**AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PÓS-CRISE DE
2008 COMO INSTRUMENTOS DE APROFUNDAMENTO DA DEPENDÊNCIA
BRASILEIRA**

**THE POLICIES FOR THE PROFESSIONAL EDUCATION AFTER 2008
CRISIS AS INSTRUMENTS OF BRAZILIAN DEPENDENCE DEEPENING**

Kleverson Gonçalves Willima¹

Matheus Rufino Castro²

Renata Maldonado da Silva³

Resumo

Este artigo analisa o papel das políticas para a Educação Profissional no Brasil pós- crise de 2008, a partir de categorias analíticas do Materialismo Histórico-Dialético. Nesse sentido, objetivou-se demonstrar como tais políticas contribuíram para o aprofundamento da dependência estrutural brasileira, articulando-se organicamente à ofensiva neoliberal. A metodologia utilizada consistiu em uma análise documental e bibliográfica crítica de legislações educacionais implementadas desde então, como o PRONATEC, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, o Programa Novos Caminhos e a Resolução CNE/CP nº 01/2021. Por meio da análise realizada, observou-se que esses dispositivos reforçaram a lógica da empregabilidade, da fragmentação curricular e da instrumentalização da formação profissional, alinhando-se às exigências do capital internacional, especialmente em um contexto de reprimarização da economia e da financeirização. O discurso da Indústria 4.0 e da flexibilização formativa intensifica o esvaziamento da formação integral e a negação do acesso aos conhecimentos científicos à classe trabalhadora. Em vista do exposto, conclui-se que a EP tem sido mobilizada como ferramenta de reprodução da dependência, subordinando-se à lógica do capital e afastando-se de um projeto emancipador de formação humana integral. Diante disso, torna-se urgente reafirmar a resistência às contrarreformas e a construção de uma EP politécnica, unitária e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Contrarreformas; Formação Humana; Neoliberalismo.

Abstract

¹ Mestrando em Políticas Sociais (PPGPS/UENF) e licenciado em Pedagogia (UNINTER).

² Doutor em Educação (UERJ). Professor EBTT do Colégio Pedro II.

³ Doutora em Educação (UFF). Professora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PPGPS/UENF).

This work analyzes the Professional Education function in Brazil after the 2008 crisis, from categories of Historical and Dialectical Materialism. In this sense, the objective was to show how that policies contributed to the deepening of Brazilian structural dependence, organically articulating itself to the neoliberal offensive. The methodology used consisted of documentary and bibliographical analysis of educational legislation implemented since then, critically, which are “PRONATEC, the CNE/CEB nº 06/2012 Resolution, o “Novos Caminhos” Program and the CNE/CP nº 01/2021 Resolution”. Through the analysis carried out, it was found that those devices reinforced the logic of employability, curricular fragmentation, instrumentalization of professional training, aligning itself with the demands of international capital, especially in a context of reprimarization and financialization of the economy. The discourse of industry 4.0 and the training flexibility intensifies the emptying of comprehensive education and the denial of access to scientific knowledge to the working class. Therefore, it is concluded that professional education has been mobilized as a tool of reproducing dependency, subordinating itself to the logic of capital and moving away from an emancipatory and comprehensive project for education. In view of this, it becomes urgent to reaffirm resistance to counter-reforms and fight for the construction of a professional education polytechnic and unitary.

Keywords: Counter-reforms; Human formation; Neoliberalism.

Introdução

A crise estrutural do capital, intensificada a partir de 2008, expressou-se de maneira desigual entre os países centrais e periféricos, aprofundando as contradições inerentes à divisão internacional do trabalho e reconfigurando as formas de subordinação dos países da periferia do capitalismo. No caso brasileiro, esse cenário reverberou diretamente nas políticas públicas, em especial naquelas voltadas à Educação Profissional, que passaram a assumir um papel estratégico na conformação de uma força de trabalho ainda mais precarizada, funcional às exigências do capital. Neste artigo, buscamos analisar como as políticas educacionais destinadas à formação profissional, no contexto pós-crise de 2008, articularam-se ao projeto neoliberal e operaram como dispositivos de aprofundamento da dependência estrutural brasileira. A metodologia utilizada consistiu em uma análise documental e bibliográfica crítica de legislações educacionais implementadas desde então, como o PRONATEC, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, o Programa Novos Caminhos e a Resolução CNE/CP nº 01/2021, considerando os apontamentos de Evangelista e Shiroma (2019) acerca do

tratamento com documentos de políticas educacionais, isto é, considerar seu contexto de formulação e analisá-los crítica e teoricamente, apenas para dar alguns exemplos.

Tomando como base teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético, ancoramo-nos na Teoria Marxista da Dependência para compreender as mediações entre crise do capital, ofensiva neoliberal e reconfigurações das políticas educacionais. Partimos do pressuposto de que tais políticas não apenas refletem as determinações estruturais do capitalismo dependente, mas também operam na manutenção ativa dessa condição, ao instrumentalizar a formação da classe trabalhadora por meio de dispositivos normativos que priorizam a lógica da empregabilidade, da flexibilização curricular e da despolitização do conhecimento. Dessa forma, ao invés de promoverem a formação humana integral, essas políticas reforçam os mecanismos de subalternização, fragmentação e negação do acesso aos saberes científicos, reiterando a inserção subordinada do país no âmbito do capitalismo global, como será visto adiante.

A expressão da dependência educacional no capitalismo periférico: algumas aproximações teóricas

A partir do pós-guerra, diante da configuração geopolítica que ocasionou a divisão do globo em dois modelos de sociedade (Guerra Fria), a relação de países que adotaram o Modo de Produção Capitalista (MPC) é muito evidente e bem demarcada. Embora isso seja uma realidade, não significa que todas as nações capitalistas expressam seus princípios da mesma forma. Historicamente, diversos territórios foram invadidos por determinadas nações que tinham como objetivo primordial a dominação desses novos territórios e a exploração de suas riquezas naturais e humanas⁴. Em outras palavras, estamos diante da famigerada colonização, muito comum nos continentes Africano, Asiático e Americano. O Brasil, por exemplo, foi uma colônia de exploração de Portugal, durante três séculos. Segundo Schwarcz e Starling (2015), essa relação de colonização fez com que alguns processos chegassem de forma mais tardia no país, como a industrialização e a construção de Universidades, apenas para dar alguns exemplos. É preciso destacar, no entanto, que “a situação colonial não é o mesmo que a situação de dependência”, conforme afirma Marini (2017, p. 327).

Em decorrência disso, as relações capitalistas estabelecidas no Brasil são de caráter dependente, justamente pelo fato de o país não ter se solidificado enquanto uma

⁴ Faz-se referência, aqui, ao processo de escravização de diversos povos/sujeitos no decorrer da História Moderna e Contemporânea (Schwarcz, 2019).

nação dominante, centro do capitalismo. De acordo com Amaral (2013, p. 21), “a evolução do sistema capitalista e de sua lógica de acumulação tem como fator intrínseco uma diferenciação entre países e regiões”, corroborando com a afirmação anterior de que ter adotado o MPC como realidade não significa, necessariamente, que todos os países expressarão as mesmas características. Quando nos referimos a nações da América Latina, estamos tratando de uma realidade específica. Nas palavras de Marini (2017, p. 326), “frente ao parâmetro do modo de produção capitalista puro, a economia latino-americana apresenta peculiaridades, que às vezes se apresentam como insuficiências e outras — nem sempre distinguíveis facilmente das primeiras — como deformações”.

Ainda segundo Marini (2017, p. 326), embora estejamos nos referindo, de fato, a um desenvolvimento insuficiente das relações capitalistas, “essa noção se refere a aspectos de uma realidade que, por sua estrutura global e seu funcionamento, não poderá desenvolver-se jamais da mesma forma como se desenvolvem as economias capitalistas chamadas de avançadas”. Trocando em miúdos, significa dizer que o MPC não é igual para todos os países, especialmente quando falamos da periferia do capitalismo. De acordo com Castro (2019, p. 303), “o eixo central que caracteriza a condição de dependência é o fato [de] que o mais-valor produzido nas nações periféricas/dependentes não são apropriadas em seu território, havendo uma transferência desse mais-valor para ser apropriado no centro do capital”.

