PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURA E PRODUÇÃO DE SUJEITOS

José Aparecida de Freitas

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA GOVERNAMENTALIDADE CONTEMPORÂNEA: EDUCAÇÃO, TRABALHO E NEOLIBERALISMO NO BRASIL

Santa Cruz do Sul
2021

José Aparecida de Freitas

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA GOVERNAMENTALIDADE CONTEMPORÂNEA: EDUCAÇÃO, TRABALHO E NEOLIBERALISMO NO BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva

Santa Cruz do Sul

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Freitas, José Aparecida de
A educação profissional na governamentalidade contemporânea : educação, trabalho e neoliberalismo no Brasil / José Aparecida de Freitas. — 2021.
209 f. ; 29 cm.

Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021.
Orientação: Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva.

1. Educação profissional. 2. Trabalho. 3. Governamentalidade biopolítica. 4. Neoliberalismo no Brasil. 5. Produção de precariedades. I. Silva, Mozart Linhares da. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

José Aparecida de Freitas

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA GOVERNAMENTALIDADE CONTEMPORÂNEA: EDUCAÇÃO, TRABALHO E NEOLIBERALISMO NO BRASIL

Esta tese foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Dr. Mozart Linhares da Silva
Professor orientador – UNISC

Dra. Betina Hillesheim
Professora examinadora – UNISC

Dr. Cláudio José de Oliveira
Professor examinador – UNISC

Dr. Itamar Luís Hammes

Professor examinador – IFSUL

Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

Professor examinador – UNISINOS

Santa Cruz do Sul

2021

Ao meu pai, José Antônio de Freitas *(in memoriam)*, que dizia: “Estuda, minha filha! Quanto mais pobre a gente é, mais tem que estudar!”

AGRADECIMENTOS

O percurso do doutoramento pareceu-me muito longo quando o iniciei, com labirintos no meio do trajeto e, ao final, uma vontade imensa de encontrar a linha de chegada. Sem as pessoas que fizeram parte desse trajeto de quatro anos, não teria conseguido fazer as perguntas necessárias para que esta pesquisa caminhasse como caminhou. Por isso, tenho muito a agradecer.

Ao Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, meu reconhecimento e minha admiração, pela acolhida generosa que me proporcionaram, por me mostrarem novas perspectivas de pesquisa, leituras, estudos, temáticas. Para além do universo escola, discutimos educação. Um agradecimento muito carinhoso à Camila da Rosa e à Marisa Bueno, pela partilha de estudos, livros, escritas, viagens para eventos, debates, risadas, conversas, angústias... enfim, amizades que se construíram na parceria da academia.

Sou grata ao meu orientador, Professor Mozart Linhares da Silva, pela confiança em meu trabalho, pela disponibilidade, atenção, responsabilidade, disposição e ética com que conduziu o processo de orientação. Obrigada pelos desafios, que sempre vieram com um suporte intelectual muito presente nas orientações.

Um agradecimento especial à Banca Examinadora desta tese: Dra. Betina Hillesheim, da e Dr. Cláudio José de Oliveira, da UNISC; Dr. Itamar Luís Hammes, do IFSUL e Dr. Roberto Rafael Dias da Silva, da UNISINOS. Obrigada por aceitarem o convite para avaliar este trabalho e por todas as contribuições, sugestões, questionamentos e diálogos estabelecidos com minha pesquisa.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, meu muito obrigada. Desde o mestrado, a convivência com esses e essas profissionais sempre foi muito produtiva e só agregou conhecimentos a minha caminhada como educadora e pesquisadora. Da mesma forma, agradeço às secretárias do PPGEdu, Mariele Fernandes Garcia e Daiane Isotton, pela atenção e prestatividade em atender a todas as solicitações.

Agradeço imensamente a minha filha, Laura, pela paciência que teve comigo, em meio a minha imersão na pesquisa, ao carinho sempre presente no abraço e na pergunta “e aí, mãe, como estão as coisas?”. Um agradecimento muito especial a minha mãe, Eva, ao meu irmão Jônatas, revisor dos meus escritos e tradutor do resumo, e a minha cunhada Kely. O apoio constante e a preocupação cuidadosa da minha família comigo foram muito importantes durante o doutorado.

Um muito obrigada a minha amiga de longa data, Paula Deporte de Andrade, por sempre ter uma sugestão para resolver questões acadêmicas e uma escuta carinhosa e animada, de perto ou a distância. Obrigada também a minha amiga e vizinha Ana Maria Espíndula, com quem compartilhei muitas histórias, perrengues e sucessos desta pesquisa, entre um chimarrão e outro – antes da pandemia – e por conversas de sacada para sacada, durante a pandemia.

Não posso deixar de lembrar de duas criaturinhas que me fizeram companhia durante as longas horas em frente ao computador e aos livros: os pets da casa. Pedro (o gato) e Princesa (a cachorra) estiveram sempre por perto – o gato já me acompanhava no mestrado – e não foram poucas as fotos deles sobre livros, cadernos, computador (no caso do Pedro) ou pedindo atenção (no caso da Princesa). Embora nunca venham a ler essas linhas, obrigada pela parceria!

Agradeço a iniciativa da instituição em que trabalho, o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL), em proporcionar que seus servidores cursem capacitações em afastamento do trabalho, bem como à possibilidade de receber um apoio financeiro como ressarcimento das mensalidades do curso, como foi o meu caso. Obrigada pela torcida sempre incentivadora dos colegas do IFSUL, ainda que a distância ou por mensagens de celular.

Obrigada a cada um e a cada uma que se sentir instigado(a) a ler esta tese. Espero contribuir para outros caminhos, outros labirintos, outras leituras.

[...] aquele que até recentemente era considerado amigo torna-se competidor, um adversário que deve ser vigiado, pois pode nos privar de alguma coisa; ele pode agarrar a oportunidade de um emprego, ganhar a competição que tínhamos em vista, gozar de um benefício reservado a poucos ou mesmo apenas estacionar seu carro na única vaga disponível, ou pegar, diante dos seus olhos, a última garrafa em promoção especial na prateleira do supermercado (BAUMAN; BORDONI, 2016, p. 99).

RESUMO

Esta tese analisa a educação profissional brasileira na contemporaneidade, considerando as transformações produzidas pelas táticas da governamentalidade neoliberal no mundo do trabalho, que constroem também a precarização desse trabalho e uma limitação da ideia de educação profissional à manutenção de uma estrutura dual na educação nacional e, consequentemente, à participação na produção de precariedades. Tomando como lente analítica a governamentalidade biopolítica, conforme teorizada por Michel Foucault, investigam-se documentos que traçam a ação da educação profissional brasileira, como dispositivo de segurança que organiza o funcionamento das práticas discursivas desse processo. Dentre esses documentos, destacam-se, como fontes de pesquisa: a análise dos Anais da Assembleia Nacional Constituinte de 1987, no que concerne à educação; da legislação relacionada à educação profissional pós-Constituição de 1988 e de dois Programas, lançados em 2019 pelo Ministério da Educação: o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores (*Future-se*) e o Programa *Novos Caminhos*, em que é possível identificar iniciativas alinhadas com o *ethos* neoliberal, como a flexibilização de caminhos de formação, a atualização de cursos técnicos para uma adequação às inovações tecnológicas do mercado de trabalho e a disseminação da cultura do empreendedorismo na educação profissional e no ensino superior. A pesquisa apresenta, assim, dois pontos-chave em sua produção: primeiro, nas discussões da elaboração da Constituição de 1988, marcadas pelo contexto da redemocratização do país, registradas em seus Anais, observa-se uma incipiente inclinação ao neoliberalismo em alguns debates da área educacional. A legislação sobre educação profissional, a partir de 1988, demonstra, da mesma forma, como a racionalidade neoliberal interferiu em sua produção e funcionamento, inclusive em sua expansão, no início dos anos 2000. Segundo, do contexto de crise e de reformas educacionais atendentes à arte neoliberal de governar, que se acentuam no Brasil da segunda década do século XXI, expande-se a produção do precariado nacional. Tal constatação é identificada com o investimento majoritário, desde 2014, em cursos profissionalizantes de Formação Inicial e Continuada (FIC), de curta duração, que formam profissionais para tarefas mais simplificadas, normalmente nas indústrias; em detrimento da aposta nos cursos técnicos integrados, de carga horária mais longa, que tanto podem habilitar o(a) estudante a uma colocação no mercado, como prepará-lo(a) para concorrer a uma vaga nas universidades. Em nível de conclusão, confirma-se a Tese defendida, qual seja, que a educação profissional, na contemporaneidade, como um dispositivo biopolítico e capturada pelo discurso neoliberal, contribui para a manutenção de uma estrutura dual na educação nacional e para a produção do precariado. Restando poucas linhas de fuga à governamentalidade neoliberal, entende-se que é preciso que a educação profissional atente para a contingencialidade e a velocidade das transformações no mundo atual e se posicione como agenciadora da formação geral, científica e tecnológica, já na educação básica.

Palavras-chave: Educação profissional. Trabalho. Governamentalidade biopolítica. Neoliberalismo no Brasil. Produção de precariedades.

