



Eixo: Educação e Política Social.

Empresariamento da educação para formação das juventudes da classe trabalhadora

Resumo: Este artigo analisa a expansão dos cursos de educação profissional no Brasil contemporâneo, para juventudes da classe trabalhadora com a faixa etária, de 16 a 29 anos. Utilizando o referencial teórico do materialismo histórico-dialético, o estudo discorre sobre o acesso desse público aos cursos profissionalizantes oferecidos por OSCIPs (organizações da sociedade civil de interesse público) em áreas que deveriam ser geridas, primordialmente, pelo Poder Público. Considerando a função do Estado na garantia do direito à educação em todos os níveis de ensino, através de políticas sociais, o que se observa na atualidade, em contrapartida, é a condução da política educacional brasileira pelas Parcerias Público Privadas (PPPs) na (re) produção das desigualdades.

Palavras-chave: Educação profissional; Política Social, Empresariado; Estado; Luta de Classes.

Entrepreneurship of education to train working class youths

Abstract: This article analyzes the expansion of vocational education courses in contemporary Brazil, focusing on working-class youth aged 16 to 29. Utilizing the theoretical framework of historical-dialectical materialism, the study discusses the access of this demographic to vocational courses offered by OSCIPs (civil society organizations of public interest) in areas that should primarily be managed by the Public Sector. Considering the State's role in guaranteeing the right to education at all levels through social policies, what is currently observed, in contrast, is the management of Brazilian educational policy through Public-Private Partnerships (PPPs), which contribute to the reproduction of inequalities.

Keywords: Professional education; Social Policy, Business; State; Class struggle.

Introdução

O presente estudo busca analisar a expansão dos cursos profissionalizantes na área de Educação Tecnológica destinados às juventudes da classe trabalhadora, no Brasil contemporâneo, e alguns de seus desdobramentos na vida desse público. Uma vez que, essa expansão está inserida no contexto de reorganização da dinâmica capitalista no país, desde a década de 1990, observa-se o empenho de grandes setores empresariais da sociedade junto ao Estado na propagação dos ideários neoliberais. Tais preceitos, coadunam para reafirmar suas bases políticas e sociais por meio da educação profissional e/ou técnica.

O desejo de aprofundar sobre a temática advém da experiência como profissional da Equipe Psicossocial de um Curso de Formação Profissional em Gestão Empresarial com software ERP (Planejamento de Recursos Empresariais), fornecido à adolescentes e jovens de 16 a 29 anos por uma das maiores empresas de tecnologia do Brasil. Assim surgiu a necessidade de investigar os impactos de tais cursos na vida dessas juventudes.

Foi possível observar, principalmente nas articulações junto a rede socioassistencial, a divulgação do curso gratuito às juventudes em situação de

“vulnerabilidade social”¹ com a promessa de qualificação para empregabilidade. No entanto, ao decorrer do curso de curta duração (4 meses), onde passam aproximadamente duzentos adolescentes e jovens, percebeu-se que o mote da empregabilidade é também o mote para muitas frustrações no decurso dessa formação.

Com isso, é importante frisar, que a educação profissional engendrada no seio de uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais, culturais, econômicas, raciais e de gênero, tem sido um fator relevante para cristalização de uma racionalidade que produz e reproduz relações de dominação e exploração. Para tanto, o presente texto trata de uma abordagem inicial da temática, relacionando-a a categorias-chave, como a educação profissional, Estado, empresariado e luta de classes.

Segundo Manfredi (2002), as primeiras experiências de formação para o trabalho foram registradas durante o período colonial. A autora elenca elementos constitutivos para a atual formação profissional no país, uma vez que, desde as primeiras experiências de ensino houve a distinção entre: o ensino para o trabalho braçal e o ensino para o trabalho intelectual. Essa divisão era feita entre escravos nativos e povos originários escravizados, o ensino superior era possível apenas para aristocracia escravocrata, os ofícios eram direcionados aos militares, liceus de artes e educandos artífices.

