, mesmo diante de frágil geração de postos de trabalho.

¹¹ Hoje, a Unitrabalho (Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho) congrega universidades públicas e privadas e seus pesquisadores, para estudos neste campo.

¹² O artigo 239, da Constituição de 1988, prevê que 60% dos recursos do PIS e do PASEP sejam destinados ao financiamento do Seguro Desemprego, aos abonos salariais, e que os demais 40% sejam destinados aos programas de desenvolvimento econômico de largo escopo. Desde sua origem, portanto, o sistema foi pensado como salvaguarda ao capital.

¹³ O FAT, recurso gerado pelos trabalhadores, pode financiar projetos ligados ao grande capital, através do BNDES. Além disso, a representação dos trabalhadores no Conselho Deliberativo desse Fundo – realizada via centrais sindicais – é bastante questionada pelos movimentos sociais, uma vez que os critérios de representatividade e suas formas são limitados, sem falar na crescente sedução e cooptação de seus membros pelo capital.

Feito esse destaque inicial, vamos tratar do PLANFOR (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador) organizado no governo Fernando Henrique Cardoso a partir de 1996, que ampliou as parcerias com entidades privadas para oferta de aprendizado profissional. Em meio à redução das vagas na indústria, foram oferecidos cursos na área de serviços, eivados da ideia de missão individual pela empregabilidade. O programa se voltava, especialmente, para os desocupados conjunturais e desempregados. Segundo Cêa (2004), a meta era alcançar 20% da PEA, o que terminou por não ocorrer. As práticas neoliberais na gestão da economia se materializam nestas formações por meio do uso irrestrito de categorias como empregabilidade e competências, que individualizam o desemprego, afirmando que sua causa é a falta de qualificação, em um momento de grande crise econômica.

Sobre as entidades executoras dos cursos do PLANFOR, encontramos cerca de 2.000, em sua maioria privadas (CÊA, 2004), dentre as quais merecem destaque o Sistema “S”, histórico receptor de verbas públicas para execução de ações educacionais, as centrais sindicais e ONGs, algumas nascidas no período de vigência do plano especialmente para sua execução (o que pode conferir algum amadorismo à experiência)¹⁴, fundações, universidades e escolas técnicas¹⁵.

Ainda no Governo FHC foi promulgado o decreto 2208/97, que ratifica a dualidade estrutural por meio da separação entre o ensino médio regular e o profissionalizante, concretizando essa marca histórica da profissionalização: formação focada no aprendizado do trabalho para a classe trabalhadora. Imperam a necessidade de permanente aprendizagem para acompanhamento das demandas produtivas e o domínio de informações múltiplas – inclusive atitudinais -- para a sociedade do trabalho flexível.

Falaremos agora do PNQ (Plano Nacional de Qualificação) de Lula da Silva. Para tanto, apresentaremos reflexão mais conjuntural pela novidade que um governo gerido por um partido de trabalhadores contém em si. No primeiro governo Lula da Silva, graças à mobilização de educadores da formação profissional, estudiosos da área e da participação de profissionais da educação, o decreto 2208/97 foi revogado, sendo substituído por outro, o Decreto nº 5.154/2004¹⁶. Esta nova legislação é uma resposta às mobilizações em defesa da Educação Profissional e repõe a articulação entre o ensino regular e o técnico, como determinado na LDB/1996, em seu artigo 40.

Sobre este novo Decreto, estava depositada grande expectativa de mudança quanto à construção de ensino profissional que apontasse para a integração efetiva entre as formações de nível médio e técnico. Na ideia original estava contida, portanto, o conceito de educação integral. Em sua promulgação, porém, estávamos em momento marcado pelo apassivamento e cooptação de forças progressistas e de tensões destas com os conservadores, estes últimos com cada vez mais poder, suporte econômico e capacidade propositiva, no interior do governo. Portanto, a materialização da integralidade sugerida no decreto ficou comprometida, como nos dizem Ciavatta e Ramos (2011).