A condição de dependência, por sua vez, possui algumas bases que sustentam o seu desenvolvimento. Nas palavras de Carcanholo (2013, p. 200), essas bases são:

- a) superexploração da força de trabalho; b) transferência de valor para as economias centrais no plano do comércio internacional (troca desigual); c) remessa de (mais) valor para as economias centrais, sob outras formas (pagamento de juros e amortizações de dívidas, transferências de lucros e dividendos, pagamento de royalties etc.); d) alta concentração de renda e riqueza; e e) agravamento dos problemas sociais.

Convém destacar, antes de dar prosseguimento às explicações das bases do capitalismo dependente, que essa condição é investigada pela Teoria Marxista da Dependência (TMD). Segundo Carcanholo (2013, p. 192), trata-se do “termo pelo qual ficou conhecida a versão que interpreta, com base na teoria de Marx sobre o modo de produção capitalista, na teoria clássica do imperialismo e em algumas outras obras pioneiras sobre a relação centro-periferia na economia mundial”, a condição dependente “das sociedades periféricas como um desdobramento próprio da lógica de funcionamento da economia capitalista mundial”. Essa teoria é essencial no que

concerne à realidade dependente dos países capitalistas periféricos, especialmente por nos permitir identificar os condicionantes do processo de dependência e as consequências disso na estruturação dos Estados e de suas políticas.

Em relação às bases do desenvolvimento do capitalismo periférico, é válido ressaltar suas propriedades principais. Conforme apontam Castro e Oliveira (2022), a superexploração da força de trabalho, primeira das bases, é caracterizada pela intensificação da exploração, ampliação da jornada de trabalho e redução do fundo de consumo do trabalhador abaixo do necessário para sua sobrevivência. Esse mecanismo é produto da transferência de valor, já que esta induz a superprodução daquela, e concorre para aprofundar a miséria na periferia. A transferência de valor para as economias centrais, por sua vez, ocorre através das trocas desiguais no comércio internacional, nas quais os países periféricos exportam bens primários e importam produtos industrializados de alto valor agregado. Já a remessa de mais-valor sob diversas formas inclui o pagamento de juros e amortizações de dívidas, transferências de lucros e dividendos, além do pagamento de *royalties* e patentes.

No que concerne à alta concentração de renda e riqueza, os autores destacam que ela reforça a desigualdade estrutural e a dependência da burguesia local em relação ao capital estrangeiro. Por fim, o agravamento dos problemas sociais diz respeito à precarização das condições de vida da classe trabalhadora, que se torna elemento constitutivo do capitalismo dependente, demandando um forte aparato repressivo para conter conflitos sociais. Assim sendo, segundo Amaral (2013), Castro (2019) e Marini (2017), é notório que o desenvolvimento do capitalismo dependente está ancorado em um conjunto de processos estruturantes que garantem a subordinação das economias periféricas ao centro do capital. Consequentemente, nas palavras de Castro e Oliveira (2022, p. 313),

a inserção dependente no mercado mundial pressupõe uma produção local destinada ao abastecimento do centro do capital, centrada em commodities; que não haja possibilidades e nem interesse no desenvolvimento de recursos técnico-científicos atrelados ao processo produtivo; que os custos com a força de trabalho sejam reduzidos abaixo inclusive do mínimo para sua sobrevivência.

É no cerne desse contexto que se expressa a dependência educacional. Na esteira dos apontamentos de Castro e Oliveira (2022, p. 314), “a educação em um país de capitalismo dependente tem um compromisso tácito de reprodução e aprofundamento da ordem dependente em todos os seus níveis, inclusive com a negação de conhecimentos científicos elementares para a classe trabalhadora”. Segundo a tradição da TMD, o

termo “dependência” significa “[...] uma situação em que uma economia estaria condicionada pelo desenvolvimento e expansão de outra à qual está subordinada, o que se expressaria no fato de a economia dominante poder expandir-se autossustentadamente”, enquanto a dependente só o faria “como reflexo dessa expansão, ou de forma constrangida pela situação de dependência, tendo efeitos positivos e negativos sobre o seu desenvolvimento” (Carcanholo, 2013, p. 193-194). No que concerne especificamente à dependência educacional, Castro e Oliveira (2022, p. 314) afirmam o seguinte:

[...] podemos caracterizar a situação de “dependência educacional” da seguinte forma: expropriar da classe trabalhadora o direito ao acesso de conhecimentos científicos basilares em decorrência da condição de dependência; atuação educacional voltada principalmente para a construção de comportamentos e coerção de qualquer possibilidade de crítica por parte dos trabalhadores, utilizando-se da educação escolar como instrumento de contrarrevolução preventiva; estrangulamento dos orçamentos públicos destinados à educação pública tendo em vista a necessidade da burguesia local para com o fundo público, o que não impede de aumentar os aportes financeiros no setor privado, seja diretamente, seja por meio de PPPs.

Trocando em miúdos, é possível sintetizar este subtópico a partir de algumas reflexões sumamente importantes para a compreensão do entendimento geral do que seria o capitalismo dependente e suas consequências no campo da educação, caracterizadas como dependência educacional. Em primeiro lugar, é necessário destacar que a condição de dependência existe em muitos países, não apenas na América Latina (tampouco somente no Brasil). Em segundo lugar, é essencial ter em mente que a condição de dependência coloca os países em determinadas posições de subserviência aos países que estão no centro do capitalismo, justamente por estes se apropriarem de parte considerável do mais-valor produzido por aqueles, forçando-os, de certa forma, a intensificar (ainda mais) a expropriação da força de trabalho dos/as trabalhadores/as. Conforme vimos acima, uma das principais características do capitalismo dependente é a superexploração da força de trabalho, que pode se dar de inúmeras formas.

Conforme visto anteriormente, a superexploração é composta por alguns elementos fundamentais, tais como: i) intensificação do trabalho, ii) prolongamento da jornada de trabalho e iii) “redução daquilo que pode ser considerado o trabalho necessário, o fundo de consumo do trabalhador, abaixo do que é necessário para a sua sobrevivência, sendo essa parcela do trabalho necessário convertida em fundo de apropriação para o capitalista local” (Castro, 2019, p. 153). Nesse sentido, e para encerrar este subtópico, destaca-se a relação entre dependência e educação. De acordo com Castro (2023) e Castro e Oliveira (2022), a precarização da educação pública por

meio da falta de investimento e do esvaziamento da formação dos sujeitos, a limitação do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades e a ampliação do controle ideológico dos sujeitos são alguns dos diversos elementos que compõem o que os autores chamam de “dependência educacional”, diretamente relacionada à realidade capitalista dependente do próprio país.

Economia e sociedade pós-crise de 2008: um aprofundamento da dependência brasileira

No campo da educação, e mais especificamente, no que se refere à educação profissional, as relações sociais de produção do capitalismo brasileiro, de caráter dependente, como já abordado, possuirão um papel ainda mais determinante. Dessa forma, é possível afirmar que, mesmo com as contradições inerentes à luta de classes no MPC, o campo da educação profissional possui uma margem menor de autonomia relativa à estrutura socioeconômica em que se encontra, o que torna o conhecimento de suas particularidades ainda mais relevante para a compreensão de suas políticas.

Em que pese podermos estabelecer como marco geral da crítica da economia política de forma quase que global, já que estamos em um período neoliberal, é fundamental entendermos as particularidades não apenas das nações como de seus governos. Mesmo que os governos que não operam uma ruptura com o capitalismo, e, sendo assim, sustentem as linhas mestras de sua forma neoliberal, há diferenças significativas que devem ser melhor analisadas, a fim de que se compreendam os limites e as possibilidades da luta de classes nas distintas particularidades. Temos claro que o neoliberalismo no Brasil é diferente do neoliberalismo alemão, e a implementação de políticas econômicas neoliberais pelo governo do Partido dos Trabalhadores é distinta do que foi feito pelo governo de Temer, por exemplo.

O entendimento da fase atual do capitalismo e de sua crise demanda dialeticamente a compreensão de sua crise anterior e da forma pela qual o capitalismo a superou. “São as contradições do capitalismo contemporâneo que provocaram a atual crise estrutural no processo de acumulação do capital. E o capitalismo contemporâneo, a lógica de seu processo de acumulação, é, por sua vez, consequência das formas como ele próprio saiu de sua última – antes desta – crise estrutural” (Carcanholo, 2011, p. 73). Sendo assim, o neoliberalismo é justamente a resposta dada pelo capital à crise

estrutural do capitalismo na década de 1970, que combinava dialeticamente superprodução/superacumulação de capital e a queda nas taxas de lucro, junto da própria irracionalidade sistêmica, diante de uma lógica de acumulação ampliada e permanente de valor.