Dessa maneira, a educação profissional historicamente vai se constituindo sob forte influência do pensamento liberal e positivista, intimamente ligada à doutrina da Igreja católica, de cunho pedagógico a qual adquire caráter preventivo e corretivo. O disciplinamento por meio da tecnificação de crianças, adolescentes e jovens também se relacionava ao enquadramento, mas na perspectiva de prevenir problemas sociais indesejados, como: o envolvimento na política - “transgressão”, com os “vícios” ou a prática de crimes. Todavia, a correção através dos trabalhos forçados e em oficinas, era algo ideal para àqueles que haviam cometido algum tipo de “desvio de conduta” ou infração.

¹ Busca-se compreender a "vulnerabilidade social" a partir das elaborações de Kowarick (2006) e Martins (2003), que analisam a realidade de vida da classe trabalhadora, múltipla e não uniforme, buscando estratégias conforme o modo de produção capitalista se institui como uma racionalidade única. Este trabalho adota uma análise crítica do conceito, destacando que a "vulnerabilidade social" oculta profundas desigualdades sociais, econômicas, culturais, raciais/étnicas e de gênero, essenciais para a manutenção de uma sociedade baseada na superexploração de uma classe pela outra. A expressão será destacada ao longo do texto, reconhecendo que transcende a intencionalidade dos sujeitos e reflete processos que inviabilizam a realização de direitos fundamentais, incluindo o direito à vida, e está intrinsecamente ligada à intencionalidade da sociedade burguesa.

Diante do exposto, este artigo se propõe a analisar a expansão dos cursos de educação profissional no Brasil contemporâneo, para juventudes da classe trabalhadora com a faixa etária, de 16 a 29 anos. Para isso, buscou-se identificar as tendências educacionais e os projetos políticos em disputa no país, bem como correlacionar a política educacional às atuais requisições do capital.

À vista disso, para compreender a construção histórica sobre a educação profissional ofertada por diversos atores da Sociedade Civil “em parceria” com o Estado, na atualidade, recorre-se à revisão bibliográfica. A partir da leitura de autores cuja abordagem parte de uma concepção crítica e histórica da realidade brasileira.

Portanto, este estudo se inicia trazendo uma breve discussão acerca de alguns significados da educação na sociedade de classes e como ela se torna fundamental, tanto para manutenção dessa relação de subordinação, quanto fundamental para ampliação da cidadania e autonomia da classe oprimida. Referenciando a obra de Freire (2018), busca-se identificar os fatores que contribuem para uma educação libertadora, dando voz às juventudes oprimidas. Além disso, pretende-se provocar uma reflexão entre os diversos atores que defendem as políticas sociais arduamente conquistadas, sobre o papel da educação na centralidade do mundo do trabalho e o espaço ocupado por essas juventudes.

Este estudo também analisa as demandas do capital para o Estado e a sociedade civil a partir da década de 1990, resgatando a história das políticas educacionais no país. É nesse contexto que se tornam mais evidentes alguns dos aspectos que impactam significativamente a vida das juventudes da classe trabalhadora. À luz do conceito de pedagogia da hegemonia (Neves, 2005), entende-se que, nesse período, o Brasil começa a vivenciar os reflexos da grande crise mundial do capitalismo.

1. Tendências educacionais no Brasil contemporâneo e os projetos políticos em disputa

Desde os anos 1990, as propostas educacionais no Brasil vêm se metamorfoseando significativamente, colocando em evidência a arena de disputas cujas condicionantes socioeconômicas e sociopolíticas se confrontam entre os projetos societários antagônicos.

Segundo Neves (2005), os sistemas educacionais nas sociedades capitalistas contemporâneas, ou seja, no limiar do século XXI, são atravessados pelas determinações socioeconômicas, político-culturais e pela ação dos sujeitos coletivos. Para a referida

autora, são elementos importantes que passam a delimitar a natureza e abrangência dos embates travados em cada conjuntura.

Nesse contexto, destacam-se duas principais tendências na educação: a educação emancipatória e a educação privatista - modelos que representam projetos distintos de sociedade. De um lado, há quem lute por uma educação libertadora, que promove a emancipação dos indivíduos. De outro, há aqueles que defendem a manutenção da sociedade atual, reforçando uma educação mercantilizada, tecnicista, superficial e destinada a formar "trabalhadores cada vez mais dóceis".