Para além do Decreto, o PNQ é a segunda experiência de organização de uma política de longa duração e de caráter nacional para a formação dos trabalhadores dos campos mais simples da produção (a primeira é o PLANFOR)¹⁷, revelando o quão tardias são as ações do campo da educação profissional. Está voltado diretamente para a força de traba-

¹⁴ Em nossa experiência profissional com a formação de jovens trabalhadores, assistimos ao nascimento de ONGs, fundadas com o propósito único de captar recursos para a realização de cursos para esse público, durante o “Capacitação Solidária”.

¹⁵ Vale ressaltar, que quanto mais elaborada a formação, mais vinculados aos processos formais de ensino eram os executores. Em outras palavras, para os trabalhadores localizados nas periferias produtivas, mais frágeis e distantes do ensino formal eram as instituições promotoras. Assim, por exemplo, para as atividades ligadas à base da indústria, o executor era o SENAI. Já para a área de cuidados domésticos, o curso poderia ser oferecido por uma ONG de frágil estrutura.

¹⁶ Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) esclarecem que o decreto é um instrumento auxiliar, que normatiza a lei e não pode estar em conflito com a normatização maior (neste caso, a LDB). Nesse sentido, os autores destacam que o Decreto 2.208/97 era ilegal, na medida em que separava o Ensino Médio da Educação Profissional.

lho em exercício ou em busca de emprego, ou seja, para a população economicamente ativa. Estão incluídos no foco do PNQ conforme artigo quarto da Resolução 575/2008 do CODEFAT, os trabalhadores domésticos; trabalhadores de empresas afetadas por processos de reestruturação; usuários das chamadas políticas de inclusão, tais como ações afirmativas de combate à discriminação étnica e do Programa Bolsa Família; egressos do sistema penal e jovens em medidas socioeducativas; trabalhadores oriundos da política de combate ao trabalho degradante e escravo; familiares de egressos do trabalho infantil; trabalhadores de empresas em programas de arranjo produtivo local; trabalhadores de áreas consideradas estratégicas da economia, do setor artístico, cultural e de artesanato; autônomos e cooperativados, provenientes de micro e pequenas empresas; estagiários; trabalhadores da atividade rural e pesqueira; portadores de necessidades especiais. Trata-se de amplo e importante escopo de potenciais usuários, tradicionalmente não priorizados em políticas anteriores.

Vale ressaltar que, a partir de junho de 2008¹⁷, os usuários do Programa Bolsa Família passam a ser foco de ação específica do PNQ, o PlanSeQ/BF – então, também chamado de Programa Próximo Passo – que foi especialmente organizado para este público, via Plano Setorial de Qualificação (PlanSeQ). De fato, o PNQ conseguiu chegar aos trabalhadores que desenvolverão as atividades mais simples da produção, o que pode ser comprovado pelas áreas dos cursos oferecidos, assim como pelo perfil dos usuários que chegam a estes (LESSA, 2010).

Trata-se de uma inovação importante e contraditória, uma vez que a qualificação profissional passa a chegar aos trabalhadores mais empobrecidos, mas essa experiência acontece por fora das instituições escolares, em aprendizados muito simples e aligeirados, alguns desenvolvidos por professores voluntários, visando formar sujeitos para se tornar empreendedores. Assim, de fato, o PNQ inova ao chegar a um público historicamente destituído de acesso à educação profissional, mas o faz de maneira equivocada, ofertando uma formação empobrecida para os pobres.

Comparativamente, em termos de financiamento, tanto o PLANFOR quanto o PNQ receberam, em sua execução, menos de 1% do PIB, o que nos faz constatar que, apesar de avanços no sentido da ampliação do acesso, a formação de trabalhadores não recebeu tratamento à altura da propaganda em torno de sua existência, em nenhum dos dois governos, nem com FHC, nem com Lula da Silva, apesar das expectativas em relação ao segundo (LESSA, 2010).