No campo econômico mais específico, temos os seguintes elementos dessa reação à crise da década de 1970: reestruturação produtiva a fim de acelerar a rotação/circulação de capital (evitar a superacumulação e escoar o capital superacumulado); ampliação dos ataques à classe trabalhadora para gerar maior desemprego, possibilitando redução com custos da Força de Trabalho (FT), e, conseqüentemente, intensificar a extração de mais-valor, no centro e na periferia (redução de custos com FT e aumentar as taxas de lucro em queda); aumento da subordinação dos países periféricos aos países centrais, seja pela remessa de divisas, com juros e serviços da dívida externa, seja pela concorrência do capital, além de mecanismos de controle dos processos produtivos, mediante mecanismos de royalties e patentes (escoar capital superacumulado combinando-o com aumento das taxas de lucro); aumento do raio de ação do capital para setores da vida pouco ou nada exploradas, como as privatizações de serviços públicos, recursos naturais etc. (escoar capital superproduzido e superacumulado); por fim, uma mudança de relevância, que é a centralidade da lógica do capital fictício como cerne da acumulação de capital (Carcanholo, 2011; 2013).

Quanto ao capital fictício, podemos defini-lo como a radicalização da lógica da financeirização do capital, assumindo uma autonomia ainda maior que o capital financeiro em relação ao valor efetivamente produzido na sociedade. Isso se dá mediante a liberalização dos mercados por meio de “inovações financeiras” que têm por característica justamente fazer com que os capitais superacumulados pudessem acelerar a sua circulação e rotação sem que tivessem uma relação com o valor produzido, de modo que “o seu crescimento significa a expansão de títulos de apropriação sobre um valor que não é necessariamente produzido na mesma proporção” (Carcanholo, 2011, p. 75). O resultado é que o processo produtivo passa por fortes condicionamentos de um capital no que concerne à produção de valor para ser acelerado, a fim de dar conta da acelerada circulação de um capital que não possui um valor concreto a ele conectado, implicando uma situação de permanente disjunção, com todos os seus impactos no processo de exploração da Força de Trabalho, no intuito de garantir lucros cada vez maiores e mais rápidos.

Sendo assim, a crise de que tratamos dos anos 2007-08, que tem como gênese a crise das empresas de informática (*dot.com*), logo se espalha para o mercado imobiliário (hipotecas subprime) nos EUA, atingindo uma crise nos mercados e bolsas em escala global, a partir da lógica do capital fictício. A crise sucede justamente um período de prosperidade, que nos EUA é marcado pelo superendividamento da classe trabalhadora através da compra de imóveis que não tinham como serem pagos por empréstimos a juros flutuantes pelo mecanismo de hipoteca, fazendo eclodir uma bolha imobiliária que explode quando a rolagem de dívidas se torna impossível e os juros aumentam.

No caso dos países periféricos, e, mais especialmente o Brasil, o período de prosperidade tem como marca uma conjuntura externa hoje conhecida como o “*boom das commodities*”, em que houve enorme demanda, puxada majoritariamente pela China, de *commodities* brasileiras (especialmente produtos agrícolas e extrativistas, como minério de ferro e petróleo). Além disso, os capitais sobrantes no centro do capital entram no mercado brasileiro condicionando a nossa estrutura produtiva e instituições financeiras, ampliando a dependência para com esses capitais. Quando ocorre a crise e a demanda externa pelos nossos produtos diminui, e o fluxo de capitais se inverte, ou seja, torna-se de dentro para fora, a economia brasileira sofre um golpe considerável, minimizado em um primeiro momento pelo financiamento estatal das atividades econômicas.

Esse processo incorre em mudanças fundamentais na periferia do capitalismo, pois, assim como ocorreu na década de 1970, os ônus da crise são distribuídos desigualmente entre países centrais e periféricos, com as burguesias dos países centrais jogando a parcela mais alta da conta a ser paga para a classe trabalhadora da periferia. Dessa forma, uma de suas consequências é a reversão das relações sociais de produção e de sua condição, marcada sobretudo pelo agravamento da tendência já em andamento de reprimarização da economia.

Para tanto, podemos observar na pesquisa elaborada por Justen, Braga e Gurgel (2023) uma análise com base na porcentagem dos valores exportados pelo Brasil com a seguinte divisão: manufaturados e primários.

Conforme a CEPAL (2022), o percentual do valor das exportações de produtos primários no total de bens exportados era de 96,9% em 1962, passou a 81,2% em 1972, caiu a 61,7% em 1982, chegando a 41,1% em 1993. A diminuição do significado dos produtos primários na pauta de exportação não foi resultado da inibição das nossas vendas. Elas seguiram a tendência de alta, mas o percentual de exportações de produtos manufaturados aumentou neste mesmo período. Em 1982, o percentual de exportações mais que dobrou, se elevando a 38,3%. Já em 1993, a maior

parte da pauta exportadora foi de manufaturados, alcançando-se o percentual de 58,9%. A posição majoritária dos manufaturados permaneceu até 2006, revertendo-se a partir do que se convencionou chamar de o *boom das commodities* (Justen; Braga; Gurgel, 2023, p. 409).

Justamente, observa-se que 2006, já durante o governo pseudodesenvolvimentista do PT, que a pauta exportadora brasileira, logo, o peso da indústria em nossa economia, possui uma reversão final, quando o peso dos produtos primários volta a ser mais alto que o dos produtos manufaturados. Esse processo que ocorre gradativamente a partir de 1993 e vem a se consolidar em 2006 marca aquilo que se denomina de reprimarização. Contudo, é fundamental observar que o ritmo da regressão do peso industrial em nossa economia se agrava a partir de 2008, pois: de 2004 a 2008, o peso dos produtos primário sobe de 46,6% para 55,2%, enquanto de 2008 a 2010 (quando a crise era só uma marolinha, segundo Lula), passa de 55,2% para 63,4%. Entre 2010 e 2016, o número se estabilizou ficando na casa de 60,1%, o que ainda é enorme e muito maior do que o PT herdou de FHC, reconhecidamente neoliberal (Justen; Braga; Gurgel, 2023).

Nesse sentido, é fundamental questionar: se é largamente sabido que via de regra os empregos de maior remuneração, melhores condições de trabalho, são aqueles ligados às atividades industriais, quando existe esse processo regressivo na economia, o que se deve esperar sobre a qualidade dos empregos que forem criados (quando forem)? Ora, se a superexploração do trabalho é uma marca do capitalismo dependente como um meio de compensação das transferências de valor por conta das assimetrias existentes na Divisão Internacional do Trabalho, ou seja, a transferência de valor do capital menos produtivo para o mais produtivo, o que acontece quando existe uma “especialização” da economia nos setores menos produtivos? O cenário vivido no Brasil, enquanto país de capitalismo dependente, é justamente o de reprimarização da economia como um agravamento das tendências intrínsecas ao capitalismo dependente, o que implica intensificar todas as suas mazelas e contradições.

Deve haver o reconhecimento que o governo PT promoveu relevantes políticas públicas em um primeiro momento para a classe trabalhadora, como: a política de aumento real do salário mínimo, que contribuiu, direta e indiretamente, para o aumento salarial de outros segmentos de trabalhadores/as; a consolidação do Bolsa Família; o Programa Luz para Todos. Entretanto, essas políticas, muito relevantes em um primeiro momento, chegaram rapidamente à exaustão ao ficarem por aí, isto é, ao não mudarem a

estrutura produtiva brasileira e, com isso, promover amplas mudanças no nível infraestrutural da sociedade, fez com que aqueles sujeitos que tiveram ganhos concretos em suas condições de vida rapidamente saíssem da euforia para a decepção ao não ter suas expectativas de continuar a progredir alcançadas. Isso significa que a redução nas taxas de desemprego, o recorde de empregos formais era concentrada em setores de piores remunerações, ou seja, concentrados em segmentos de até dois salários mínimos, no segmento de serviços, isto é, setores em que os mecanismos de superexploração são ainda mais explícitos.