Segundo Freire (2018), em geral, a educação é simbolicamente representada pela instituição escolar, que atua no processo de produção e reprodução das ideologias, pensamentos e culturas, expressando, de maneira consciente ou mistificada, mecanismos de dominação. Todavia, as opressões de classe social, gênero, raça/etnia e local de origem se entrelaçam e aparecem de maneira recorrente em todos os espaços de formação do ser social, manifestando-se através da educação. Essas opressões são evidentes tanto no âmbito familiar, escolar, comunitário, quanto na formação profissional, conforme destaca o presente trabalho.

Nesse contexto, a análise Gramsciana permite uma reflexão sobre a educação, que, embora muitas vezes representada pela escola moderna, desempenha um papel central na construção da hegemonia dominante. No entanto, para Gramsci (1993), a educação humanista, formativa e propositiva tem o potencial de romper com as estruturas de dominação entre as classes, possibilitando a construção de uma escola única e hegemônica para as classes subalternas.

Diante desse ponto de vista, percebe-se que os processos políticos em curso na sociedade, relacionados à mercantilização dos direitos sociais e da vida da população pobre no Brasil, refletem a contradição central do modo de produção capitalista. Enquanto uma classe luta para garantir a expropriação da força de trabalho e a apropriação privada da riqueza socialmente produzida, a classe oprimida luta para se manter ativa e participante no processo de produção e reprodução das relações sociais de trabalho.

Na sociabilidade burguesa, os seres humanos dependem da comercialização e da troca de sua força de trabalho para garantir sua existência. Não por vontade própria, mas

como a única condição a lhe garantir os seus meios básicos de existência. Assim, se cria a ilusão de que o/a trabalhador/a não se constitui como sujeito histórico.²

Dessa forma, propõe-se pensar a educação como uma categoria contraditória e em disputa, que possibilitou e vem possibilitando a construção da hegemonia burguesa. Porém, ao mesmo tempo, é a única capaz fortalecer a luta da classe trabalhadora e suas frações para conquistar a sua autonomia e uma hegemonia contrária à posta pela ordem do capital.

Assim, como afirma Fiori (2023): “Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele (p.11).

Em conformidade com Freire (2011), a educação em sentido amplo não pode se relacionar aos métodos de opressão, para servir à libertação do oprimido. Bem como, corrobora Rodrigues (2023), a concepção de educação dominante acentua os processos de precarização da educação em todas as suas modalidades.

Logo, a educação profissionalizante tem servido para lógica de mercantilização do direito à educação e profissionalização no Brasil, ainda que, se trata de cursos profissionalizantes gratuitos, não significa a oferta da educação profissionalizante pública. Ao contrário, o que se tem observado é uma educação pautada nos critérios de seletividade e competitividade, que busca construir/incutir valores empresariais à uma população que muitas vezes não consegue manter os meios materiais para sua existência.

Nesse ímpeto, Gramsci (1993), investiga não só a interação entre a Sociedade Civil e o Estado, mas as interações dos sujeitos coletivos e individuais, e como eles transformam a sociedade e a si próprios. O autor ainda destaca em seus estudos a importância das instâncias jurídica, política e cultural, presentes na superestrutura da sociedade, e sua relação dialética com a estrutura econômica. Essa interação é fundamental para garantir a hegemonia da sociabilidade capitalista.

As elaborações presentes no pensamento gramsciano são cruciais para pensar o momento da hegemonia neoliberal, não apenas como mais uma forma de sobrevivência à crise estrutural do capital, mas fundamentalmente, uma estratégia capaz de garantir e de difundir sua ideologia, como um único horizonte possível. (Dias, 1999).

² Elaborações presentes em Borges e Farage (2018).

Trata-se de um processo objetivo que induz e é induzido pelas esferas política, jurídica e cultural, as quais produzem subjetividades que ora ou outra, vão se manifestar nas representações do Capital e do Poder Público – muitas vezes trajados no discurso da responsabilidade social como veremos adiante. Lembrando que para o Gramsci (1980) a subjetividade será sempre um ato histórico, forjada pela interação entre estrutura e superestrutura.