Na gestão Dilma Rousseff, em 2011, por meio da Lei 12.513 (o que significa um avanço em relação ao formato de decreto) em momento de aprofundamento da crise capitalista mundial, tivemos a experiência do Pronatec (Programa Nacional de Apoio ao Ensino Técnico e Emprego). Seguindo a experiência do PNQ, também foram oferecidas vagas para usuários do PBF, além de estudantes e trabalhadores. Interessante destacar que a citada lei afirma, entre seus objetivos, em seu artigo primeiro, seu compromisso com a qualidade do ensino médio público. Sua execução, porém, aconteceu para além da rede pública. Tanto é que entre 2011 e 2016 foram realizadas 4,6 milhões de matrículas, 66% delas no Sistema S (BRASIL, 2018). Na experiência do Pronatec, da mesma forma que no PNQ e no PLANFOR, encontramos a combinação: uso de recursos públicos para execução da formação em instituições privadas.

¹⁷ Ambos, porém, estão organizados sob o formato de decretos, o que os torna muito vulneráveis em termos conjunturais.

¹⁸ Conforme Diário Oficial da União, de 12 de junho de 2008, os PlanSeQs (Planos Setoriais de Qualificação do PNQ) destinariam recursos para formação de usuários do Bolsa Família. Segundo este documento, vinte por cento das metas previstas nas ações de qualificação profissional do PNQ deveriam ser destinadas ao Bolsa Família. Vale ressaltar que, segundo o Ministério do Trabalho e Emprego, as metas para o PNQ, em termos da chamada “inclusão social”, na qual os usuários do Bolsa Família se encaixam, estavam na ordem de 10% das metas totais do Plano.

Em termos de duração os cursos do Pronatec, em sua normativa legal, dispõem dos seguintes formatos: técnico para quem concluiu o ensino médio, com duração mínima de um ano; técnico para quem está matriculado no ensino médio e estudará de forma concomitante, com duração mínima de um ano; formação inicial e continuada (os chamados “cursos FIC”) ou qualificação profissional, para trabalhadores, estudantes de ensino médio e beneficiários de programas federais de transferência de renda, com duração mínima de dois meses. É para esta formação inicial e continuada mais simples e rápida que afluem os trabalhadores mais pobres, aprofundando a dualidade estrutural que marca nossa educação: educação profissional mais empobrecida, quanto mais pobre é o trabalhador.

Uma inovação do Pronatec é a Bolsa Formação, desenhada pela portaria 1569/2011 (PRONATEC, 2019). Segundo esta, a oferta será feita pela rede pública e privada, para públicos prioritários – estudantes da rede pública do Ensino Médio, inclusive EJA, deficientes, indígenas, quilombolas, trabalhadores inclusive da agricultura e da pesca, usuários de programas de transferência de renda, tendo como critérios de acesso principais a pobreza, o sorteio, a seleção, a residência próxima aos cursos, o desempenho escolar, as situações de risco social, a participação em programas sociais, a garantia de frequência.

Os recursos para tanto virão do disputadíssimo¹⁹ Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação (FNDE) e o valor das bolsas serão destinadas à instituição, segundo o número de matrículas, carga horária dos cursos e remuneração de profissionais (em geral temporários) envolvidos nas atividades do programa. O valor transferido considerará as ações do campo da assistência estudantil (como compra de material didático, apoio para transporte, por exemplo). Sua gestão será centralizada em nível federal, mas sua execução será partilhada com os entes estadual e municipal. Sem dúvida, a presença da bolsa proporciona atratividade para o jovem estudante e trabalhador ao Pronatec, podendo facilitar sua permanência nos cursos.

As instituições promotoras do Pronatec devem também oferecer os chamados cursos FIC (Formação Inicial e Continuada), como previsto no Cap. III da LDB, regulamentado no artigo 3º do Decreto 5154/2008. Tais cursos objetivam promover a qualificação e requalificação em todos os níveis de escolaridade, por meio de cursos rápidos, para inserção e reinserção no mundo do trabalho. São cursos de livre oferta, de menor duração e abertos à comunidade extra-escolar. Segundo o MEC (2020, p. 01)²⁰ os cursos FIC não precisam ter,

[...] carga horária preestabelecida e podem apresentar características diversificadas em termos de preparação para o exercício profissional de algumas ocupações básicas do mundo do trabalho ou relacionadas ao exercício pessoal de atividades geradoras de trabalho e renda.