Embora discordemos do indicador do IBGE que trata o desemprego como “desocupação”, deixando de fora uma série de trabalhadores/as desempregados/as, desalentados/as, subempregados/as, ou mesmo, alocados/as em bicos e atividades informais que mal garantem a sua sobrevivência, vamos usar os indicadores de desocupação do IBGE apenas a fim de ilustrarmos a questão. A taxa de desocupação no Brasil evolui da seguinte maneira: 2012 – 6,9%; 2013 – 6,3%; 2014 – 6,6%; 2015 – 9,1%; 2016 – 12,2% da população brasileira (Sobral *et alii.*, 2022).

A taxa de desocupação no Brasil quase dobra, e o resultado disso é maior do que apenas mais trabalhadores/as sem sustento, mas um aumento da pressão por sobre os/as trabalhadores/as empregados/as para que aceitem e se subordinem a ataques promovidos pela burguesia, como redução salarial, retirada das lutas, ações antissindicais etc. Ademais, é fundamental afirmar que esses/as trabalhadores/as por suas próprias necessidades objetivas de sobrevivência, encontram-se cada vez mais permeáveis a saídas e concepções/valores individualistas, como a questão do empreendedorismo, além de outras formas de assalariamento precário e desprovido de direitos, como a uberização/plataformização do trabalho. Destacamos que, embora a “desocupação” tenha diminuído, isso ocorreu em níveis residuais e se manteve em alto patamar: 2017 – 11,9%; 2018 – 11,7%; 2019 – 11,1%; 2020 – 14,2%, com o adendo da pandemia (Sobral *et alii.*, 2022).

Os dados acima corroboram com a análise de que o Golpe de 2016 carregou consigo uma enorme ofensiva a fim de aprofundar o caráter dependente de nossa economia com tudo o que isso implica: superexploração, evasão de excedente econômica, regressividade social, retirada de direitos etc. No panorama econômico, a participação dos manufaturados em nossa pauta exportadora cai de 39,9% em 2016 para 26,9% em 2021. Se agregamos a essa análise todos os ataques à classe trabalhadora da época, como a Contrarreforma Trabalhista promovida por Temer, a Contrarreforma da

Previdência de Bolsonaro, junto de outras tantas medidas de difusão do subemprego, informalização, dentre outras, mesmo os índices de cerca de 11% de desocupação significam que existe um contingente enorme, mesmo entre os empregados formais, de pessoas em situação miserável.

Cabe ainda lembrar que a combinação da terceirização irrestrita com a lei do Microempreendedor Individual (MEI) proporcionou operações dissimuladas em que empresas contratam o que vem sendo chamado de *trabalhador jurídico* ou *pejotizado* — alguém que cumpre expediente como se assalariado fosse, mas cujo contrato tem o feitiço de prestação de serviço de empresa a empresa. As expressões *pejotizado*, *pejotização*, decorrem do CNPJ, a inscrição própria das empresas, inclusive do MEI. No Brasil, há milhões de MEIs, grande parte deles funcionando nesse regime de assalariamento dissimulado, quando a empresa contratante se dispensa de várias obrigações, com reflexos pecuniários expressivos (Justen; Braga; Gurgel, 2023, p. 412).

Isso significa que a balança da distribuição do excedente econômico no contexto da luta de classes vai pender necessariamente pró-burguesia mediante seus múltiplos ataques, ampliando os mecanismos de superexploração do trabalho, junto de aumento de jornada de trabalho, intensificação do trabalho, diante de trabalhos presentes em setores de baixa complexidade, com pouca tecnologia envolvida. Evidencia-se esse fato no setor de serviços, sobretudo os plataformizados, em que a tecnologia presente é controlada pela burguesia, e não para aumento da produtividade do trabalho, e serve apenas para controlar e expropriar a classe trabalhadora, cujo trabalho é eminentemente orientado pelo desgaste físico, altíssimas jornadas (14, 16h/dia), e a uma remuneração absurdamente baixa.

Entretanto, não é possível imaginar que esse processo se dá sem resistência, ou seja, que a luta de classes não se faça presente. O processo de regressão social em voga, com precarização e pauperização da vida da classe trabalhadora, junto de uma juventude desprovida de perspectivas, é uma combinação extremamente explosiva e bastante instável, pois irá existir, mesmo que de forma latente, uma permanente insatisfação da classe trabalhadora e de sua juventude. Assim, essa revolta em potencial é sempre um risco a ser dirimido e administrado por parte da classe dominante brasileira, que deve lançar mão dos mais diversos mecanismos de controle e “gestão” dessa classe trabalhadora, o que inclui a necessidade de “formar” a classe trabalhadora e seus filhos e suas filhas para exercer esses trabalhos absurdamente mal remunerados e nas piores condições, assim como para o não-trabalho, e a necessidade mais animalésca de prover a sua própria sobrevivência, sem que isso implique em criticar/contestar o *status quo*.

Políticas para a Educação Profissional no pós-crise de 2008: reflexões acerca do seu papel no aprofundamento da dependência brasileira

Historicamente, as crises cíclicas do capitalismo têm influenciado sobremaneira as políticas educacionais, em especial quando o assunto em pauta é a Educação Profissional. A título de exemplificação, é possível perceber a nítida expressão desse movimento na década de 1990, momento em que houve a inserção do neoliberalismo no Brasil, principalmente por meio do Plano Real (Saad Filho; Moraes, 2018). A partir de então, começa a haver um esvaziamento de um dos pilares sustentadores da Constituição Federal de 1988: os direitos sociais. Segundo Oliveira (2016), políticas e legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), os mecanismos de privatizações e de contenção de investimentos em educação instaurados pelos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais (da Educação Básica em geral e da Educação Profissional em particular⁵) produzidos imediatamente após a promulgação da LDB de 1996 são bons exemplos disso.

No que concerne aos ajustes produzidos nas políticas para a Educação Profissional imediatamente pós-crise de 2008, destacamos o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio). Nas palavras de Vasconcelos e Amorim (2018, p. 139), o PRONATEC foi elaborado como uma “alternativa formulada pelo Governo Federal para o atendimento da demanda de ampliação dos cursos de qualificação profissional dos trabalhadores, logo inserido no debate das políticas públicas de educação profissional”. O programa, no início de suas funções, mostrava-se como uma importante ferramenta para a formação profissional dos sujeitos (Pelissari, 2019). Contudo, a partir das alterações feitas na lei de 2013 em diante, alguns de seus princípios se perderam, conforme aponta Pelissari (2019).

Nesse momento, segundo Pelissari (2019), intensificou-se no país, por exemplo, os cursos de formação inicial e continuada (FIC), que são formas aligeiradas e

⁵ Aqui, faz-se referência ao Decreto nº 2.208/1997, apontado por Ney (2006) como uma política que visava à conformação do sujeito trabalhador ao mercado de trabalho, de forma aligeirada, acrítica e rápida (vide a ênfase nos cursos de qualificação profissional). O referido decreto ainda separou a formação geral da formação profissional, relegando à classe trabalhadora à profissionalização compulsória por negar o direito desses sujeitos à formação geral e profissional, integradas, por meio da educação básica regular.

esvaziadas de formação dos sujeitos, reproduzidos em legislações posteriores como no Programa Novos Caminhos e na Resolução CNE/CP nº 01/2021 (Caetano, 2023; Pelissari, 2023), que serão melhor discutidas posteriormente. Conforme aponta Pelissari (2019) e Silva e Moura (2022), o PRONATEC, no começo, visava à destinação de verbas para a criação/manutenção/expansão de cursos técnicos, bem como ao oferecimento de bolsas de formação tanto para quem procurava pelos cursos técnicos, como para docentes que entravam nas iniciativas propostas pelo PRONATEC. Após as alterações de 2013, o PRONATEC passa a investir massivamente em cursos de qualificação profissional e em cursos FIC, seja nas redes privadas, seja nas redes públicas (Pelissari, 2019; Silva; Moura, 2022). Uma dessas alterações foi a criação da Rede e-Tec Brasil.