Indubitavelmente, o processo de acumulação capitalista expressa uma forma específica dos seres humanos se produzirem, reproduzirem e se relacionarem – isso se traduz numa relação social de produção e reprodução da vida. Ao produzir suas condições materiais de produção (estrutura), os sujeitos produzem e reproduzem ideologias, pensamentos, culturas e instituições repletas de contradições (superestruturas).

Tal processo muitas vezes ofusca as contradições da luta de classes, por isso é importante desvelar essas contradições, pois são elas que potencializam a construção de novas perspectivas de sociabilidade. Como confirma Neves (2005, p. 21):

A primeira reflexão gramsciana que auxilia a desvendar as estratégias burguesas de expropriação, exploração e dominação da classe na atualidade é, indubitavelmente, a percepção de que as formações sociais capitalistas são um bloco histórico formado por estrutura e superestruturas, havendo, pois, “uma necessária reciprocidade” entre ambas, “reciprocidade que é o processo dialético”. (Gramsci, 2000b; *apud* Neves, 2005, p.21).

Essa análise dialética entre a estrutura e as superestruturas que se erguem na sociedade coadunas com as explicações de Marx e Engels (2007), que entendem a ideologia como as manifestações de pensamentos e representações presentes nas instituições sociais, tais como escola, igrejas/religiões, mídia e organizações sociais, cujo papel é difundir a lógica burguesa na sociedade. Certamente, elas cumprem um papel decisivo, ao naturalizar as expressões da “questão social”³, contribuindo para a conformação da classe trabalhadora.

A educação e seus significados estão situados nas superestruturas da sociedade, porém essas superestruturas não são entidades isoladas; elas são condicionadas pela estrutura subjacente, que é caracterizada pela dominação de uma classe sobre outra e pela

³ Como ressaltam Iamamoto e Carvalho (2009) a gênese da “questão social” está no caráter coletivo da produção e em contrapartida a apropriação privada dessa produção, podendo ser segundo os autores, definida como: o conjunto das desigualdades fruto da relação conflituosa e injusta entre capital versus trabalho, e ao mesmo tempo é a luta e a resistência. (Borges, F. Farage, 2018).

luta da classe dominada por melhores condições de vida. Como enfatiza Gramsci, conforme citado por Neves (2005, p. 21), "“as forças materiais não seriam historicamente concebíveis, bem como estas seriam fantasias individuais ou grupistas sem a concepção das forças materiais””.

Ou seja, significa buscar interpretar a educação, assim como outros direitos sociais, em cada conjuntura, dentro dessa dinâmica dialética e antagônica que a coloca de um lado, como fruto de árduas lutas da classe trabalhadora, e de outro, como mecanismo de consenso da pedagogia dominante e/ou hegemônica. (Neves, 2005).

2. Considerações acerca da política educacional no Brasil e as requisições do capitalismo contemporâneo

Ao final do século XX, segundo Harvey (2009), o capitalismo internacional passa por profundas transformações, seja nos processos de organização do trabalho, seja nas formas de consumo, na conformação geoespacial e na relação de poder entre Estado e Sociedade. As necessidades de elevação das taxas de lucro e da acumulação, repercutiam em escala planetária.

Tanto Harvey (2009), quanto Antunes (2002), vão discorrer em suas distintas obras sobre a crise do capital iniciada nos países centrais em 1970 e nos países em desenvolvimento, como o Brasil, a partir da década de 1990. Os autores trazem elementos do processo de reconfiguração capitalista para sua recuperação, como a adoção de premissas propagadas por Organismos Multilaterais⁴ a fim de subsidiar ações de dominação e exploração, combinando elementos do modelo de acumulação *fordista* com um modelo mais flexível, o *toyotismo*.

O padrão de acumulação flexível *Toyotista/fordista* tenciona a criação de novos trabalhos a partir da “flexibilização da produção” – que significa acelerar o tempo de giro do capital. Conseqüentemente o trabalhador torna-se cada vez mais polivalente, capaz de exercer várias funções num mesmo período. A lógica é produzir mais gastando menos tempo, conseqüentemente, se tem a redução dos salários, uma tendência à subproletarização, ao trabalho precário e à informalidade, além da desqualificação da

⁴ Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Grupo Bird), dentre outros.

força de trabalho, a especialização do trabalho técnico, dentre outros. (Antunes, 2002).