ABSTRACT

This thesis analyses Brazilian professional education in contemporary times, regarding transformations made by neoliberal governmentality tactics in the world of work, which also generates labor precariousness and reduces the idea of professional education to conserve the national education dual structure, consequently taking part on precariousness reproduction. Taking Michel Foucault's biopolitical governmentality as an analytical lens, documents describing Brazilian professional education as a security device are investigated, which organizes the operation of the process discursive practices. Major research sources were education related transcriptions of the 1987's National Constituent Annals, professional education legislation after the 1988's Constitution and two programs elaborated by the Ministry of Education: Program for Innovative and Entrepreneur Universities and Institutes (*Future-se*) and program *Novos Caminhos* (new ways), wherein it is possible to identify actions aligned with the neoliberal *ethos*, such as relaxation of formative paths, update of technical courses to fit labor market technological innovation demands and dissemination of the entrepreneurial culture in professional and higher education. Therefore, this research yields two key points: the first one shows a slight inclination to neoliberalism in several debates about education at the discussions for the 1988's Constitution elaboration, which were marked by the country's redemocratization context and were recorded in its Annals. Likewise, post 1988 legislation about professional education demonstrates how the neoliberal rationality interfered in its production and operation, including its expansion in the early 2000s. Second key point is that production of the national precariat is expanding following the context of crisis and educational reforms complied with the neoliberal art of governing emphasized in Brazil at XXI century's second decade. Such finding is identified since 2014 by major investments in short term professionalizing courses of initial and continuing training, which make professionals for simpler tasks, usually in the industry, to the detriment of long term high school technical integrated courses, which either may qualify the students to job positions or prepare them to apply for universities. Concluding, the defended thesis is confirmed, namely, contemporary professional education, as a biopolitical device and captured by the neoliberal speech, contributes to the conservation of a dual structure in national education and the precariat production. As few escape lines remains to neoliberal governmentality, it is understood that professional education must pay attention to contingency and velocity of current world's transformations, therefore keeping position as a scientific, technological and general formation propellant, starting on basic education.

Keywords: Professional education. Labor. Biopolitical governmentality. Neoliberalism in Brazil. Precariousness production.

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Fontes de pesquisa 56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CDI	Assalariados em Contrato de Duração Indeterminada
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
FUTURE-SE	Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBE	Escritório Internacional de Educação
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IIPE	Instituto Internacional de Planejamento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OREALC	Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e Caribe
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SUS	Sistema Único de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: TENSIONAMENTOS 13

1.1 A aproximação com a temática 14

1.2 A produção acadêmica sobre a educação profissional no Brasil: delimitando problematizações 20

2 LENTES 37

2.1 As articulações entre educação e trabalho com a ferramenta foucaultiana da governamentalidade biopolítica e a educação profissional como dispositivo 44

2.2 O *corpus* de análise da pesquisa 53

3 SEGURANÇA / FLEXIBILIDADE 61

3.1 A aprendizagem de profissões na governamentalidade neoliberal: do trabalho *seguro* ao trabalho *flexível* 61

3.1.1 O trabalho *seguro* 61

3.1.2 O trabalho *seguro* no Brasil 67

3.1.3 O trabalho *flexível* 76

3.2 Desenvolvimento da pessoa, democracia e cidadania na centralidade da educação brasileira com a Constituição de 1988 84

3.3 A legislação sobre educação profissional a partir de 1988 e sua expansão no início dos anos 2000 110

4 EROSÃO 124

4.1 Entre 2015 e 2018: crise e reformas educacionais no contexto neoliberal brasileiro e a produção da precariedade na relação entre educação e trabalho 128

4.2 Por volta de 2019: os Programas *Future-se* e *Novos Caminhos* como estratégias para "impulsionar a produtividade e a competitividade nacional" 142

4.3 E agora, 2020? 156

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 180

REFERÊNCIAS 184

APÊNDICE A – Organização das temáticas da Revisão de Literatura 202

APÊNDICE B – Trabalhos acadêmicos em aproximação com a tese 203

APÊNDICE C – Projetos de Lei sobre a educação profissional brasileira, apresentados à Câmara dos Deputados entre 1920 e 1929 205

1 INTRODUÇÃO: TENSIONAMENTOS

Os caminhos que levam a uma produção científica nem sempre são questionamentos sólidos, objetos precisos, traçados previsíveis. A pesquisa em educação se mostra, assim, um tanto imprevisível, pois ela nunca é produto somente de dados quantitativos, de estatísticas, métodos ou de técnicas inquestionáveis. Ao contrário, a educação desafia pesquisadores e pesquisadoras a compreenderem o enredamento histórico e cultural em que ela está inserida, as disputas e incertezas que a movimentam.

No caso deste trabalho, pesquisadora e objeto de pesquisa se misturam pelo caminho, visto que, em meio a minha atuação profissional é que se delineou o interesse pela pesquisa sobre a educação profissional[1] brasileira. Atravessa esse processo o meu trabalho como docente e supervisora pedagógica em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL); o que, sem dúvida, já é um trajeto que, trilhando há nove anos, leva-me ao interesse em pensar a educação profissional como objeto de pesquisa. Acrescento a esse trajeto o meu percurso de treze anos como professora nas redes públicas municipal e estadual de educação.

A partir de 2012, a minha constituição como pesquisadora aliou-se à minha caminhada profissional: iniciei o Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul ao mesmo tempo em que começava, há poucos meses, meu trabalho no Instituto Federal. Os estudos realizados na linha de pesquisa Identidade e Diferença na Educação (hoje chamada de Educação, Cultura e Produção de Sujeitos) atravessaram meu trabalho na instituição e, dessa forma, constituiu-se a dissertação que analisou o processo de constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica que trabalha em um curso técnico, na modalidade PROEJA[2], em um *campus* do IFSUL (FREITAS, 2014).

Em meio à trajetória acadêmica do Doutorado em Educação, também na Universidade de Santa Cruz do Sul, desde o ano de 2017, prossegui estudando sobre a educação profissional brasileira, agora pensando nos atravessamentos desta com as relações cultural e historicamente construídas entre a educação e o trabalho no Brasil. O contexto histórico brasileiro em que se

---

[1] Conforme o Manual de Comunicação da SECOM/Senado Federal (disponível em: https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/redacao-e-estilo/estilo/minuscula), cursos, disciplinas e áreas do conhecimento, em sentido amplo, devem ser grafados com iniciais minúsculas. Sigo esta orientação, quando me refiro à educação profissional como processo educativo geral e amplo no Brasil, a denominação vem em letras minúsculas. Uso iniciais maiúsculas quando a expressão foi usada para indicar o nome próprio de algum curso, disciplina ou evento na área.

[2] Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

inseriu a pesquisa de Mestrado – 2012 e 2013 – citada acima, no entanto, mostrava-se bem diferente do que se delinearia como um período de crise econômica, social, política e, em 2020, sanitária – com a pandemia do novo coronavírus – que se desenvolveu no Brasil nos anos em que cursei o Doutorado (2017-2021), recheado por reformas de cunho neoliberal. A educação profissional que pesquisei no Mestrado, portanto, apresentou-se sob outro prisma no Doutorado: uma proposta de aprendizagem de profissões colocada em xeque pela flexibilidade, insegurança e precariedade do mundo do trabalho no neoliberalismo. O caminho da pesquisa, então, foi se desenhando...

1.1 A aproximação com a temática

A educação profissional, conforme Celso João Ferreti (2010), entendida como um termo que se refere aos processos educativos que têm por finalidade desenvolver formação teórica, técnica e operacional que habilite o indivíduo ao exercício profissional de uma atividade produtiva, é uma denominação utilizada recentemente no Brasil, a partir da Constituição de 1988. A terminologia educação profissional, utilizada atualmente – a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 – valoriza, em tese, a formação integral do profissional. Foi possível, a partir dessa legislação, o entendimento de que a educação profissional, em sua concepção, “não pode ser dissociada da formação humana e cidadã que permite ao educando interferir nas relações que se estabelecem nos diferentes espaços do mundo do trabalho” (MEC, 2003, p. 46). Tal concepção partiu do pressuposto de que o Estado tem um papel decisivo na indução do desenvolvimento econômico e social, com especial destaque para a sua atuação nas áreas da educação, da ciência e da tecnologia. Partiu também da constatação de que, com o desenvolvimento científico e tecnológico, a educação profissional passa a ter um papel estratégico para o desenvolvimento do país (MEC, 2003).

Na primeira década dos anos 2000, então, construiu-se um período de expansão da educação profissional brasileira, com forte investimento estatal nesse setor educacional, sob a égide, conforme o Ministério da Educação, de uma formação que tem como objetivo fundamental o desenvolvimento humano integral com base em valores éticos, sociais, políticos, de modo a preservar a dignidade do ser humano e a desenvolver ações junto à sociedade com base nos mesmos valores, “o que leva a uma leitura atualizada do mundo nas suas implicações econômicas, culturais e científico-tecnológicas” (MEC, 2003, p. 13). Com isso, pretendeu-se diferir a educação profissional de uma certa tradição historicamente construída da formação

profissional que se prende apenas aos fins e valores do mercado, ao domínio de métodos e técnicas, aos critérios de produtividade, eficácia e eficiência dos processos.