Segundo afirma Pelissari (2019), com a criação dessa rede, sendo ela uma política que compõe o PRONATEC, houve a ampliação do escopo de adesão do programa ao sistema privado de ensino, além dos sistemas públicos, e ampliação da cobertura de cursos para os de Formação Inicial e Continuada, além dos cursos técnicos que já faziam parte do escopo do programa, bem como a expansão da oferta de cursos na modalidade a distância. O discurso para a expansão dos cursos FIC e de qualificação profissional girava em torno da rápida profissionalização dos sujeitos para uma igualmente rápida inserção no mercado de trabalho. Essa demanda foi em parte gerada em decorrência dos efeitos mediatos da Crise de 2008, majoritariamente sentidos nos governos Dilma. De acordo com Vasconcelos e Amorim (2018, p. 139), “[...] foi concebido o PRONATEC no início do governo de Dilma Rousseff como uma alternativa para o atendimento das demandas de força de trabalho exigidas pela nova fase de expansão econômica desenvolvimentista, desencadeada na gestão presidencial de Lula”.

Nesse caminho, Vasconcelos e Amorim (2018) argumentam que o programa reflete uma concepção de educação fortemente influenciada pelas demandas de um mercado globalizado e competitivo, que prioriza a adaptação da força de trabalho às exigências econômicas, mais do que uma formação integral dos cidadãos e das cidadãs. Os autores observam que, no contexto de um Estado neoliberal, as políticas públicas de educação são orientadas para atender aos interesses econômicos, priorizando a eficiência e a produtividade. Esse modelo de Estado adota um papel regulador e busca minimizar seu envolvimento direto na oferta de serviços, transferindo muitas de suas responsabilidades ao setor privado e colocando a educação a serviço do mercado. Nesse

cenário, o PRONATEC emerge como uma resposta do Estado que, ao invés de promover uma formação crítica e emancipatória, visa a preparar rapidamente trabalhadores/as para o mercado, atendendo à demanda imediata por qualificação para setores específicos da economia.

Assim sendo, a educação técnica e profissional promovida pelo PRONATEC é concebida dentro de um paradigma de “empregabilidade”, no qual o foco está em capacitar os sujeitos para ocupar posições no mercado de trabalho, sem desenvolver neles um entendimento crítico ou uma autonomia em relação ao próprio contexto laboral e social. Nas palavras de Vasconcelos e Amorim (2018, p. 148): “o que se observa nos programas de qualificação/requalificação profissional, tal qual o PRONATEC, é que tendem a formar para a empregabilidade, o que não garante o emprego e direciona para a informalidade e para funções e postos de trabalho precarizados”. Além disso, ainda segundo os autores:

Não obstante o interesse governamental no sentido de garantir a eficiência da capacitação profissional via cursos do PRONATEC, devem ser considerados três princípios elementares desse programa governamental que comprometem a qualidade e o rendimento dos cursos ofertados: a) a noção de qualificação com foco nas competências; b) a predominância de cursos na modalidade concomitante; c) a predominância de cursos de curta duração (Vasconcelos; Amorim, 2018, p. 148).

Na sequência das políticas mediatas pós-crise de 2008, temos a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. De acordo com Ciavatta e Ramos (2012) e Soares Júnior (2020), a construção da referida resolução se inicia em 2010, por meio de Francisco Aparecido Cordão⁶, cujo parecer formulado foi alvo de intensas críticas, tais como: i) proposta de um currículo orientado pela pedagogia das competências; ii) rompimento com a ideia de práxis sustentada pela teoria marxista, que prevê a relação dialética entre teoria e prática, optando pelo utilitarismo pragmático; iii) malabarismo discursivo por meio do uso do termo “currículo flexível”, que em última instância (quase) sempre significa uma fragmentação curricular ainda mais acentuada; iv) inserção do conceito de interdisciplinaridade no documento, mas de forma restrita e limitada (Soares Júnior, 2020).

⁶ Foi o presidente da Câmara de Educação Básica do MEC à época da construção da Resolução CNE/CEB nº 06/2012. Boa parte dela tomou como base o Parecer Cordão, emitido por ele enquanto presidente da CEB/MEC, e contestado pelo CONIF, pela ANPEd e outros órgãos que lutam por uma concepção de formação ampliada e menos restrita para a Educação Profissional (Carta encaminhada..., 2012).

Segundo Soares Júnior (2020, p. 66), no que se refere ao “contexto do mundo do trabalho e as exigências para a formação do trabalhador, o que se pode notar é que existe uma defesa da formação para adaptação para as exigências do mercado de trabalho e o desenvolvimento de competências profissionais”. Assim, a lógica de formação é transferida da noção de construção a partir da relação dialética e dialógica entre teoria e prática, concebendo o trabalho como princípio educativo e o eixo formativo direcionado para a cultura, o trabalho, a ciência e a tecnologia, em direção à lógica neoliberal de adaptabilidade e flexibilidade para o mercado de trabalho (Soares Júnior, 2020). É possível perceber a expressão desse fato na intensificação da oferta de cursos FIC na Rede Federal e nas redes privadas, lógica incorporada pela referida resolução, bem como na “inflexão ao privado”, conforme apontado por Pelissari (2019). De acordo com o autor, até 2010, havia uma “inflexão ao público”, ou seja, maior concentração de matrículas de cursos de EPT na rede pública. No entanto, graças à indução feita pelo PRONATEC, entre 2011 e 2014 houve significativo aumento de matrículas nas redes privadas, especialmente as vinculadas ao Sistema S (como SENAI e SENAC).

Em vista do exposto, cabe agora discutir sobre um fato histórico brasileiro extremamente importante para entender o porquê de determinados movimentos que serão vistos, como por exemplo as contrarreformas: o golpe parlamentar de 2016, que depôs a então presidenta Dilma Rousseff de seu cargo. Segundo afirmam Antunes (2018), Souza (2018) e Tonelo (2019), a crise de 2008 foi momentaneamente freada pelas medidas tomadas por Lula entre 2008 e 2010, retornando com força total nos países da América Latina a partir de 2013, em especial no Brasil. Esse retorno, por sua vez, causou intensa instabilidade econômica no país, sobretudo em decorrência da diminuição nos preços das *commodities*, que tinham sido a aposta do governo durante a crise de 2008 para evitar o seu espraiamento (Tonelo, 2019), juntando-se ao início dos descontentamentos sociais que deram origem às Jornadas de Junho/Julho de 2013.

De acordo com Antunes (2018), num primeiro momento, as manifestações de 2013 tinham por objetivo a luta estudantil pelo passe livre, mobilizadas pelo Movimento Passe Livre em São Paulo, no início de junho daquele ano. Entretanto, as manifestações se intensificaram e se ampliaram, tornando-se, nas palavras de Antunes (2018, p. 253), polimorfos, multidiferenciados, policlassistas, heterogêneos e polissêmicos, por representar diversos interesses, públicos, ideologias, sentidos e classes. No início dos movimentos, constatou-se claramente o seu caráter democrático, de luta por direitos e

de reivindicações por melhorias na saúde, na educação, no transporte e outras questões. Contudo, gradativamente grupos de direita foram se inserindo nas manifestações e, apoiados pela mídia hegemônica, começaram a minar as reivindicações de estudantes, trabalhadoras e trabalhadores e demais interessados/as em melhorias sociais para si e para os/as demais.

Os grupos que fizeram parte das jornadas foram os mais diversos e tinham, cada um, a sua reivindicação. Naquele período histórico, a população brasileira estava extremamente descontente com os enormes contingentes de verbas públicas sendo destinados à construção de estádios para a Copa de 2014. Isso gerou, igualmente, manifestações que se juntaram aos diferentes tópicos das Jornadas de 2013. Vários elementos estiveram presentes na eclosão das manifestações, as greves e as inúmeras reivindicações que passaram a ocorrer no país a partir de junho de 2013, e que levou alguns meses para cessar. De acordo com Antunes (2018) e Souza (2018), ambas – as Jornadas de 2013 e a Crise de 2008 – desempenharam importante papel no desenrolar do processo golpista e antidemocrático que terminou por retirar a ex-presidenta Dilma Rousseff de seu cargo, embora tenha sido democraticamente reeleita no pleito de 2014.

O contexto de construção do golpe é anterior aos anos de 2014-2016, nos quais ocorreu um forte avanço da (ultra)direita no país e a desestabilização do governo Dilma em meio à crise econômica daquele período, à perda de apoio de suas bases aliadas e ao “pântano parlamentar” que se formou pós-eleições de 2014 (cf. Antunes, 2018). Nas palavras de Souza (2018, p. 4), esse contexto de golpe se inicia com maior “ênfase [n]a crise mundial de 2008”. Souza (2018) afirmou que a crise de 2008, artífice de muita instabilidade econômica nos países capitalistas centrais, começou a ser sentida com mais afinco pelos países capitalistas periféricos, em especial os latino-americanos, anos depois, conforme visto acima. Nesse cenário, então, “a classe dominante, associada à crise da economia latino-americana e ao poder dos EUA, impulsionados pela onda neoliberal, seguem a tradição de golpes de estado cuja política não favorecesse aos próprios EUA” (Souza, 2018, p. 4).