Podem realizar cursos FIC as redes federal, estadual, distrital e municipal de educação profissional e tecnológica; o sistema S, a rede privada de educação profissional e tecnológica, bem como por empresas, associações de classe e igrejas. Neste sentido, os cursos FIC repetem modelo de formação simples, aligeirada e apartada da escola, presentes no PLANFOR e no PNQ. Verificamos, portanto, que os cursos repõem a dualidade estrutural e incluem o escalonamento da formação no interior da educação profissional: de um lado a formação técnica e concomitante ao Ensino Médio, realizada na escola e de outro, as aprendizagens aligeiradas e mais simples, executadas fora das instituições escolares. Trata-se, assim, de um aprofundamento da precarização no interior da dualidade estrutural.

¹⁹ Observemos o agravamento das disputas por recursos do FNDE por parte do grupo conservador, denominado “centrão”, no governo Bolsonaro.

²⁰ Dados retirados do site do MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/06/mec-oferece-vagas-em-cursos-de-qualificacao-profissional-a-distancia-1>. Acesso em: 03 out. 2020

Para essa afirmação estamos fundamentados em análise de oferta de cursos. Vejamos o escopo dos cursos no Estado do Rio de Janeiro, segundo oferta no sítio do Pronatec em outubro de 2020. No nível técnico temos a predominância da área tecnológica (rede de computadores, informática, mecatrônica, automação industrial, eletrotécnica). Sua carga horária média está entre 200 e 300 horas. Dentre as instituições executoras, predominam as instituições privadas, especialmente o Sistema S. Nos cursos FIC, a carga horária é menor, entre 60 e 80 horas totais e as aprendizagens estão relacionadas às demandas econômicas locais, ou seja, as propostas dialogam com as necessidades de formação de uma dada região (PRONATEC RJ, 2020). No Rio de Janeiro, entre os cursos FIC, destacamos a área de prestação de serviços domiciliares e o exercício profissional no campo do turismo, ali entendido como vocação natural da região: agente de informações turísticas, recepcionista de eventos, camareira, construção civil e artesanato.

Certamente é importante a oferta de cursos de curta duração e em diálogo com as necessidades do mercado de trabalho. No entanto, preocupa-nos a maximização deste tipo de oferta e sua desvinculação com o cotidiano escolar, bem como seus currículos focados no exercício de uma determinada atividade produtiva, sem qualquer diálogo com conteúdos que possam estimular a (re)descoberta da escola e do aprendizado. Em nossa experiência profissional, temos conhecimento de que instituições como o IFRJ realizam imenso esforço no sentido da oferta de cursos FIC mais articulados à escola. No entanto, essa não é a regra.

Apresentados os programas de qualificação profissional, cabem-nos novas indagações. Como são as instituições que tem recebido o Pronatec? De que infraestrutura são dotadas? Qual o vínculo institucional dos professores? Quem é o aluno que ali chega? Qual a ideia de ensino médio integrado e de formação ali contidas? Todas essas respostas são complexas, mas em linhas gerais podemos falar que as instituições formadoras públicas que têm tido seu financiamento diminuído (os cortes orçamentários se aprofundam nos últimos anos; a previsão é de um corte de 4,2 bilhões para 2021, segundo o Senado Federal, diante uma massa de trabalhadores desempregada que representa 14,1% da PEA) e desalentada, onde 24% dos nossos jovens de 15 a 29 anos estão sem trabalho e fora da escola, condição gravíssima para um país continental e periférico, dotado de importante população juvenil. Segundo a mesma PNAD (2019), dentre a população entre 15 e 64 anos, 30% têm limitações para fazer uso da leitura, escrita e do raciocínio matemático. Além disso, 7% dos brasileiros, na mesma faixa etária, são analfabetos.