Nesse período de expansão, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, com a criação de novas unidades, passou-se de 140 escolas técnicas, em 2003, para 354 unidades em 2010. Atualmente o site do MEC[3] informa que são 661 unidades em funcionamento, distribuídas em todos os estados brasileiros.

Em 2008, a Lei 11.892 (BRASIL, 2008) instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições de referência na Rede. Segundo Eliezer Pacheco (s/d, p. 02), a orientação pedagógica dos Institutos Federais deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Pacheco (2011) defende, ainda, que essas instituições têm como foco a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias.

Apesar do número de matrículas na educação profissional ter crescido 74,9% entre 2002 e 2010, segundo dados oficiais do Censo Escolar[4] – em 2010, o país tinha 1,1 milhão de jovens na educação profissional, enquanto em 2002 eles somavam 652.073 - as mudanças provenientes das políticas educacionais implementadas nesse período não promoveram, conforme pesquisa de Valdirene Alves de Oliveira (2017), a consolidação de um projeto de ensino técnico alicerçado na formação integral, no trabalho como princípio educativo ou no trabalho, na ciência e na cultura como eixos curriculares. Portanto, não houve, segundo Oliveira (2017), uma reconfiguração efetiva da educação em relação a décadas anteriores. Houve, explica a autora, nas disputas do campo educacional, um fortalecimento do viés formativo voltado para um ensino médio técnico mais condizente com os interesses e demandas do campo econômico.

No início da segunda década do século XXI – mais especificamente no final de 2011 – é que iniciei meu trabalho como docente e supervisora pedagógica no IFSUL e pude perceber, no cotidiano da instituição, essa tensão entre uma educação profissional que buscava uma consolidação de suas finalidades, conforme a Lei 11.892/2008[5], mas que também se

---

[3] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/. Acesso em: 25 Nov. 2019.

[4] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/16179-censo-registra-515-milhoes-de-matriculados-em-2010. Acesso em: 25 Nov. 2019.

[5] O art. 6º da Lei 11.892/2008 apresenta as finalidades e características dos Institutos Federais: I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo

aproximava com maior intensidade desse viés econômico pelas políticas educacionais adotadas no governo de Dilma Rousseff. Exemplo disso é a criação, em 2011, ainda no primeiro mandato de Dilma, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Conforme o *Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015* (MEC, 2014), o PRONATEC foi criado com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica e ampliando as oportunidades educacionais dos trabalhadores. O programa nasceu para atender, prioritariamente, aos estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos, aos trabalhadores e aos beneficiários dos programas federais de transferência de renda.

Para cumprir a sua finalidade, conforme o *Relatório*, o PRONATEC reúne um conjunto de iniciativas com uma proposta que ofertou oito milhões de vagas até o final do ano de 2014. A expansão do programa, desde sua criação, evidencia, segundo o *Relatório*, um crescimento de 278,1% de 2011 a 2014.

A pesquisa realizada por Antônio Cardoso Oliveira (2018) faz referência ao PRONATEC como um programa que propicia a inclusão de pessoas ao mundo do trabalho; porém, o autor não deixa de salientar que no período de criação do PRONATEC, em 2011, o contexto vivenciado pelo país, segundo ele, era muito próspero. “O panorama da economia brasileira era bem diferente da recessão atual. O Brasil apresentava crescimento em vários setores e o mercado de trabalho necessitava de profissionais das mais diversas áreas e atividades” (OLIVEIRA, 2018, p. 49). Havia uma demanda empresarial por investimentos na formação e capacitação profissional de um maior número de pessoas, de modo a garantir o preenchimento de novas vagas. Pode-se perceber, conforme Oliveira (2018), um propósito de relacionar as demandas do mercado com a inserção de pessoas excluídas do mundo do trabalho formal; uma

---

de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

forte vinculação do PRONATEC com as demandas do empresariado, mas também da população, através da qualificação de pessoas que buscam o acesso ao emprego e à renda.

No entanto, os programas de governo ligados à educação profissional[6] sofreram fortes cortes orçamentários a partir de 2015, ano de início do segundo mandato de Dilma Rousseff e de uma situação de crise financeira que atinge todas as esferas do poder público. Confirmam essa situação de crise as notícias dos jornais do período. Em 01 de janeiro de 2016, o jornal O Estado de São Paulo (NO ANO…, 2016) publicou uma notícia com a seguinte manchete: "No ano do lema 'Pátria Educadora', MEC perde R$ 10,5 bi, ou 10% do orçamento". O conteúdo da reportagem informou que o Ministério da Educação (MEC) havia perdido R$ 10,5 bilhões, ou 10% do orçamento, em 2015, ano em que o governo escolheu o slogan "Pátria Educadora". Cortes em programas, pagamentos atrasados e trocas de ministros marcaram o ano da pasta. O jornal informou ainda que, antes mesmo de oficializar o represamento de orçamento no âmbito do ajuste fiscal, os cortes atingiram programas como o Financiamento Estudantil (Fies) e o PRONATEC (NO ANO…, 2016).

As Universidades Federais e os Institutos Federais, segundo o jornal O Dia (UNIVERSIDADES…, 2016), viviam grave crise financeira no período em questão, com redução de programas, contratos e até dificuldades para pagar contas. Segundo o jornal, em reportagem de agosto de 2016, o governo federal previa cortar até 45% dos recursos previstos para investimentos nas universidades federais em 2017, na comparação com o orçamento de 2016. Já o montante estimado para custeio devia ter queda de cerca de 18%. Segundo cálculos de gestores, seriam cerca de R$ 350 milhões a menos em investimentos para as 63 federais – na comparação com os R$ 900 milhões previstos para o setor em 2016. A restrição do dinheiro de investimento – para obras, reformas e compra de equipamentos – sinalizava dificuldades para melhorar ou expandir a infraestrutura.

Sobre esse período conturbado, André Singer (2018) observa que, no início do segundo mandato de Dilma, cuja reeleição "apertada" em 2014 fora contingenciada pelos protestos de

[6] Além do PRONATEC, são programas ligados à educação profissional o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM Urbano e PROJOVEM Campo) (MEC, 2014).

junho e julho de 2013[7] e pela deflagração da Operação Lava Jato[8], a então presidenta anunciou que haveria uma virada neoliberal em seu governo. Tal anúncio se configurou, segundo o autor, quando da escolha de Joaquim Levy para o Ministério da Fazenda – que era diretor-superintendente do Bradesco Asset Management. Na ocasião, conforme Singer (2018), o ex-presidente Lula teria aconselhado Dilma a chamar Henrique Meirelles para a pasta, porém ela preferiu recusar as diretrizes de Lula. "De uma tacada, Dilma se afastava da esquerda e melhorava a relação com o mercado e os empresários, embora a um preço altíssimo" (SINGER, 2018, p. 211).

Um sentimento de traição espalhou-se pela população, explica Singer (2018), quando Dilma convidou um banqueiro para comandar a economia em seu governo, sendo que, em campanha, havia atacado os banqueiros. Dessa forma, a aprovação da presidenta caiu 29 pontos percentuais de dezembro de 2014 a junho de 2015. Tal processo culminou em seu impeachment, em agosto de 2016[9].

Após o afastamento de Dilma Rousseff, seu vice Michel Temer foi empossado no cargo, em 31 de agosto de 2016. A pesquisa de Rafaela Campos Duarte Silva (2017a) observa que Temer oficializou uma série de medidas neoliberais, tais como a Lei n.º 13.415/2017, que reestrutura o currículo do ensino médio e a Emenda Constitucional n.º 95, que visa limitar os gastos públicos pelos próximos 20 anos, além de propor – embora não tenham sido consolidadas em seu governo - a flexibilização da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e a Reforma da Previdência Social.

No meu ambiente de trabalho, o IFSUL, os sintomas da crise se traduziam em insegurança e questionamentos sobre a continuidade da proposta dos Institutos Federais, instituída pela Lei

---

[7] As manifestações de junho e julho de 2013, conforme Francisco Bosco (2017), começaram com uma agenda de revogação dos aumentos de passagens de ônibus, mas logo incluíram demandas variadas, difusas e uma gama contraditória de sentidos: uma movimentação política internacional, articulada com as redes sociais digitais; uma crise representativa da democracia brasileira; e a proximidade dos grandes eventos mundiais, Copa do Mundo e Olimpíadas, que o Brasil sediaria em 2014 e 2016, respectivamente, pela disparidade entre os gastos públicos dedicados à sua realização e os gastos com serviços públicos essenciais, o que gerou um questionamento da opinião pública sobre a lógica do Estado, suspeito de favorecer o capital em detrimento dos cidadãos. Por fim, o combate à corrupção começou a fazer parte dos temas, com o envolvimento da grande mídia. No quinto capítulo deste trabalho serão abordadas com maiores detalhes essas manifestações.

[8] No dia 17 de março de 2014, a Polícia Federal deflagrou a operação que viria a ser conhecida como Lava Jato, unificando quatro investigações que apuravam a prática de crimes financeiros e desvio de recursos públicos. As operações receberam os nomes de Dolce Vita, Bidone, Casablanca e Lava Jato. Enquanto as três primeiras correspondem a títulos de filmes clássicos, escolhidos de acordo com o perfil individual de cada doleiro, o nome Lava Jato faz referência a uma rede de lavanderias e a um posto de combustíveis de Brasília que era utilizado por uma das organizações criminosas investigadas inicialmente para movimentar dinheiro ilícito. Disponível em: http://www.pf.gov.br/imprensa/lava-jato.