Depreende-se, portanto, que não se pode compreender a mercantilização do direito à educação em curso no Brasil, sem considerar a predominância desse novo padrão de acumulação capitalista que tem ditado radicalmente a organização do Estado e sociedade civil. Segundo Neves (2005), o Estado passa a assumir uma função crucial nesse processo, uma vez que todas as garantias constitucionais recém conquistadas em 1988 passam a ser questionadas. Sob a hegemonia burguesa, o Estado capitalista vem adaptando a sociedade a uma forma específica de civilização, cultura e moralidade. Durante o século XX, em meio a mudanças no trabalho e na estrutura do poder, o Estado capitalista tem redefinido suas diretrizes educacionais para adequar o indivíduo e a coletividade às demandas do capitalismo monopolista.

Ainda de acordo com a autora, o Estado na sua condição de educador desenvolve uma pedagogia da hegemonia. Ela recorre à explicação de Gramsci que considera toda relação de hegemonia, necessariamente uma ação pedagógica, para comparar as sociedades orientais e as sociedades ocidentais. Se nas sociedades orientais, a pedagogia da hegemonia era exercida, principalmente pelas ações de função educativa regressiva e negativa – os tribunais eram um exemplo, nas sociedades ocidentais, a pedagogia da hegemonia é exercida pela função educativa positiva, especialmente através da sociedade civil, “nos aparelhos de hegemonia política e cultural das classes dominantes, sendo, para Gramsci, a escola, o mais importante deles”. (Neves, 2005, p. 26).

Em virtude disso, a articulação entre o contexto de ofensiva neoliberal no Brasil e o direcionamento das políticas sociais, dentre elas a política de educação na sua modalidade de tecnificação ou profissionalização tecnológica aparece como um artefato para essa pedagogia da hegemonia. O Estado neoliberal, não deve, em tese, intervir na economia e menos ainda promover gastos exacerbados. Consequentemente, essa instituição acaba deixando a responsabilidade de “prover os mínimos sociais” para a sociedade civil, para as famílias nas suas diferentes configurações, individualizando a “questão social”⁵ ou continuar tratando-a como “caso de polícia”. Tudo isso foi pregado religiosamente para que o curso do capitalismo se mantivesse como o único possível, a fim de superar a crise e alcançar o pagamento da dívida externa.

Diante dessa breve retrospectiva, o Direito à educação tem sido vendido, uma vez

que forças sociais e políticas internacionais vem interferindo ideologicamente no conjunto de reformas propostas ao Estado na condução da política de educação brasileira. Assim, vale destacar de acordo com Lima (2007), o empenho dos Organismos Multilaterais como: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura (Unesco) e Organização Mundial do Comércio (OMC) – sujeitos coletivos do capital que propuseram nas suas nucleações temáticas a “inclusão pela educação”.

Rodrigues (2023, p. 04), contribui em seu artigo recente sobre a educação frente ao avanço do conservadorismo, que a adesão à reforma gerencial do Estado está associada de maneira subordinada e compactuada à divisão internacional do trabalho como:

[...] precursora de políticas que apregoavam a redução da pobreza por meio de processos de privatização. Esses processos de privatização disseminavam a perspectiva da inclusão, da parceria e da responsabilidade social que isenta os compromissos estatais com os direitos trabalhistas e sociais. (GENTILI, 2003). (Rodrigues, 2023, p.04).

Nesse ímpeto, conforme o referido autor, as exigências técnico-científicas-informacionais de adaptação do trabalho se amparam na privatização da política educacional com uma roupagem de uma política inclusiva capaz de amenizar os processos de agravamento das expressões da “questão social, como o desemprego, a pobreza, as inseguranças alimentar e de moradia, a violência urbana dentre outras.