Não bastassem esses dados tão negativos, ao contrário de investir na melhoria dos programas de qualificação existentes, para melhorá-los, o atual governo federal cria uma nova iniciativa de formação profissional, assumindo conduta comum em gestão pública de má qualidade: trocar o nome de uma determinada ação do governo anterior, sem atuar sobre suas deficiências.

Denominado de “Novos Caminhos” o programa criado em 2019 de forma presencial, afirma que ofertará 122 mil vagas de educação profissional na modalidade EaD²¹, “incentivando o empreendedorismo e o ensino da tecnologia (MEC, 2020).

Segundo o MEC (2020) o programa será executado por escolas, institutos e universidades federais, a partir do repasse de 60 milhões às mesmas. No Sudeste temos, somente três instituições executando o programa, todas em Minas Gerais. As vagas disponíveis em julho de 2020 eram de agente comunitário, assistente administrativo, comprador de moda, auxiliar pedagógico, operador de computador e construção civil. Nenhuma delas figura

²¹ De fato, a educação remota tem sido ampliada no contexto da pandemia, sem problematização oficial por parte do MEC. No entanto, a profissionalização a distância potencializa desigualdades educacionais e atinge a qualidade do processo de aprendizagem, especialmente em um país em que 85% dos usuários da internet acessam a rede pelo celular, em contas pré pagas (CETIC, 2018).

como curso técnico de nível médio, tendo mais a característica de cursos FIC. Sua carga horária varia entre 160 e 400 horas-aula. Portanto, parece que estamos diante de uma reedição de cursos FIC renomeada.

Como nos dizem Ciavatta e Ramos (2011), o dualismo educacional expressa-se, historicamente, desde a Colônia, por meio da reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, da separação entre a educação geral e a profissional, pela extrema distinção na preparação para acesso à graduação²² (quando este ocorre) e na formação aligeirada para o mercado de trabalho. Como nos diz Bock (2008) para os filhos da classe trabalhadora, especialmente os mais pobres, são muito escassas as possibilidades de escolha profissional. Para estes, o que há é o aprendizado possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de pandemia e de desemprego em massa as instituições (re)qualificações para um mercado de trabalho instável, precarizado e ainda mais vulnerável estão pouco visíveis. Programas como Pronatec bem como os cursos FIC encontram-se em momento de menor visibilidade e oferta, como pudemos verificar. No contexto do isolamento social o aprendizado relativo ao mundo do trabalho pode ser ainda mais fragilizado. Nos programas de TV pululam casos de sucesso empreendedor, em que o sujeito vitorioso apenas assistiu a um tutorial na internet que ensinava um determinado fazer e obteve sucesso. Propagandas na grande mídia que nos dizem que “a crise vem pra nos fortalecer” fazem parte do nosso cotidiano. Aqueles que estão nas filas de banco em busca do auxílio emergencial podem não concordar com isso.

A formação simples, focada na educação das atitudes e no exercício do trabalho é a tônica. Estas condutas têm grande relevância frente a um capitalismo que diminui sua capacidade de incorporação de mão de obra (IBGE, PNAD-COVID19, 2020) e que extingue ocupações protegidas, mas não pode prescindir de um exército de trabalhadores reserva empobrecido e disposto a assumir as ocupações precarizadas.

Nas últimas três décadas vivemos a expansão da educação profissional, nos moldes de uma sociedade que se desenvolve em torno do consumo de massas e de uma educação tratada como mercadoria em seus diferentes níveis. Trata-se de uma ampliação realizada por fora da escola formal, com pouca infraestrutura para tanto, em instituições nem sempre preparadas para essa tarefa.