[9] Uma análise mais detalhada sobre o processo de crise no segundo mandato do Governo Dilma pode ser encontrada nos estudos de André Singer (2018) e Francisco Bosco (2017).

11.892/2008, principalmente em relação ao deslocamento que se mostrava possível – de uma educação profissional com um viés de inclusão social para um atrelamento da educação profissional a um conceito utilitarista neoliberal, que a condicionaria a um ensino técnico voltado para a inserção dos jovens de baixa renda de forma mais imediata no mercado de trabalho, como mão de obra precária. Com meu ingresso no Doutorado em Educação, em 2017, direcionei meu interesse de pesquisa justamente para esse tensionamento: as leituras e os estudos sobre a trajetória histórica da educação profissional brasileira, sobre a legislação que a constitui e, sobretudo, a compreensão e a análise das relações entre educação e trabalho no Brasil, além das modificações que o capitalismo neoliberal produziu na forma como o trabalho é encarado, hoje, no país, fazem-me pensar sobre qual seria a função da educação profissional no mundo do trabalho neoliberal?

Com essas interrogações em mente, em um primeiro momento precisei pesquisar sobre como a educação profissional brasileira constituiu-se da forma como é entendida desde a Lei 11.892/2008, ou seja: uma concepção de educação profissional que orienta seus processos de formação com base na integração e na articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos necessários ao exercício da laboralidade, contribuindo, ao mesmo tempo, para o progresso socioeconômico do país, ao dialogar com políticas sociais e econômicas, especialmente aquelas com enfoques locais e regionais (SETEC, 2010).

Compreender como se produziu historicamente esse processo ajuda-me a analisar a tensão que se instala, no presente, quanto às finalidades da educação profissional brasileira em sua relação com as transformações do mundo do trabalho. Os movimentos que conduziram as discussões e as decisões sobre a educação profissional no período que antecedeu a elaboração da Constituição de 1988 são importantes para essa análise, pois explicam como se construiu o referencial teórico que conduz a educação profissional na contemporaneidade. Na próxima seção, lançarei mão de trabalhos acadêmicos de pesquisadores e pesquisadoras que já se debruçaram, por ângulos diversos, sobre essa questão; para, a partir deles, delimitar com maior cuidado a problematização desta tese.

1.2 A produção acadêmica sobre a educação profissional no Brasil: delimitando problematizações

A educação profissional brasileira, como não poderia deixar de ser, tem uma história. As produções acadêmicas[10], ao narrarem historicamente essa modalidade de ensino, de um modo geral, observam que as políticas educacionais que se desenvolveram até os anos 1990 no Brasil, "não dão conta de resolver o dualismo que se manifesta na organização da escola média brasileira – marcada historicamente pela oferta, em separado, de educação geral e educação para o trabalho" (AMORIM, 2013, p. 53). Ao contrário, reforçam o dualismo escolar.

O modelo atual da educação profissional é elaborado, no início dos anos 2000, como já mencionei, na forma de uma proposta que integre a formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, no sentido de fomentar iniciativas e ações para a superação da dualidade estrutural do sistema educacional, tendo o trabalho como princípio educativo e projetando um ensino médio com possibilidades de mediações diferenciadas de formação para o mundo do trabalho (AMORIM, 2013; GUIMARÃES, 2017). Essa proposta se configuraria justamente na contrariedade às políticas educacionais dos anos 1990 que, por sua vez, também foram produzidas historicamente. Ou seja, é preciso entender esse processo.

Sobre as reformas da educação profissional instituídas na década de 1990, Amorim (2013) explica que, com o Decreto nº 2.208/1997, que regulamentou a LDB de 1996 quanto à educação profissional, organizou-se esse nível de ensino como um sistema paralelo ao sistema regular. Tal sistema oferecia o ensino básico (voltado para a qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente da escolarização prévia); o ensino técnico (destinado à habilitação profissional de alunos matriculados ou egressos do ensino médio) e o ensino tecnológico (destinado a formar egressos do ensino médio e técnico em nível superior na área tecnológica).

Dessa forma, foi implantada uma política educacional dentro de uma perspectiva de redução de gastos públicos que confere prioridade de investimentos para o ensino fundamental, admitindo sua complementação por meio de qualificação profissional de curta duração e baixo custo. Inspirada nos princípios neoliberais e influenciada pela intervenção dos organismos

[10] Nesta seção, trabalharei, dentre outras obras, com as pesquisas de Edmilson Leite Paixão (2013), Mônica Maria Teixeira Amorim (2013), Wander Augusto Silva (2013), Gilda Guimarães (2017), Mara Franco de Sá (2016), Celio Roberto Melillo (2017), Figueiredo (2017), Liliane Tibúrcio de Oliveira (2014), Leide Mara da Conceição Cota (2016), Valdirene Alves de Oliveira (2017), Rafaela Campos Duarte Silva (2017a).

internacionais interessados nos rumos da economia brasileira, essa forma de governar defende uma educação profissional que favorece a iniciativa privada (AMORIM, 2013).

É interessante ressaltar que, em contraponto a essa política neoliberal dos anos 1990, nasce uma proposta estabelecida a partir da Lei 11.892/2008, que veicula a educação profissional como um "novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social" (SETEC, 2010, p. 14). A pesquisa de Silva (2013) explica que, com o Decreto nº. 5.154 de 2004, marcou-se um momento de política pública que buscaria a unificação no ensino médio. Esse instrumento normativo, segundo o autor, busca romper a dicotomia entre formação básica e formação técnica ao capacitar o aluno para o mundo do trabalho e para a vida. Esse Decreto possibilitou a reunificação do ensino integrado nas escolas profissionais secundárias, revogando o Decreto 2.208 de 1997, que dissociava o ensino propedêutico[11] do profissionalizante. Porém, frente à situação de crise com que a educação e toda a esfera pública federal se envolveram a partir de 2015, não posso deixar de problematizar a consolidação dessa proposta: onde estaria o foco da educação profissional no presente? No fator econômico? Na qualidade social?

Sobre isso, Ferreti (2010) reconhece que a construção histórica da educação profissional a direciona às classes menos favorecidas e lhe confere uma denominação associada mais ao trabalho manual do que intelectual, condicionando o seu foco de ação ao "aprender a fazer". Segundo o autor, o "saber fazer" corresponde a expectativas sociais legítimas em relação à especificidade da educação profissional. Todavia, a ênfase nessa dimensão implica na pouca ou quase nenhuma atenção dedicada a outros aspectos da formação do sujeito submetido à formação profissional.

Além disso, a educação profissional carrega consigo outros sentidos: embora possa se aplicar a atividades profissionais que demandem algum tipo de trabalho intelectual, tende a ser mais frequente quando a atividade a ser executada é de natureza manual ou, então, menos exigente em relação às contribuições intelectuais e/ou educacionais (FERRETI, 2010).

---

[11] A palavra *propedêutica* provém do grego, mais especificamente do vocábulo *propaideutikós*. Se analiso sua composição tenho o seguinte resultado: o prefixo *pro* expressa a ideia de "antes de" e *paideutikós* se refere à ideia de ensino. Consequentemente, a propedêutica se refere à aprendizagem prévia de uma matéria ou disciplina. Em outras palavras, trata-se da etapa inicial em um processo de aprendizagem. No contexto do ensino médio, propedêutico é o ensino das disciplinas de formação geral ou o chamado ensino regular.

Pude constatar, com a revisão de literatura[12] realizada para este trabalho, que várias pesquisas[13] comprovam o argumento de Ferreti (2010) sobre a produção histórica de um foco para a educação profissional como uma espécie de treinamento das camadas mais vulneráveis da população para o trabalho. Oficialmente, a educação profissional é produzida há mais de um século no Brasil. É considerada um marco histórico do início das atividades de aprendizagens de profissões no país a criação das 19 unidades das Escolas de Aprendizes e Artífices pelo então Presidente da República Nilo Peçanha, em 1909, com o Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro do mesmo ano (MEC, s/d, p. 2).

No entanto, pesquisadores e pesquisadoras também observam que o ensino profissional já existia no Brasil desde o período colonial. As relações escravistas de produção, nesse período, afastaram trabalhadores livres das atividades artesanais ou manufatureiras. O emprego de escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc., além de distanciar trabalhadores livres desses ofícios, configurava um sentido "inferior" a essas profissões, produzindo um histórico preconceito contra o trabalho manual no país (CUNHA, 2000).

Assim, havia a destinação do trabalho "pesado" e "sujo" (manual, evidentemente) ao escravo e, ao mesmo tempo, atividades manuais que os brancos livres queriam que ficassem preservadas para si. Nessa época, as Corporações de Ofício[14] faziam normas rigorosas, impedindo ou, pelo menos, desincentivando o emprego de escravos em certos ofícios. Em decorrência, explica Cunha (2000), procurava-se "branquear" esses ofícios, dificultando o acesso de negros ao seu exercício.