No campo da Ciência Política, esses golpes comentados pela autora ficaram conhecidos como “golpes brancos”. Segundo Alves (2016, s/p), “a experiência do ‘golpe branco’ ocorrido no Paraguai em 2012 serviu de laboratório político para se derrubar governos mantendo-se a aparência de legalidade democrática”. Ainda nas palavras do autor, esse mesmo movimento “de subversão hegemônica (o ‘golpe branco’) seria utilizado no Brasil em 2016”. No caso brasileiro, foram utilizados os

artifícios das “legislações de exceção” (Antunes, 2018, p. 267) para fazer passar um golpe com feições democráticas – ou seja, com “cara” de impeachment, um instrumento constitucionalmente válido em casos excepcionais, os quais não se encontravam presentes na deflagração do processo contra a ex-presidenta (Alves, 2016; Souza, 2018). De acordo com Antunes (2018, p. 264-265):

Como o impeachment está previsto na Constituição do país, gestou-se a “alternativa ideal”: deflagrar um golpe com aparência legal, constitucional. Um golpe que, contando com o decisivo apoio da grande mídia dominante, assume a feição de um não golpe. Diferente de um golpe militar, como o de 1964, mas um de novo tipo, forjado pelo pântano parlamentar que compunha a base aliada que dava sustentação aos governos Lula e Dilma.

É nesse cenário que, em 31 de agosto de 2016, o golpe parlamentar contra a então Presidenta Dilma Rousseff é deflagrado. Consequentemente, Michel Temer, que era seu vice na época, aprofundou uma série de medidas neoliberais e neoconservadoras que objetivaram desestruturar o Estado brasileiro e as políticas sociais conquistadas e mantidas a duras penas (Antunes, 2018). Algumas das principais medidas de aprofundamento neoliberal postas em marcha pelo governo Temer foram: as reformulações na metodologia de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fazendo com que a sua produção fosse ainda mais antidemocrática e apressada, produzindo um documento final ainda mais aligeirado e esvaziado (Aguiar; Dourado, 2018; Dourado; Siqueira, 2019); a Medida Provisória nº 746/2016, que tinha por objetivo a reformulação da Política Nacional do Ensino Médio, posteriormente se transformando na Lei nº 13.415/2017 (a Contrarreforma⁷ do Ensino Médio), legislação que tem se mostrado extremamente regressiva e nociva para a formação dos sujeitos (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023; Willima; Castro, 2024); a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelava investimentos em políticas públicas (especialmente educação e saúde) por 20 anos; e a Contrarreforma Trabalhista, que trouxe incontáveis prejuízos para a classe trabalhadora, tais como: precarização das relações de trabalho, fortalecimento da lógica do capital sobre o trabalho, ampliação da informalidade e do subemprego, enfraquecimento da representação sindical, prevalência do “acordado sobre o legislado”, desestruturação de direitos coletivos e individuais, entre outros (cf. Vieira; Araújo, 2022).

⁷ Conforme afirma Ramos (2019, p. 10), “preservamos o termo reforma para ações que possam beneficiar a classe trabalhadora, mesmo na condição de subordinação à classe dominante. As medidas que vêm a partir da classe dominante e numa lógica não de concessões, mas que somente reforçam o seu poder com a ênfase no elemento da restauração, chamamos de contrarreformas”.

Como vimos acima, a crise econômica de 2008, conhecida como crise dos subprimes, abalou consideravelmente o sistema financeiro mundial e instalou novas dinâmicas no seio do capitalismo. Diante desse contexto, ocorreu o aprofundamento das medidas neoliberais, em busca de restaurar as taxas de lucro e por meio da ofensiva ao mundo do trabalho, mediante o uso das tecnologias da informação e comunicação, a partir das orientações da Indústria 4.0.

A Indústria 4.0, “concebida para gerar um novo e profundo salto tecnológico no mundo produtivo” (Antunes, 2020, p. 13), foi elaborada pelo empresariado alemão e apresentada pela primeira vez em 2016, no Fórum Econômico de Davos, caracteriza-se por um conjunto de tecnologias consideradas inovadoras, tais como a incorporação das plataformas digitais e da inteligência artificial nos processos de trabalho. Além das mudanças no processo produtivo, a chamada Quarta Revolução Industrial intensificou os efeitos do toyotismo no mundo do trabalho, contribuindo para o aumento de mecanismos de controle, exploração, precarização e de postos de trabalho simples. Segundo Antunes *et alli*:

Sem tergiversações: com a Indústria 4.0 teremos uma nova fase da hegemonia informacional-digital, sob o comando do capital financeiro, na qual celulares, tablets, smartphones e assemelhados cada vez mais se converteram em importantes instrumentos de controle, supervisão e comando nesta nova etapa da ciberindústria do século XXI (2020, p. 15).

O discurso da Quarta Revolução Industrial se disseminou amplamente entre diferentes frações de classe da burguesia brasileira no contexto do ultraliberalismo (Antunes, 2018), sobretudo a partir da ascensão de Jair Bolsonaro ao Executivo Federal em 2019. Apesar da inserção econômica do país, no atual padrão de acumulação, amparar-se, fundamentalmente, na financeirização, desindustrialização e na “reprimarização da pauta de exportações” (Paulani, 2013, p. 244), a burguesia brasileira associada ao capital internacional produziu o discurso da inevitabilidade da Indústria 4.0 no contexto brasileiro. A partir disso, diante do aprofundamento do padrão de dependência ao capital internacional e do resgate de um modelo educacional voltado para atender às demandas do capital, em outubro de 2019, o governo Bolsonaro lançou o Programa Novos Caminhos.

Um dos principais objetivos do programa Novos Caminhos, segundo o discurso oficial, seria o de elevar o quantitativo de matrículas em cursos técnicos e de qualificação profissional, além de apoiar o itinerário de formação técnica e profissional proposto a partir da Contrarreforma do Ensino Médio (Betim; Mancebo, 2020).

Contudo, o Programa foi organizado a partir de três eixos principais, cada qual com estratégias diferenciadas para atuação no âmbito da EPT.

No primeiro eixo, denominado Gestão e Resultados, os principais objetivos seriam o de reformular o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; a partir das novas transformações no mundo do trabalho, a regulamentação da oferta de cursos técnicos de nível em médio em instituições de ensino superior privadas; e a regulamentação dos diplomas emitidos pelas instituições de ensino superior privadas que passaram a ofertar cursos técnicos a partir de 2016, indicando maior abertura da EPT ao setor privado (MEC, s/d).

O segundo eixo, Articulação e Fortalecimento, teve como proposta expandir o número de matrículas em cursos de licenciatura, por meio de complementação pedagógica, atualização ou outras modalidades flexíveis de certificação, o que indica a inexistência de um conjunto de saberes e conhecimentos específicos para atuar na EPT. Além disso, o mesmo eixo indicou a possibilidade de instituições municipais e estaduais contribuírem na expansão do número de matrículas na EPT, conforme já foi sinalizado anteriormente.

Em relação ao eixo 3, denominado Inovação e Empreendedorismo, o foco é o de disseminar o processo de degradação do trabalhador no atual padrão de acumulação, por meio da ideologia do empreendedorismo, para os sujeitos que não conseguem ascender ao mercado de trabalho formal. De acordo com Antunes, trata-se de uma concepção que emerge em um cenário de desemprego estrutural, desmantelamento das políticas sociais e diante da submissão às novas tecnologias criadas para aprimorar o controle sobre a classe-que-vive-do-trabalho (Antunes; Pochmann, 2007). Segundo Antunes:

O empreendedorismo é exemplar: trata-se frequentemente de uma forma oculta de trabalho assalariado, apresentada como “trabalho autônomo”. E essa mistificação encontra base social, uma vez que o/a “empreendedor/a” se imagina, por um lado, como proprietário/a de si-mesmo, enquanto em sua concretude e efetividade se converte em proletário/a de si-próprio (Antunes, 2018).