Como já destacado, as mudanças macrosociedade em curso, decorrentes da flexibilização das relações de trabalho, da precarização e dos ataques às leis trabalhistas, impõem mudanças radicais na relação entre Estado e sociedade civil. Essas transformações afetam drasticamente a organização dos processos de trabalho e da sociedade, especialmente no que diz respeito à efetivação das políticas sociais de caráter compensatório e de alívio à pobreza.

Há nesse momento maior inclinação à refilantropização da “questão social”, o trato moral ligado as suas múltiplas expressões. Uma vez que, o gerenciamento das políticas sociais passa ser realizado, primordialmente, pelas Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), Instituições de caridade (benevolência) e parcerias público-privadas, percebe-se a delegação das responsabilidades do Estado para sociedade civil, gerando assim uma onda do voluntariado. (Antunes, 2010).

Como corrobora, Neves (2005):

A privatização, a fragmentação e a focalização das políticas sociais – materializadas na criação do setor público não-estatal, denominado pela ideologia dominante e dirigente “terceiro setor” – têm ainda a função de dialogar econômica e politicamente com as frações significativas das camadas médias. Ao mesmo tempo que se mantem incluídas no mercado capitalista como consumidoras de bens e serviços de interesse “público”, essas camadas funcionam também como intelectuais que cimentam, na superestrutura, a relação entre frações de classes expropriadoras sob a direção do capital financeiro e industrial monopolista e importantes frações do proletariado (os chamados “excluídos”) alvo da ação direta e indireta do Estado neoliberal. (Neves, 2005, p. 37).

Diante dessa importante contribuição, destaca-se que uma das preocupações atuais em relação aos cursos oferecidos às juventudes da classe trabalhadora é a adesão de jovens em situação de "vulnerabilidade social" com a perspectiva de "acesso à capacitação, particularmente tecnológica, onde os indivíduos obterão seu passaporte para empregabilidade" (Lewgoy, 2011, p. 286). Essa afirmação está alinhada com a Reforma Educacional imposta pelos Organismos Internacionais, que se baseia na teoria do capital humano e social.

Assim, decorre da teoria do capital humano a máxima de investimento nas capacidades, habilidades e competência de cada indivíduo somada à teoria do capital social, que nada mais é o estímulo aos grupos voluntários de organizações não governamentais e a responsabilidade social do empresariado “para viabilizar a execução dos financiamentos compartilhados da política educacional”. (Lewgoy, 2011, p.286).

A partir da década de 1990, surgem importantes legislações para educação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, que estabelece novas bases para o ensino médio e para educação profissional; e o Decreto nº 2.208/1997, que definiu diretrizes distintas para as duas modalidades de ensino. Nesse cenário, a educação assume um status prioritário, pois o discurso promovido mundialmente pelos Organismos Internacionais era o de que o subdesenvolvimento e as consequências da crise somente poderiam ser superados com forte investimento em educação. Entretanto, essa não se trata de uma educação ampla ou capaz de afetar a estrutura das desigualdades sociais, se trata de uma educação para o trabalho, polivalente e flexível. (Lewgoy, 2011).

Dessa maneira, o setor produtivo, seja no âmbito de mercadorias ou de serviços, cuja função é aumentar cada vez mais a obtenção de lucros se torna o princípio organizador da vida econômica da sociedade capitalista dependente, reforçando sua mentalidade especulativa predatória e selvagem. (Fernandes 1981). Como corrobora Martins (2009), para garantir a consolidação do capitalismo na sua nova fase é preciso

preparar as juventudes da classe trabalhadora para responder às demandas postas pela reestruturação produtiva.

Com isso, se tem a valorização da Educação Profissional aligeirada, a redução dos investimentos no setor educacional, em contrapartida a valorização das políticas de incentivo à privatização. “Associada a essas orientações foi difundida a ideia de que o sucesso da educação dependeria do envolvimento e do empenho de “todos”, indivíduos e organizações”. (Martins, 2009, p.22). Cabe destacar que a educação voltada para tecnificação no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)⁶ passa ser denominada como educação profissional e tecnológica, com a Criação do Sistema Nacional de Ensino Tecnológico, dando lugar para diversificação de cursos técnicos e a ampliação de instituições educacionais como o Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFET). O momento histórico foi profícuo para grandes campanhas e propagandas acerca da ascensão social por meio da capacitação individual e por merecimento.