No período imperial, manteve-se a mentalidade conservadora que havia sido construída ao longo de três séculos de duração do período colonial: "destinar tal ramo de ensino aos

---

[12] Realizei uma busca de trabalhos acadêmicos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) – disponível em http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ – cujas palavras-chave foram *educação profissional* e *formação do trabalhador*. Com a aplicação de alguns filtros relacionados à área educacional, resultaram 730 trabalhos, cuja organização, sob a forma de uma tabela, após a leitura dos títulos destes trabalhos, está no Apêndice A desta tese. Destaquei, dentre os 730 trabalhos inicialmente selecionados, 18 trabalhos que tratam especificamente sobre a educação profissional, e destes, selecionei 11 pesquisas que contribuem com as discussões realizadas na tese, as quais são apresentadas no Apêndice B, ao final deste trabalho.

[13] A afirmação pode ser verificada em teses e dissertações, tais como: Paixão (2013), Amorim (2013), Silva (2013), Guimarães (2017), Franco de Sá (2016), Melillo (2017), Figueiredo (2017), Oliveira (2014), Cota (2016), Oliveira (2017), Silva (2017a).

[14] As Corporações de Ofícios eram agrupamentos profissionais que existiam, primeiramente, na Roma antiga, sob a forma de "colégios" em que se amalgamavam todos os artífices de uma mesma profissão, quer fossem livres, quer escravos. Na era medieval, as Corporações de Ofícios, na Europa, preocupavam-se com a transmissão de conhecimentos profissionais hierarquicamente organizados: mestres, oficiais e aprendizes. No Brasil, a aprendizagem de ofícios processava-se como em Portugal, também com a mesma organização hierárquica. Cada ofício estava regulamentado por um Regimento minucioso, detalhado, em que vinham expressas as condições de seu exercício, a matéria em que deveriam ser examinados os aprendizes, as sanções de caráter monetário e penal, assim como as eleições de seus dirigentes. A Constituição de 1824 declarou extintas as Corporações de Ofícios no Brasil (FONSECA, 1961).

humildes, pobres e desvalidos, continuando, portanto, o processo discriminatório em relação às ocupações antes atribuídas somente a escravos" (SANTOS, 2015, p. 208). Por exemplo, nos Liceus de Artes e Ofícios[15], criados nessa época – conforme organização do ensino prevista no Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil, aprovado em 1827[16] – os cursos eram gratuitos para filhos dos sócios do Liceu ou qualquer indivíduo livre, sendo vedados apenas aos escravos. Isso demonstra, segundo Santos (2015), que, apesar da nova estruturação do ensino, ainda permanecia a mesma discriminação contra a mão de obra escrava, praticada durante o período colonial.

A abolição da escravatura, em 1888, não modificou o quadro. Apesar da condenação explícita do escravismo, não havia qualquer preocupação com o destino da população escrava, nem mesmo com os demais trabalhadores nacionais. Giralda Seyferth (1996) explica que negros e mestiços eram desqualificados para o trabalho independente, pois eram considerados incapazes de agir por conta própria. Observo, por esse ângulo, que o funcionamento do ensino profissional seguia a mesma lógica: não se destinava aos escravos, já que se acreditava que não teriam capacidade para uma rotina de trabalho artesanal, manufatureiro ou em fábricas.

Com a criação, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), das 19 unidades da Escola de Aprendizes Artífices (EAA) em todo o território nacional, conforme já sinalizei anteriormente, objetivava-se, salienta Melillo (2017), dar aos "desprovidos de fortuna", como está escrito no próprio decreto, uma expectativa de ascensão social por meio do acesso ao mercado de trabalho. Figueiredo (2017, p. 53), por sua vez, afirma que, na exposição de motivos do decreto de criação dessas escolas, em 1909, Nilo Peçanha, então Presidente da República, argumentou que o projeto da escola federal seria capaz de preparar técnica e intelectualmente os filhos da classe "desfavorecida", a fim de propiciar-lhes hábitos de trabalho produtivo, rendoso e útil, afastando-os dos "vícios e do crime" (BRASIL, 1909).

No que se refere à formação de mão de obra qualificada para as indústrias, um argumento sempre presente nos discursos oficiais, Figueiredo (2017, p. 51-52) apontou que o Brasil da Primeira República não era industrial. Apenas 13% da população economicamente ativa

---

[15] Organizações de sociedades civis para amparar órfãos e ao mesmo tempo ofertar aprendizagem de artes e ofícios, formando mão-de-obra para atuar no mercado de trabalho do império. Eram dirigidos por nobres, fazendeiros, comerciantes e funcionários da burocracia estatal e se mantinham com recursos provenientes de quotas dos sócios e de doações, além de recursos do poder público, devido à influência da burocracia do Estado nas direções dos Liceus (SANTOS, 2015).

[16] O Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil objetivava estruturar o ensino no país, dividindo tais estabelecimentos em quatro níveis: Pedagogias (destinados ao primeiro grau); Liceus (utilizados para o segundo grau); Ginásios (direcionados ao ensino de terceiro grau); e, Academias (responsabilizadas pelo ensino superior) (SANTOS, 2015).

dedicava-se a atividades industriais; e esse quadro não se alterou significativamente até 1930, quando as Escolas de Aprendizes Artífices já existiam há mais de duas décadas. Nesse sentido, o autor ressalta que não se pode relacionar diretamente a criação dessas escolas com o fornecimento direto de mão de obra para as indústrias, que, além de serem poucas, se concentravam no eixo Centro-Sul do Brasil[17]. No momento inicial, conclui Figueiredo (2017), o ensino de ofícios parecia vincular-se mesmo às possibilidades de controle e de assujeitamento da população jovem empobrecida, em uma perspectiva de assistencialismo.

As Escolas de Aprendizes e Artífices demonstraram, segundo Santos (2015) e Figueiredo (2017), baixa eficiência: edifícios inadequados, oficinas precárias, escassez de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados. Além disso, altos índices de evasão: poucos alunos chegavam ao final dos cursos, pois precisavam empregar-se nas fábricas com os conhecimentos mínimos que conseguiam até a 3ª série desses cursos.

Entre as décadas de 1920 e 1930, conforme Figueiredo (2017), o cenário educacional brasileiro começou a se alterar com os movimentos que sinalizavam a necessidade de estruturação e organização dos sistemas de ensino. Em linhas gerais, as reformas tinham como objetivos a ampliação do número de matrículas, a remodelação do espaço físico das escolas, a adoção de novas práticas educativas, a estruturação de uma rede nacional de ensino primário, o estabelecimento de normas legais e burocráticas capazes de sustentar as reformas, entre outros.

Melillo (2017) explica que, nesse período, John Dewey (filósofo norte-americano) influenciou o debate educacional no Brasil, notadamente por meio da atuação de Anísio Teixeira, principal interlocutor brasileiro de Dewey. O movimento que ficou conhecido no Brasil como Escola Nova defendia a reformulação de princípios pedagógicos que deveriam valorizar as associações dos conteúdos escolares com as aplicações práticas na vida cotidiana dos alunos. Esse movimento ecoava a concepção educacional de Dewey, chamada de *Educação Progressiva*.

Chama atenção, conforme Melillo (2017), a natureza contraditória da Escola Nova. Não obstante os escolanovistas advogassem pela democratização da escola, também eram favoráveis à introdução de testes psicológicos como instrumento para selecionar o que eles chamavam de "elites técnicas e culturais". Justificavam que tal seleção encontrava os seus fundamentos teóricos na biologia e em seus mais recentes desenvolvimentos. Consequentemente, os rumos

[17] Apesar das intenções explícitas no ato de sua fundação, ou seja, formar uma força de trabalho para a indústria, a localização das Escolas de Aprendizes Artífices não correspondia a critérios econômicos: foram instaladas nas capitais, sem considerar sua população, a taxa de urbanização e a importância da atividade manufatureira na sua economia. Desse modo, o dimensionamento do sistema e a localização das escolas, com algumas exceções, estavam na contramão do desenvolvimento industrial da época (FIGUEIREDO, 2017).

de cada indivíduo no processo educativo, se depois da escola média seguiam para a universidade ou para o mercado de trabalho, dependeriam de suas respectivas condições biológicas e, portanto, "inatas" (MELILLO, 2017, p. 53). Mantinha-se, assim, o direcionamento do ensino profissionalizante para os grupos sociais mais empobrecidos.

Além disso, Fonseca (1961) observa que uma série de projetos foram encaminhados por parlamentares à Câmara dos Deputados, na década de 1920, que tinham por objetivo aprimorar a eficiência das Escolas de Aprendizes Artífices, em busca de soluções para os problemas enfrentados nesses estabelecimentos[18]. No entanto, a maioria dos projetos não foi aprovada, sempre por falta de condições financeiras da União em arcar com a execução das propostas.

O investimento em ensino profissional no Brasil, portanto, do período colonial até a Primeira República, não se desvinculou da premissa de oferecer um aprendizado de ofícios aos mais humildes e vulneráveis trabalhadores não escravos e, sobretudo, aos menores "desfavorecidos da fortuna", para que não enveredassem pelo crime ou pela vadiagem.