Inicialmente, o Programa Novos Caminhos teve como objetivo principal se contrapor ao PRONATEC, instituído no governo Dilma Rousseff, por meio da promulgação da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e que se configurou como o carro-chefe do modelo de EPT durante os governos do Partido dos Trabalhadores. Além disso, é importante destacar que se configurou, majoritariamente, na modalidade EaD, em função da crise sanitária mundial que se iniciou a partir de 2020. Entretanto, em função dos inúmeros desencontros no âmbito do Ministério da Educação e no

Executivo Federal no decorrer da gestão Bolsonaro, o ambicioso projeto de estabelecer um novo modelo para a EPT não se concluiu integralmente. Contudo, é importante pontuar que o processo de consolidação das contrarreformas ainda se encontra vigente, na medida em que o projeto neoliberal, apesar das recorrentes crises periódicas, permanece vigente.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, presenciamos, igualmente, importantes movimentos contrarreformistas. Dois desses movimentos são os mais relevantes para este trabalho, tais como o Programa Novos Caminhos, sobre o qual já se comentou acima, e a Resolução CNE/CP nº 01/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. De acordo com Caetano (2023) e Pelissari (2023), a chamada Contrarreforma da EPT, isto é, a resolução mencionada, é a síntese dos principais preceitos das contrarreformas educacionais abordadas há pouco (BNCC e a Contrarreforma do Ensino Médio). Segundo Araújo (2023), Caetano (2023) e Pelissari (2023), esses preceitos podem ser sintetizados da seguinte maneira: i) redução de carga horária da formação geral; ii) desarticulação entre formação geral e profissional ao colocar a concomitância como eixo estruturante da resolução; iii) assunção da lógica das competências como eixo norteador dos currículos; iv) aprofundamento do enfraquecimento da esfera pública de ensino por meio de parcerias público-privadas; entre outros.

Tanto a Contrarreforma do Ensino Médio quanto a da EPT foram produzidas em contextos de exceção. No caso da primeira, sua indução se deu no imediato pós-golpe, aos 22 dias de mandato de Michel Temer, através de um instrumento de exceção amplamente conhecido: a Medida Provisória. Esse fato fez com que não houvesse necessidade de debates públicos com a população, gerando como resultado a publicação da lei em menos de cinco meses de tramitação da MP (Ramos, 2019). É válido destacar, contudo, que houve forte mobilização popular em 2016 contra as medidas de austeridade e contrarreformistas de Temer, embora quase todas elas tenham sido aprovadas, independentemente da manifestação contrária de brasileiros e brasileiras. No caso da Contrarreforma da EPT, sua publicação ocorreu em meio a uma das maiores crises sanitárias mundiais da história da humanidade: a pandemia da Covid-19. A discussão em torno do documento e sua promulgação aconteceram em um curto espaço de meses, entre o segundo semestre de 2020 e o dia 5 de janeiro de 2021 (quando o documento é lançado).

O caráter apressado da publicação da resolução, bem como o contexto da pandemia, que estava em seu momento de auge, com enormes contingentes de mortes e infecções pela doença, fez com que não houvesse tempo para debates e discussões com as instituições da Rede Federal, tampouco com a população em geral. Entretanto, isso não impediu movimentos de resistência contra a resolução. O GT 9 (Trabalho e Educação) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e o Sindicato Nacional dos/as Servidores/as Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) se posicionaram contra a resolução mencionada, emitindo notas em seus respectivos sites sobre o assunto, assim como realizando eventos, encontros e/ou reuniões nacionais e regionais para discutir essa temática.

Segundo Pelissari (2023, p. 8), a Resolução CNE/CP nº 01/2021 “organiza, em Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT, todos os dispositivos que vinculam a educação profissional aos princípios da contrarreforma em curso”. O documento sintetiza e centraliza tudo aquilo que consta nos dispositivos legais comentados acima. O autor afirma que a necessidade de uma DCN geral para a EPT era uma reivindicação antiga das comunidades científicas e escolares, justamente por visar a uma maior organicidade no âmbito das políticas públicas. Essa reivindicação foi atendida, mas, “ao mesmo tempo, o documento publicado desmonta as bases e a identidade que vinham sendo construídas até então para a EPT. Novamente, se faz evidente o sentido gramsciano de contrarreforma das políticas aqui analisadas” (Pelissari, 2023, p. 8). De acordo com Alencar e Santos (2023, p. 75), a resolução diverge, portanto, “da escola unitária, do trabalho como princípio educativo e da formação humana integral [...]”, bases sustentadoras da EPT tanto na legislação quanto como concepção de formação construída e assumida por pesquisadores/as e docentes (Silva; Rosa, 2021).

Ainda sobre o documento, cabe destacar algumas de suas principais características, abordadas anteriormente por Oliveira (2021) e Pelissari (2023): i) sustentação na Pedagogia das Competências, especialmente na ideia de competência profissional; ii) malabarismos discursivos para encaixar de forma esvaziada, na resolução, conceitos fundamentais para a EPT, como o de integração curricular, somente para cumprir com requisitos legais; iii) rompimento com a integração entre formação geral e profissional, colocando ênfase na concomitância e na fragmentação curricular induzida pela BNCC; iv) tendência à privatização por meio de parcerias

público-privadas na oferta intercomplementar da formação técnico-profissionalizante; entre tantas outras. Nas palavras de Oliveira (2021, p. 212), tanto a Contrarreforma do Ensino Médio quanto a resolução mencionada “estão fundamentadas no mesmo ideário neoliberal, dentro do qual se difundem a noção de mérito, possibilidade de escolha, flexibilidade, atendimento às demandas do mercado, diminuição de direitos e favorecimento dos interesses do capital”.

O Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico se estabelece na legislação brasileira, a partir do Decreto nº 5.154/2004, enquanto uma realidade formativa que considera a formação do sujeito na integração entre formação geral e profissional. Nas palavras de Ramos (2005, p. 106), essa realidade do EMI, considerando os eixos cultura, trabalho e ciência, deve “buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo”. A intenção, com a adoção do EMI, é possibilitar a formação geral e profissional dos sujeitos, de forma integrada e inter-relacionada. Ainda segundo a autora (p. 122), “a integração exige que a integração entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”, acrescentando-se, hoje, o eixo da tecnologia, uma das vertentes atuais da Educação Profissional.

Infelizmente, porém, com a publicação e posterior implementação da Contrarreforma da EPT em algumas unidades de instituições da Rede Federal, a concepção de EMI tem sido esvaziada e descaracterizada, já que não é possível a sua efetivação com redução da formação geral e com a desarticulação da relação entre formação geral e profissional. Nas palavras de Caetano, Fonseca e Basso (2023, p. 13), o Ensino Médio Integrado constitui-se como uma alternativa contra-hegemônica às políticas educacionais neoliberais, sendo essas últimas “alinhadas aos preceitos da acumulação flexível do capital, em detrimento da formação humana integral e da emancipação da classe trabalhadora”. Portanto, trata-se de um meio de resistência às imposições do neoliberalismo, do mercado, do capital, bem como de promoção e manutenção da educação politécnica, socialmente referenciada e que preza pela formação humana integral dos sujeitos, tal como a que tem sido disputada no interior (e no exterior) da EPT.

Considerações Finais

A análise empreendida neste trabalho evidencia que as políticas para a Educação Profissional no Brasil, sobretudo no período pós-crise de 2008, operaram como dispositivos fundamentais de aprofundamento da dependência estrutural que caracteriza a inserção subordinada do país no capitalismo global. Longe de constituírem um movimento isolado, essas políticas se articularam de forma orgânica ao avanço do projeto neoliberal, operando em consonância com as demandas do capital, sobretudo financeiro e internacional, em detrimento de um projeto emancipador de formação humana.

Como procuramos demonstrar, a condição de dependência, tal como analisada pela Teoria Marxista da Dependência, expressa-se para além das esferas econômicas, incidindo de modo determinante sobre as estruturas sociais, políticas e, dada a ênfase deste trabalho, educacionais. A educação profissional, nesse contexto, assume um papel estratégico de reprodução das exigências do capital, sendo instrumentalizada para formar uma força de trabalho adaptável, precarizada e destituída do acesso à totalidade dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade.