Nas experiências analisadas observamos a construções de formações aligeiradas, frágeis e ao mesmo tempo a transferência de recursos públicos para um fortalecido mercado de instituições formadoras privadas. Considerando que o sistema S é, no Rio de Janeiro, o maior executor de cursos iniciais e continuados de trabalhadores e que os recursos do Pronatec são públicos, podemos falar em uma potencialização do capital administrado por este Sistema, através do aporte de recursos públicos da educação profissional.

Das experiências dos cursos FIC extraímos que estes orbitam a escola, mas não se integram a mesma. Não pretendemos aqui idealizar o ensino formal, mas em se tratando de trabalhadores para quem o acesso ao aprendizado escolar regular foi complexo, tanto que possuem baixa escolaridade, uma experiência que acontece por fora deste espaço, reproduz este quadro e reforça que, para eles, o aprendizado se efetiva no mundo do trabalho, podendo se construir longe dos bancos escolares. Tais aprendizagens se mostram ligeiras, utilitárias, frágeis em vínculos entre formação geral/específica e capazes de potencializar, a baixo custo, o tempo formativo, para também otimizar a produtividade e a mais valia (LIMA, 2012).

²² Aprofundada pela contrarreforma do Ensino Médio de 2017 que estabelece percursos formativos estanques que podem impactar nas condições de estudantes que foram formados neste modelo, em relação ao acesso à educação superior.

Diante de um mercado de trabalho em regressão, a já frágil promessa integradora (GENTILI, 2001) pela via da profissionalização, fica ainda mais inalcançável. Assim, podemos depreender que o capitalismo contemporâneo, especialmente neste momento de crise e de pandemia, tem investido na qualificação dos trabalhadores dos campos mais simples, organizando um potencial exército de reserva dotado de conhecimentos para o seu fazer profissional, de forma a otimizar a produtividade e baratear os custos da produção, através de uma mão de obra treinada, treinável e disponível. A eles é prometido o trabalho formal, em tempos de informalidade e precariedade, promessa que não se cumpre. Com mais oferta de tipo frágil, ou seja, ampliada para menos (ALGEBAILLE, 2009) seguimos repondo a dualidade estrutural e nos afastando de perspectiva educacional integral. Jamais fomos, efetivamente, um país comprometido com a educação, tão pouco a profissional e os caminhos que se desenham agora não nos parecem novos.

Como dissemos no início: muito se fala sobre a educação, mas ainda muito falta para se efetivar na perspectiva da sua qualidade. Por isso, cabe-nos retomar a indagação feita anteriormente neste texto: quem lançará mão da educação profissional, para quê e como. Segundo percurso reflexivo desenvolvido aqui, resumidamente, destacamos que formamos os trabalhadores que atuam nas áreas menos complexas da produção, detentores das menores remunerações, de forma precária e aligeirada, repondo ciclos de trabalho precário, em resposta ao precarizado mercado de trabalho a estes destinado. Mas, como os dados da história estão sempre rolando, estamos em busca permanente de construir resistências e contra-hegemonia. Por fim, esperamos ter trazido algumas elucidações e novas indagações acerca do tema.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a educação para menos**. Rio de Janeiro: FAPERJ, lamparina, 2009.

ALTMANN, H. Influência do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. ed. Campinas: Cortez, 1995.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**. O novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

BOCK, S. D. **A escolha profissional de sujeitos de baixa renda recém egressos do Ensino Médio**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, SP, Faculdade de Educação, 2008. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_26f6ce872d8d771878a678b384528c3d. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB. Leinº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [LDB]. Presidência da República, Casa Civil. Publicado no D.O.U. de 23.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2011.

BRASIL. IBGE Apoiando o combate à COVID-19, 2020. **PNAD Covid 19**. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/>. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União. Avaliação e execução de programas de governo. **Relatório de avaliação da execução de programa de governo N° 79: apoio à formação profissional, científica e tecnológica.** Brasília: 2018.