Amorim (2013, p. 32) entende que "é apenas a partir da década de 30 que a educação nacional ganha maior organicidade e apresenta expansão de sua oferta". A partir de 1930, segundo a autora, com a crescente industrialização brasileira, a educação passou a ser alvo de uma série de mudanças e as Escolas de Aprendizes Artífices acabaram sendo transformadas, no ano de 1937, em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus (Lei 378 de 13 de janeiro de 1937). Em 1942, os Liceus foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas (Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942) e passaram a oferecer formação profissional equivalente ao nível secundário[19].

O período que vai dos anos 1930 a 1945 abarca, especificamente, o governo provisório de Getúlio Dorneles Vargas (1930-1937) e o Estado Novo (1937-1945). Nos anos 1930, a preponderância do setor agroexportador – até então o eixo fundamental da economia – se deslocou para o de base urbano-industrial. Vargas empreende políticas de modernização do país. Cria novos Ministérios, como a da Educação e Saúde, em 1930, promulga uma série de decretos-leis de proteção ao trabalhador e estabelece uma legislação sindical. O governo provisório foi cenário de muitas rebeliões – entre as quais a Revolução Constitucionalista de 32, que defendia uma nova Constituição, liberal e democrática (AMORIM, 2013).

---

[18] No Apêndice C desta tese, apresento um levantamento dos Projetos de Lei sobre a educação profissional brasileira, apresentados à Câmara de Deputados entre 1920 e 1929, compilados a partir da obra de Fonseca (1961).

[19] Outras leis que dizem respeito à educação profissional no período 1930-1945 foram o Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI); o Decreto-Lei nº 4.481, de 16 de julho de 1942, que dispõe sobre a aprendizagem dos industriários e estabelece deveres dos empregadores e dos aprendizes relativamente a essa aprendizagem; e o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, Lei orgânica do ensino industrial.

Essa Constituição de 1934 durou apenas três anos. Amorim (2013) destaca que, com o crescente fortalecimento de ideias comunistas no país, Vargas conseguiu apoio dos militares e de grande parte da classe média, declarou o Estado Novo e promulgou a Constituição de 1937 – que, continua a autora, apresentou caráter autoritário e centralizador.

A Constituição de 1937 (BRASIL, 1937) colocou o ensino profissional como dever do Estado, a ser ofertado, em colaboração com indústrias e sindicatos, para filhos de operários e associados, mas a organização desse ensino ainda permaneceu paralela ao ensino secundário. É possível constatar, segundo Amorim (2013), a atuação persuasiva do Estado na institucionalização do ensino e na configuração de um sistema dual de educação expresso, respectivamente, através de escolas para o povo *versus* escolas para a elite e na oferta de educação geral *versus* educação para o trabalho.

Sobre a organização do ensino público no período em questão, Wander Augusto Silva (2013, p. 55) observa que é possível identificar, nos anos 1930, três propostas político-educacionais distintas, para a então denominada "construção de um Brasil novo". Havia os *liberais*, intelectuais desejosos da construção de um país em bases urbano-industriais democráticas e que, no plano educacional, defendiam as teses gerais da Pedagogia da Escola Nova. Em oposição direta a esse grupo, estavam os *católicos*, defensores da pedagogia tradicional, e de menor intervenção pública no ensino. E havia também, conforme Silva (2013), o Movimento Operário da Primeira República, que defendia uma política educacional com teses sobre democratização do ensino. Amorim (2013) entende que, do conflito entre liberais e católicos, que perdura no período de 1930 a 1945, o Estado acabou atendendo parte das reivindicações de ambos, configurando-se, dessa forma, a continuidade do dualismo da organização escolar brasileira: por um lado, dando prioridade aos setores produtivos ligados ao capital nacional; e de outro lado, criando benefícios à classe trabalhadora.

O que se constata com o exame da configuração da educação profissional dos anos de 1930 a 1945, conclui Amorim (2013), é que esse "ramo do ensino" foi se organizando em torno do propósito de formar trabalhadores para a sociedade urbano-industrial como um sistema a par da educação geral e acadêmica. Assim, reforça-se a divisão entre trabalho manual e intelectual, com o meio privatista ganhando espaço significativo nas políticas educacionais do período.

Certa unificação entre ensino profissional e ensino médio secundário, com o fim do Estado Novo, é possibilitada por um conjunto de leis, decretos e portarias, promulgados entre 1950 e 1960[20] e, mais especificamente, pela LDB 4024/61, que conduziram a uma equiparação

[20] Destacam-se as seguintes leis: Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, que assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e

entre os diversos ramos do ensino profissional e entre o ensino profissional e o ensino médio secundário, para fins de ingresso nos cursos superiores. Mas, observa Amorim (2013), persistiram ainda, na prática, dois tipos de ensino – o secundário e o profissional - com clientelas diferentes.

No final da década de 1950, com uma nova organização escolar e administrativa (Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959, regulamentada pelo Decreto nº 47.038 de 16 de novembro do mesmo ano), as Escolas Técnicas foram transformadas em autarquias, com autonomia administrativa, didática e financeira, embora subordinadas ao MEC. Essas escolas passaram a ser denominadas Escolas Técnicas Federais e tiveram intensificada a sua atuação na formação de técnicos para atender ao processo de industrialização brasileiro. Pode-se inferir, a partir de Amorim (2013), que o período de 1946 a 1964 foi caracterizado por uma abertura democrática, com considerável participação popular. Essa democratização se fez sentir no campo educacional, já que a educação pública ganhou terreno.

O golpe civil-militar de 1964, entretanto, mudou o cenário acima, dando início a um período de 20 anos de ditadura no Brasil, que, segundo Gilda Guimarães (2017), direcionou as políticas de desenvolvimento sob forte aporte de capitais e investimentos externos, aliadas à forte contenção dos movimentos sociais. A autora afirma que a caracterização de uma modernização conservadora no Brasil remete à passagem de uma economia e sociedade agrária e tradicional para uma sociedade de economia capitalista, industrial e urbana, iniciada nos anos de 1930 e que se consolidou nos anos da ditadura.

Guimarães (2017) entende que o processo de urbanização e industrialização articulado nesse período de ditadura civil-militar, no Brasil, não foi acompanhado da necessária expansão da oferta educacional, impondo uma pressão social e política sobre o sistema escolar. Sobre esse assunto, Amorim (2013) aponta que, em se tratando do ensino médio, no início dos anos 1970, a reforma do então ensino de 1º e 2º Graus empreendeu certa unificação da escola média. Para atender à necessidade de formação de técnicos de nível médio, institui-se no ensino de 2º grau a profissionalização compulsória (LDB 5692/71), sendo o ensino médio unificado, uma vez que todo esse ensino passou a ser considerado como educação profissional.

A profissionalização de todo o ensino médio pode ser considerada uma medida que buscou garantir a dualidade escolar. Isso porque, segundo Amorim (2013), essa profissionalização tornaria o ensino universitário mais seletivo, dele afastando um grande

---

científico e Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, que dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores.

número de candidatos que, obtendo uma qualificação profissional, estaria formalmente apto a ingressar na atividade produtiva, sem precisar passar pelo curso superior.

Silva (2013) observa, em sua pesquisa, que a LDB de 1971 corporificou um ajuste da educação nacional ao desenvolvimento econômico brasileiro, tendo como fundamento a Teoria do Capital Humano, criada nos Estados Unidos, na década de 1950, pelo economista da Universidade de Chicago, Theodore W. Schultz, que rapidamente ganhou espaço em centros acadêmicos de todos os continentes. Silva (2013) explica que, com essa teoria, introduzia-se, na questão econômica, o fato de aumentar os ganhos na produção por meio do "fator humano". Segundo os estudos de Schultz, quando o trabalho humano é qualificado pela educação, esta se torna o principal meio de aumento da produtividade econômica.

No Brasil, alguns teóricos adotaram os conceitos da Teoria do Capital Humano, entre eles, Cláudio de Moura Castro. Silva (2013) observa que, desde a década de 1970, esse economista defende a ideia do investimento em educação como elemento chave para o progresso econômico do Brasil. O pensamento de Castro, semelhante ao de Shultz, orienta-se pela questão da produção, da qualificação instrucional, da racionalidade do custo, das taxas de retorno, do mercado e da necessidade econômica.

A escola, conforme a Teoria do Capital Humano, prepara o trabalhador que, quanto mais qualificado for, melhor salário receberá; o que, consequentemente, promove uma melhor distribuição de renda na sociedade. Dessa forma, explica Silva (2013), o trabalhador é preparado para operar máquinas, equipamentos, balcões do comércio, bancos ou sistemas de comunicação, mas não é preparado para ser proprietário desses estabelecimentos. Assim, salienta o autor, a manutenção do projeto econômico de contenção das camadas menos abastadas da população em sua condição de vulnerabilidade pode tornar-se compatível com um projeto de ampliação da educação escolar.