Nesse sentido, os programas e dispositivos legais analisados — como o PRONATEC, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, o Programa Novos Caminhos e a Resolução CNE/CP nº 01/2021 — não apenas expressam os limites de um projeto de educação atrelado à lógica da empregabilidade e das competências, mas também operam como instrumentos ativos de manutenção da subordinação econômica, social e formativa da classe trabalhadora. Esses marcos normativos, ainda que revestidos por discursos de ampliação do acesso, aprofundam a lógica da fragmentação, da instrumentalização e da despolitização da formação educacional, conforme demonstrado.

Além disso, o processo de reprimarização da economia brasileira, agravado no pós-crise de 2008, produziu impactos diretos na configuração das políticas públicas, em especial as educacionais. A correlação entre a intensificação da superexploração da força de trabalho e o esvaziamento formativo promovido pelas políticas para a Educação Profissional reafirma a centralidade da luta de classes na disputa por projetos societários antagônicos. A conformação de um modelo de educação alinhado aos preceitos da acumulação flexível do capital, centrado em competências e esvaziado de criticidade, revela-se como estratégia da burguesia para conter possíveis manifestações das juventudes e da classe trabalhadora, as quais têm sido colocadas em posições de subordinação e desprovidas de proteção social.

Frente a esse cenário, torna-se imperioso reafirmar a defesa de um projeto de Educação Profissional que recupere os fundamentos da formação humana integral, que integre trabalho, ciência, cultura e tecnologia em uma perspectiva contra-hegemônica, e que esteja comprometido com a emancipação dos sujeitos. Em outras palavras, urge resistir às investidas das contrarreformas impostas e construir, a partir das contradições e manifestações do real, caminhos que não apenas tensionem o projeto dominante, mas que também possibilitem a ampliação e a devida aplicação de uma educação politécnica, unitária e socialmente referenciada, tal como o projeto formativo pensado para a EPT há décadas no país.

Referências

- AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- ALENCAR, I. B.; SANTOS, E. F. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica: retrocessos à vista. **Trabalho & Educação**, v. 32, n. 2, p. 74-85, mai./ago. 2023.
- ALVES, G. O golpe de 2016 no contexto da crise do capitalismo neoliberal. **Boitempo**, 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/06/08/o-golpe-de-2016-no-contexto-da-crise-do-capitalismo-neoliberal/>. Acesso em: 11 abr. 2025.
- AMARAL, M. S. A teoria marxista da dependência como interpretação do capitalismo periférico. In: MARI, M. (Org.). **Marxismo e Produção Simbólica: periferia e periferias**. São Paulo: Nankin Editorial, 2013.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, R.; POCHMANN, M. **A desconstrução do trabalho e a explosão do desemprego estrutural e da pobreza no Brasil**. Clacso, 2007.
- ARAÚJO, A. C. Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em Migalhas: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. **Revista Formação em Movimento**, v. 5, n. 11, 2023.

- BETIM, P. C.; MANCEBO, D. 'Novos Caminhos' e a formação para o trabalho nos Institutos Federais. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. V, n. 8, p. 159-174, jan-jun/2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Educação Profissional e Tecnológica: Eixos estruturantes do Programa Novos Caminhos**. Brasília: MEC, [s.d.].
- CAETANO, M. R. A política de Educação Profissional e Tecnológica no governo Bolsonaro (2019-2022). **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 23, 2023.
- CAETANO, M. R.; FONSECA, N.; BASSO, L. Ensino Médio Integrado como alternativa contra-hegemônica às políticas educacionais neoliberais. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14244, 2023.
- CARCANHOLO, M. D. Conteúdo e forma da crise atual do capitalismo: lógica, contradições e possibilidades. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, p. 73-84, v. 1, n. 3, Edição Especial - Dossiê: A crise atual do capitalismo, dez. 2011.
- CARCANHOLO, M. D. O atual resgate crítico da teoria da dependência. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 191-205, jan./abr. 2013.
- CARTA ENCAMINHADA ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1 de junho de 2011. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 219–222, jan. 2012.
- CASTRO, M. R. Capitalismo dependente, conservadorismo e educação: uma análise dos ataques reacionários à educação brasileira. **Trabalho Necessário**, v. 17, n. 33, mai.-ago. 2019.
- CASTRO, M. R. Dependência Educacional: a Contrarreforma do Ensino Médio desde as Contribuições de Ruy Mauro Marini. **Reorienta**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2023.
- CASTRO, M. R.; OLIVEIRA, I. F. “Mudar para que tudo fique como está”: a Reforma do Ensino Médio e o aprofundamento da dependência educacional no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 14, n. 1, p. 309-330, abr. 2022.
- CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, 2012.
- DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAAE**, v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (Orgs.). **Trabalho e Educação: Interloquções Marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.

JUSTEN, A.; BRAGA, W. P.; GURGEL, C. Reprimarização, política pública do trabalho e superexploração no Brasil: revisitando Ruy Mauro Marini. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 26, n. 3, p. 405-415, set/dez. 2023.

MARINI, R. M. Dialética da Dependência. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 9, n. 3, p. 325-356, dez. 2017.

NEY, A. F. V. A reforma do Ensino Médio Técnico: concepções, políticas e legislação. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006.

OLIVEIRA, K. G. As políticas educacionais no governo de Fernando Henrique Cardoso sob os auspícios do neoliberalismo. **Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará**, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52644/1/2016_eve_kgoloveira.pdf. Acesso em: 5 abr. 2025.

OLIVEIRA, T. F. A Educação Profissional e Tecnológica a partir das novas diretrizes: da precarização à privatização. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, 2021.

PAULANI, L. Acumulação sistêmica, poupança externa e rentismo: observações sobre o caso brasileiro. **Estudos Avançados**, v. 27, p. 237-264, 2013.

PELISSARI, L. B. A reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 39, e37056, 2023.

PELISSARI, L. B. **Educação Profissional e Neodesenvolvimentismo: políticas públicas e contradições**. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

RAMOS, M. N. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “Estado de Exceção”. **Revista Nova Paideia**, v. 1, n. 1, p. 2-11, jan./jun. 2019.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. **Brasil - Neoliberalismo versus Democracia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

- SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. **Brasil: uma biografia**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SILVA, C. N. N.; ROSA, D. S. (Orgs.). **As bases conceituais na EPT**. 1. ed. Brasília: Grupo Nova Paideia, 2021.
- SILVA, D. M.; MOURA, D. H. A implementação do Pronatec e as implicações na política de educação profissional: o prescrito e o efetivado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e240913, 2022.
- SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. R.; CALÇADA, G. E. C. Juventudes, Novo Ensino Médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023.
- SOARES JÚNIOR, N. E. As Diretrizes Curriculares da Educação Profissional no governo Dilma: formação dual do trabalhador? **Trabalho & Educação**, v. 29, n. 2, p. 61-75, maio/ago. 2020.
- SOBRAL, B. L. B.; ARANHA, A. M. C.; COSTA, K. V. da; FREIRE, B. C. M.; PAIVA, M. C. V.; LOURENÇO, V. F. Compreender a problemática do Rio continua fundamental para entender os desafios do Brasil (mas sem prescindir da defesa dos interesses regionais). **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**. Rio de Janeiro, n. 23, jul-dez. 2022, p. 07-30.
- SOUZA, F. V. L. Contextualizando o Golpe de 2016 e seu impacto nas políticas sociais. **Anais do VI Seminário CETROS–UECE**, 2018. Disponível em: https://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/425-51175-13072018-083019.pdf. Acesso em: 11 abr. 2025.
- TONELLO, I. **A crise do capital e seus efeitos: a nova dinâmica internacional do capitalismo pós-2008**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, 2019.
- VASCONCELOS, R. A. F.; AMORIM, M. L. Qualificação profissional no PRONATEC e as demandas do neodesenvolvimentismo Lulo-Petista: formação voltada para a empregabilidade. **Revista Trabalho Necessário**, ano 16, n. 30, 2018.
- VIEIRA, C. E. C.; ARAÚJO, J. N. G. Fundamentos da Contrarreforma Trabalhista do governo Temer e suas repercussões para a classe trabalhadora. **Psicologia & Sociedade**, 34, 2022.

WILLIMA, K. G.; CASTRO, M. R. Uma análise das influências da Contrarreforma do Ensino Médio na Rede Federal de Educação a partir do caso do IFF. **Revista Iuminart**, n. 23, 2024.