BRASIL. MEC. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (*Pronatec*) **O que é o Pronatec.** Brasília: 2011. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL, MEC. PRONATEC RIO DE JANEIRO. **Vagas disponíveis.** Rio de Janeiro, 2020. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/pronatec> Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Senado em foco. **Senadores criticam corte de R\$ 4,2 bi do orçamento da Educação para 2020.** Brasília, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/senadores-criticam-corte-de-r-4-2-bi-do-orcamento-da-educacao-para-2021>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL, DATAPREV. Auxílio emergencial 2021. Disponível em: <https://portal3.data-prev.gov.br/auxilio-emergencial-2021>. Acesso em: 09 maio 2022.

CÊA, G. S. dos S. A qualificação profissional como instrumento de regulação social. Do PLANFOR ao PNQ. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. Anais [...].* Rio de Janeiro: ANPED, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t099.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

TIC Domicílio 2018 revela que 40,8 milhões de estudantes usam explicativos de táxi ou de transporte. CETIC, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Painel TIC COVID-19.** São Paulo, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/noticia/tic-domicilios-2018-revela-que-40-8-milhoes-de-usuarios-de-internet-utilizam-aplicativos-de-taxi-ou-transporte>. Acesso em: 07 mar. 2019.

CIAVATTA, M. Qualificação, formação ou educação profissional? Pensando além da semântica. **Revista de Educacion en America Latina y el Caribe**, Ijuí, ano 13, n. 51, pag 29-65 jul./set. 1998.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil. Dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 01 set. 2020.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: UNESP, 2000.

FIOCRUZ. Coronavírus. **Brasil mostra que é projetado para matar pobre em pandemia.** Informe ENSP, Fiocruz. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/informe/site/materia/detalhe/48898>. Acesso em: 14 maio 2020.

FONTES, V. **Reflexões im-pertinenes.** História e capitalismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

FRESTON, P. **Evangélicos na política brasileira**: história ambígua e desafio ético. Curitiba: Encontro, 1994.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. **Live no canal MEP SINASEF**. Em tempos de pandemia, a quem serve a ciência? Produção SINASEF Sindicato *Nacional* dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_tD0XC-fjQ4. Acesso em: 02 ago. 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto 5154/2004. Um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, Niterói, RJ, ano 3, n. 3, jan 2005, pag 1-26. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>. Acesso em: 02 ago. 2020.

GENTILI, P. A. A. **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GONÇALVES, R. **Crise econômica**: radiografia e soluções para o Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Lauro Campos, 2008. Disponível em: <http://www.socialismo.org.br/portal/economia-e-infra-estrutura/101-artigo/604-crise-economica-radiografia-e-solucoes-para-o-brasil>. Acesso em: 11 dez. 2009.

HARVEY, D. Política anticapitalista em tempo de coronavírus. In: AGAMBEM, G. *et al.* **Sopa de Wuhan**. Pensamento Contemporâneo em Tempos de Pandemia. Argentina Ed. ASPO, Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. 2020. Disponível em: https://www3.unicentro.br/defil/2020/05/08/livro-sopa-de-wuhan/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=livro-sopa-de-wuhan. Acesso em: 11 abr. 2020

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2020.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. p. 1153-1178

LESSA, S. E. do C. **A sofisticação da aprendizagem simples e a abordagem da pobreza**. Políticas de formação profissional para o trabalhador pobre. Rio de Janeiro: PPGSS, 2010. Disponível em: <https://sites.google.com/site/secretariappgss/banco-de-teses-e-dissertacoes-do-ppgss>. Acesso em: 23 fev. 2015.

LIMA, M. A educação profissional no governo Dilma. Pronatec, PNE e DCNEMs. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, RS, v. 28, n. 2, p. 495-513, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/37418/24159>. Acesso em: 20 dez. 2014.

NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, L. M. W. (org). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 29-42.

PNAD. Contínua 2019: Educação: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência IBGE**, Rio de Janeiro, jun. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 09 set. 2020.

POCHMANN, M. Rumos da política do trabalho no Brasil. *In*: SILVA, M. O. da; YAZBEK, M. C. (Org.). **Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 23-45

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e Justiça**. A política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 151-167.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. de; EVANGELISTA, O. (Orgs). **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.