Nesse sentido, ressalta Silva (2013), após 1964, o Estado brasileiro passou a fazer investimentos de maior volume no setor educacional, incorporando as ideias da Teoria do Capital Humano, difundidas e financiadas, no Brasil, por organismos internacionais como: o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); a Organização Internacional do Trabalho, Fundo Monetário Internacional (FMI); a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e, em especial, a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

Silva (2013) conclui que esse modelo de ensino implantado no Brasil, o ensino de 2º Grau técnico profissionalizante, a partir da LDB de 1971 e por meio dos acordos com a USAID, confirmou a opção pela formação meramente instrumental do estudante de baixa renda, visando

a suprir o setor produtivo de força de trabalho mais bem qualificada, para o crescimento econômico do país.

De acordo com Guimarães (2017), o Estado brasileiro, porém, não entendeu como prioridade a implementação dessa proposta educacional, o que contribuiu para a desestruturação do ensino de 2º Grau na rede pública e para a expansão do setor privado nesse nível de ensino. Em 1980, exemplifica Guimarães (2017), a percentagem das verbas de educação destinadas ao ensino de 2º Grau era de 8,4%, enquanto a média da América Latina era de 25,6%.

A autora explica que o fracasso da profissionalização do 2º Grau estava relacionado aos limites de recursos, uma vez que o custo-aluno chegava a ser superior a 60% do que no ensino secundário clássico; ao não investimento nas instalações necessárias; à desatualização da formação profissional em relação às demandas do mercado e a não adesão da sociedade, mesmo das camadas mais populares, à proposta, por ver na escola uma das possibilidades de liberação do trabalho braçal ou manual, e não a sua manutenção.

Em 1971, explica Guimarães (2017), houve um investimento do Estado junto às Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e do Paraná, para que implantassem os cursos superiores de Engenharia de Operação. Amorim (2013), por sua vez, salienta que, no final da década de 1970, essas mesmas Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica[21], instituições que passaram a ter como tarefa a formação de engenheiros e tecnólogos para atender às mudanças do sistema produtivo. Essas instituições se caracterizam pela oferta de cursos profissionais em diversos graus e níveis de ensino e mantinham um estreito vínculo com o mundo da produção.

A partir de 1974, iniciou-se um processo de democratização do país, que ganhou força ao longo dos anos oitenta, quando vários setores da sociedade se mobilizam para a construção da democracia no Brasil. Mara Franco de Sá (2016), em sua pesquisa, explica que o final do período ditatorial brasileiro, com a abertura política ocorrida durante o governo Figueiredo, último general da ditadura civil-militar que esteve à frente do poder executivo no período 1979 a 1985, conviveu com as influências da crise econômica capitalista da década de 1970. O Brasil, nesse período, possuía uma explícita dependência do capital internacional. A autora destaca que os princípios e discursos neoliberais, que, desde a década de 1970, estiveram presentes nos países considerados de capitalismo avançado, foram, no Brasil, a partir da década seguinte,

[21] Lei nº 6.545 de 1978.

oportunamente adotados pelos setores conservadores, tanto dos segmentos empresariais urbanos quanto dos grupos latifundiários, como uma estratégia de contenção das reivindicações dos trabalhadores e dos partidos políticos defensores da ampliação dos direitos sociais, como uma garantia constitucional para todos.

Assim, continua Franco de Sá (2016), a luta pela elaboração de uma Constituição que garantisse a realização de políticas igualitárias para todos passou a conviver com a perspectiva da reforma do Estado e da defesa de políticas que reafirmaram e aprofundaram a adesão do país ao modelo proposto pelas economias ditas avançadas.

A tese de Franco de Sá (2016) discute a questão em três momentos distintos: nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs)[22], nos anos 1980; durante a realização da Assembleia Nacional Constituinte, de 1987, e no debate legislativo que resultou na LDB nº 9.394/96. A autora afirma que as reflexões emanadas da pesquisa revelam que as concepções em disputa sobre a educação profissional apontam para o jogo de forças políticas presentes no contexto da redemocratização. Nessa conjuntura, destacam-se as entidades acadêmicas e científicas em seu papel de resistência no que diz respeito à luta em defesa da escola pública para todos e no movimento contrário à manutenção das propostas conservadoras em educação, com o respaldo dos movimentos populares urbanos e rurais, bem como do movimento sindical e político partidário.

Os Anais das CBEs demonstram a ampliação do debate acerca da educação profissional ao longo dos anos do evento, visto que os temas abordados não mais se limitaram às críticas à experiência de profissionalização compulsória do 2º Grau, instituída pela LDB 5.692/71. As Conferências trataram a temática do trabalho e educação a partir do entendimento dos aspectos econômicos, políticos e pedagógicos presentes na formação para o trabalho, assim como dialogaram com experiências de formação profissional dos sindicatos (FRANCO DE SÁ, 2016).

No geral, segundo Franco de Sá (2016), as críticas apresentadas se fundamentavam na compreensão de que a preparação imediata para o mercado de trabalho proporciona um disciplinamento dos trabalhadores. Além disso, os conferencistas defendiam que a escola para os trabalhadores necessitaria da inserção do trabalho no currículo. No entanto, não partilhavam da tese escolanovista da aprendizagem na prática ou da transposição dos conhecimentos teóricos para o contexto prático em laboratórios ou oficinas.

---

[22] Conforme Franco de Sá (2016), a I CBE foi realizada em São Paulo (SP), em 1980; a II CBE realizou-se em Belo Horizonte (MG), no ano de 1982; a III CBE teve como sede Niterói (RJ), no ano de 1984; a IV CBE foi realizada em Goiânia (GO) em 1986; e a V CBE ocorreu em Brasília, no ano 1988.

As reflexões sobre a relação escola/trabalho/cidadania convergiam na compreensão de que, para a efetivação do processo democrático brasileiro, seria necessária uma educação que pudesse se tornar um instrumento de efetivação da cidadania. O desafio no campo educativo seria a redefinição de uma política educacional que assegurasse a oferta de uma escola pública, gratuita, universal e laica como direito de todos, além do desmembramento da oferta educativa das exigências do mercado de trabalho (FRANCO DE SÁ, 2016).

Duas vozes dissonantes, salienta Franco de Sá (2016), evidenciaram-se na disputa pela concepção de educação profissional nas CBEs: de um lado, os que lutavam pelo fortalecimento da educação pública e gratuita; do outro, os representantes das entidades patronais, defensores do ensino privado. As entidades patronais mantiveram a concepção de uma formação fragmentada e desvinculada da educação geral. A proposta educativa patronal (representada pela presença do SENAC e do SENAI no evento) foi sustentada na tese da formação profissional como solução para o desemprego, como uma estratégia individual de sobrevivência, além do entendimento de que seria socialmente relevante uma parcela da mão de obra fixar-se no mercado informal, por meio do ensino profissionalizante.

Já os defensores da politecnia[23] defendiam o acesso de todos a uma escola pública, gratuita, laica e universal, sendo o trabalho o princípio educativo. Em vista disso, o ponto de partida da proposta dos conferencistas era a luta pelo acesso dos trabalhadores ao saber produzido pela humanidade, a partir da oferta de uma escola igualitária, a qual, na concepção gramsciana, é aquela que ocorre sem a hierarquização de classes sociais, sendo, portanto, comum para todos os membros da sociedade. Havia, ainda, o entendimento de que o direito a uma escola única "não alteraria a estrutura social vigente, pois, na vertente marxista, a superação da dominação capitalista é processual, e o domínio do conhecimento se constitui como um dos instrumentos no processo de luta e organização dos trabalhadores" (FRANCO DE SÁ, 2016, p. 103).

Guimarães (2017) também mencionando os debates sobre educação e trabalho nas CBEs, destacando que ainda não se esgotaram as investigações sobre essa temática na atualidade. Após esse ciclo de conferências, as políticas de educação profissional com foco nas demandas do mercado e sob a esteira da ampliação das exigências de qualificação técnica do trabalhador

[23] Etimologicamente, politecnia significa "muitas técnicas". No Brasil, o termo, com esse sentido, deu nome a instituições educacionais como escolas de engenharia (a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo); e com o sentido voltado para a formação humana em todos os aspectos, a educação omnilateral, humanista e científica, como a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-Fiocruz). Na segunda interpretação do termo, há um sentido político, emancipatório no sentido de superar, na educação, a divisão social do trabalho entre trabalho manual/trabalho intelectual, e formar trabalhadores que possam ser, também, dirigentes no sentido gramsciano (CIAVATTA, 2014, p.189-190).

prevaleceram sobre a necessidade de articulação destas ao direito ao trabalho e à democratização das instituições formadoras.

Nesse sentido, o campo epistemológico em que se afirmou a produção de conhecimento sobre as relações entre educação e trabalho, desde os anos 1980, com as CBEs, foi, portanto, o materialismo histórico dialético, em que preponderaram análises investigativas na acepção da escola unitária de matriz gramsciana e do caráter politécnico e omnilateral da educação escolar dos trabalhadores, a partir de estudos marxistas. Guimarães (2017) afirma, igualmente, que foi essa a fundamentação teórica que pautou a criação do Grupo de Trabalho (GT) Educação e Trabalho no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), também nos anos 1980, cujas pesquisas na área dialogavam com a construção de um projeto educacional condizente com o período de redemocratização do país.