Já nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), a começar com Lula da Silva (2003-2011), a educação profissional é incentivada pelas políticas de qualificação, pois, ela passa ser tratada como fator para o progresso socioeconômico do país. Resultando na criação do Plano Nacional de Qualificação (PNQ), em 2003, cujo objetivo maior era promover o desenvolvimento econômico e social por meio da geração de trabalho e renda como objeto de planejamento público.

Vale citar o que a legislação traz na íntegra alguns de seus princípios e objetivos:

[...] V. Adequação entre as demandas do mundo do trabalho e da sociedade e a oferta de ações de qualificação, consideradas as especificidades do território do setor produtivo; VI. Trabalho como Princípio Educativo; VII. Reconhecimento dos saberes acumulados na vida e no trabalho, por meio da certificação profissional e da orientação profissional; VIII. Efetividade Social e na Qualidade Pedagógica das ações. (Brasil, 2003).

Martins (2009, p.22) contextualiza sobre o referido momento conjuntural expondo que a nova pedagogia da hegemonia destacada em Neves (2005), busca constituir além da cultura do voluntariado, da sociedade civil como o terceiro setor, uma classe política de “direita para o social”, onde o papel da educação deve além de “responder aos requisitos da formação técnica mais elementar para o trabalho simples, procura também se converter numa importante referência de formação de valores e comportamentos sociais das futuras gerações de trabalhadores”.

⁶ Para mais ver Frigotto e Ciavatta (2003).

Também é importante mensurar, que também no governo de Lula, buscou-se consolidar o Sistema Nacional de Formação Profissional. Além da criação do Decreto nº 5.154/2004, que passou a integrar à educação profissional, os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação. Foi nesse contexto, conforme explicita Martins (2009, p. 22), que surgiu o organismo Todos pela Educação (TPE) portando propostas e enunciados para reorientar a Educação Básica no Brasil.

Ainda no Governo Lula, também foi instituído o Programa Brasil Profissionalizado, pelo Decreto nº 6.302 de 2007, que estimulava o Ensino Médio Integrado à educação profissional. No mesmo ano, o Plano de Desenvolvimento para Educação, que segundo Saviani (2007) se apresentou foi descrito como um amplo guarda-chuva que abrangia praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC, considerando que inicialmente o plano incorporou 29 ações do Ministério da Educação (MEC), com a intenção de que cada ministério aderisse a uma ação relacionada ao PDE. Em síntese o autor confirma que a modalidade "Educação Tecnológica e Formação Profissional" foi contemplada com três iniciativas: a) reorganização da rede federal de escolas técnicas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), ampliando o número de vagas através da educação a distância, e articulação do ensino profissional com o ensino médio regular; b) autorização de novos concursos públicos para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e instituições federais de educação profissional e tecnológica; c) abertura de 150 escolas federais. (Saviani, 2007)

Destaca-se que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram instituídos pela Lei nº. 11.892/2008 - marco para Educação no país, uma vez que a proposta vai além da preparação para o labor, visando a articulação entre ciência, investigação, tecnologia, além de se relacionar com a territorialidade dos sujeitos envolvidos, considerando as particularidades de cada região e a pluralidade dos atores.

Já no Governo de Dilma Rousseff (2011-2016) é criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) por meio da Lei nº. 12.513/2011, com intuito de fomentar a expansão da educação profissional. Foi também, a continuidade e consolidação ao Programa Brasil Profissionalizado, onde permanece a dualidade da educação – por um lado se expandindo e por outro essa expansão é baseada na lógica empresarial, mercadológica e extremamente funcional para preparar as

juventudes da classe trabalhadora para cumprir as requisições do mercado.

Em 2016, após o Golpe Político que destituiu a presidenta eleita democraticamente, Michel Temer assume a presidência e aprova a reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017. Observa-se que a criação dessa Lei está alinhada aos interesses em curso na sociedade, os quais visam expandir setores privados e empresariais de qualificação profissional.

Além dos eventos históricos mencionados, é fundamental destacar o período caótico e desafiador que o país atravessou, afetando não apenas as políticas educacionais, mas também todas as esferas das políticas públicas, incluindo saúde, assistência social, geração de emprego e renda, cultura e habitação, durante o (des)governo de Jair Bolsonaro (2018-2022).

Nesse contexto, a educação profissional surge como uma alternativa para as frações da classe trabalhadora, especialmente durante a pandemia, quando as modalidades de ensino à distância foram amplamente utilizadas. No entanto, questiona-se pouco se os cursos profissionalizantes, especialmente na área tecnológica, realmente proporcionam oportunidades profissionais para todos os concluintes. Além disso, é importante investigar em quais posições esses alunos estão sendo inseridos no mercado de trabalho e se conseguem acessar a universidade após a conclusão do curso técnico. É fundamental entender as perspectivas e os caminhos que essas juventudes seguem após a conclusão desses cursos.

Uma análise conduzida pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e destacada pelo IBGE (2023) evidencia que o Brasil, que ocupava a 28ª posição na participação da renda do trabalho em 2015, retrocedeu para a 40ª posição no biênio 2020-2021. Segundo o relatório, a participação da remuneração do trabalho em 2021 foi inferior ao nível de 2010, revelando uma "década perdida" nesse indicador a nível nacional (IBGE, 2023, p.16).

Considerações Finais

Na perspectiva freiriana, a educação é vista como um processo de conscientização emancipatória, como destaca Rodrigues. Freire (1987), citado por Rodrigues (2023, p.08), indica que a luta dos oprimidos requer uma reflexão crítica e dialógica em torno do trabalho associado e coletivo. Portanto, é fundamental questionar como a educação profissional pode verdadeiramente capacitar as juventudes mais pobres

a alcançarem postos de trabalho com melhores condições e remunerações.

Os dados revelam que, a despeito da ampliação da oferta de vagas na educação profissional, a participação na renda do trabalho retrocedeu. Portanto, é crucial desmistificar a crença de que jovens em situação de "vulnerabilidade social", ao ingressarem em cursos de qualificação profissional, automaticamente superarão as desigualdades em que vivem. É essencial considerar as interseccionalidades de raça, etnia, gênero e local de origem. Muitas vezes, esse preconceito cria expectativas frustrantes na vida desses jovens, que acabam por acreditar na meritocracia e reproduzir o discurso daqueles que já têm acesso garantido na dinâmica do trabalho.

Referências

ANTUNES, R. **ADEUS AO TRABALHO? Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. Editora da UNICAMP - Campinas – SP: 2002.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2010.

BORGES, F.M.M.; & FARAGE, E. **Violação de Direitos Humanos e as lutas coletivas nas favelas do RJ: O caso do conjunto de favelas da Maré**. Dissertação de mestrado, UFF: 2018.

Brasil. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado.

Brasil. **Lei nº. 12.513/2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na Década De 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica Do Mercado**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GRAMSCI, Antônio. **A Alternativa Pedagógica**. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1993.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2009.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais.** - Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

KOWARICK, L. **Viver em Risco: sobre a vulnerabilidade no Brasil urbano.** Novos, nº63. São Paulo: CEBRAP, 2006

LEWGOY, A. M. B. **A política de educação superior e a formação Profissional em Serviço Social: reflexões para o debate.** Argumentum, Vitória (ES), v. 3, n.2, p. 284-299, jul./dez. 2011.

LIMA, Kátia. **Contra-Reforma da Educação Superior: de FHC a Lula.** São Paulo: Xamã, 2007.

MANFREDI, Silvia M. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MARX, K. ENGELS, F. **A Ideologia Alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas.** São Paulo: Boitempo, 2007.

NEVES, L.M.W. **A Nova Pedagogia da Hegemonia: Estratégias do Capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

RODRIGUES, R. L. **A educação frente aos avanços do conservadorismo: uma análise a partir dos desafios e perspectivas freireanas.** Emancipação. Ponta Grossa, v. 23, p. 1-14, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/21149>>. Acesso em: 2 jan. 2024.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC.** *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 28, nº 100 – Especial, p. 1231-55, out. de 2007.