Guimarães (2017) explica, no entanto, que a defesa de uma perspectiva de *integração* do ensino médio com o técnico não chegou a se consolidar na legislação educacional, a partir da Constituição de 1988. Tão pouco prevaleceu quando do direcionamento para uma democratização do ensino, a partir de meados dos anos 1990. A autora destaca que é a *articulação* entre educação básica de nível médio e educação profissional que preponderam nos textos legislativos desse período. As mudanças tecnológicas, científicas e atitudinais em relação ao trabalho, apreendidas como positividades pelas posturas neoliberais que emergiam no Brasil naquele momento, preponderaram e tiveram efeito sobre a educação e o sistema escolar.

No período posterior à promulgação da Constituição de 1988 e durante a década de 1990, no que concerne às transformações que ocorreram em relação aos estabelecimentos de ensino que se ocupavam da educação profissional, Guimarães (2017) informa que o processo de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), iniciado em 1978 com a criação dos primeiros Centros em Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, foi retomado a partir de 1989, com a criação do CEFET-Maranhão. Em 1993, foi criado o CEFET-Bahia e, a partir de 1994, os demais Centros foram sendo criados com base em legislação aprovada (Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994). A reforma da educação profissional que ganha corpo na década de 1990, a partir da promulgação da Lei 9394/96 e do Decreto 2208/97, como já mencionei anteriormente, é inspirada nos princípios neoliberais e influenciada pela intervenção de organismos internacionais, ou seja, norteada por interesses econômicos.

Como o propósito desta seção é delimitar as problematizações desta tese, retomo alguns aspectos provenientes do levantamento de pesquisas realizado: em primeiro lugar, chamo a atenção para o fato de que, até os anos 1930, apesar de já existirem no Brasil atividades de

aprendizagens de ofícios desde o período colonial, não havia um investimento significativo do Estado em ensino profissional. Comprovam este fato, como demonstrado pelos pesquisadores e pesquisadoras, o funcionamento precário das Escolas de Aprendizes Artífices e o desenvolvimento de projetos educacionais em alguns estados brasileiros, nos anos 1920, sem, no entanto, conseguirem apoio financeiro da União para revigorar o ensino profissionalizante da época.

Em segundo lugar, algumas palavras sobre o referencial teórico que fundamenta as discussões a respeito da educação profissional no período de redemocratização brasileiro, que se estendeu pelas décadas de 1980 e 1990, após a ditadura civil-militar, e que corresponde, no entendimento das pesquisas apresentadas, aos estudos marxistas. O conceito de escola única, de Gramsci, na qual formação geral e técnica se configurariam em uma unidade, chegou à LDB de 1996, mas, como apontam os estudiosos, *articulando* ensino médio e educação profissional, e não *integrando* ambos. Tal pressuposto dessa Lei possibilitou que o Decreto 2208/1997 criasse um sistema de educação profissional paralelo ao ensino médio. A vertente neoliberal do capitalismo, que emergia no Brasil nos anos 1990 - mas que já demonstrava influência no campo educacional desde os anos 1970, na ditadura civil-militar, com as políticas que se pautavam na teoria norte-americana do Capital Humano - ganhava força na disputa pelas políticas educacionais e a educação como um todo, inclusive a profissional, passou cada vez mais a atender às demandas do mercado.

Em terceiro lugar, um aspecto de suma importância: o atual modelo de educação profissional, com os Institutos Federais como referência nesse sistema de ensino, busca, em sua concepção – de fundamentação teórica gramsciana - um rompimento com a vinculação utilitarista do ensino médio de preparação do jovem para o mercado de trabalho. Porém, é recorrente, nos trabalhos acadêmicos analisados, a relação dual que se estabelece na educação nacional, principalmente na profissional, em decorrência do direcionamento do jovem das camadas mais vulneráveis da população diretamente para o mercado de trabalho, através dos cursos profissionalizantes de nível médio, sem acessar os cursos superiores. Todos os trabalhos concordam que o Brasil não conseguiu, até o momento, resolver o problema da dualidade nas ofertas de ensino: há os grupos sociais que são treinados para o trabalho “braçal”, ou “manual”, ou “menos intelectualizado”, cujo foco é o “aprender a fazer” e que, se não acessarem o ensino superior, não chegarão às profissões de maior prestígio social; e há os grupos sociais mais privilegiados, que não necessitam dos cursos profissionalizantes, frequentando o ensino médio regular, sobretudo o privado, que os prepara para o acesso à universidade.

Penso estar imersa em uma narrativa histórica que não demonstra linearidade quanto a um projeto de educação profissional no Brasil que tenha condições de superar o dualismo institucionalizado. Ainda que a legislação vigente a preveja, a integração da formação geral com a formação técnica permanece em aberto, estando a escola cada vez mais capturada pelo discurso mercadológico neoliberal.

A aproximação com a temática e a revisão de literatura apresentadas até aqui apontam, ainda, para a produtividade da escolha pelo estudo do ensino médio técnico ofertado pela rede federal de ensino, como objeto de análise desta pesquisa. Embora a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), em seu Artigo 39, parágrafo 2º, delimite que a educação profissional e tecnológica abrangerá cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, neste trabalho, concentrarei minha atenção à educação profissional de nível médio, pela preocupação que se desenha na história da educação profissional brasileira em regular uma parcela da população jovem, direcionando-a ao mercado de trabalho.

Ainda, vale ressaltar que o Artigo 40 da LDB (BRASIL, 1996) evidencia que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Ou seja, a rede pública (Federal, Estadual e Municipal) de ensino, bem como a rede privada e, inclusive, as empresas, podem oferecer educação profissional. De fato, ao verificar os índices de matrícula em cursos da educação profissional, no *Mapa da educação profissional e tecnológica do Brasil* (CGEE, 2015a, p. 32-33) – que utiliza dados do Censo Escolar de 2009 a 2013 - observo que a iniciativa privada possui o maior percentual de matrículas (47,04%), seguida da dependência Estadual (34,65%). A rede federal possui um peso de 16,25% na oferta total de matrículas. A dependência municipal aparece com uma diminuta parcela (2,06%). Ao ser considerado o total da oferta de ensino técnico público, tem-se 52,96 % do atendimento feito pela rede pública.

Uma observação importante feita no mesmo *Mapa* (CGEE, 2015a, p. 43-44) é a de que houve um esforço do governo federal, no período em análise, no sentido de integrar a formação profissional com o ensino médio. “Com efeito, a porcentagem de matrículas na modalidade integrada cresceu de maneira significativa no período considerado (de 16,62 em 2009 a 22,78% em 2013)”, no sistema público. Embora a rede privada, em termos gerais, mantenha um maior percentual de matrículas do que a federal, no ensino médio integrado ao técnico, a oferta da rede privada é muito pequena, se comparada com a federal. O Sistema “S”, por exemplo, principal representante da iniciativa privada na educação profissional, tem se responsabilizado por uma parcela diminuta da modalidade integrada, que correspondeu, em 2013, a apenas 1%

do total das matrículas (CGEE, 2015a). Essas observações contribuem para meu argumento de que, nesta tese - dada a discussão histórica sobre a unificação do ensino médio brasileiro (preparação para o trabalho + ensino propedêutico) e os investimentos em ensino médio técnico realizados pelo governo federal ao longo da história da educação brasileira – a oferta de educação profissional pela rede federal de ensino será prioridade nas investigações e análises.

Constrói-se, assim, o objetivo desta tese, que é analisar a educação profissional de nível médio no Brasil, na contemporaneidade, considerando a emergência da governamentalidade neoliberal e suas implicações nos processos de transformação e precarização do mundo do trabalho e, com isso, da própria educação profissional, em um contexto econômico flexível e instável.

O problema produzido nessas intenções de pesquisa se desenvolve com o seguinte questionamento: em que medida, na contemporaneidade, as transformações produzidas pelas táticas da governamentalidade neoliberal no mundo do trabalho podem construir, também, a precarização desse trabalho e a limitação da ideia de educação profissional de nível médio no Brasil?

A Tese que defendo é de que a educação profissional técnica de nível médio brasileira, na contemporaneidade, encontra-se limitada à manutenção de uma estrutura dual na educação nacional e, consequentemente, à participação na produção de precariedades, tendo em vista o desencaixe entre o ensino técnico que remonta ao trabalho fabril do início do século XX e os deslocamentos do mundo do trabalho neoliberal do século XXI.

A problematização sobre a educação profissional que acima se define é pensada em uma perspectiva foucaultiana e, com isso, entendida como uma multiplicidade de correlações de força que se transforma, reforça-se, inverte-se para que se formulem leis, constituam-se instituições e pessoas sejam governadas. Michel Foucault (2011, p. 105) entende que "não há poder[24] que se exerça sem uma série de miras e objetivos". Assim, essas relações de poder são sempre localizadas e instáveis, situações complexas numa sociedade determinada, conforme o autor, e objetivam governar indivíduos.

Nesse sentido, os próximos capítulos se desenvolverão da seguinte forma: com o entendimento – a partir de Foucault (2008) – de que governo é uma arte de conduzir condutas que faz, por vários meios, com que determinados fins possam ser atingidos; e que utiliza, por

[24] Vale ressaltar que o poder, em Foucault (2011, p. 103), "não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada". A análise do poder, desta forma, não deve postular a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação, mas sim compreender o poder como uma multiplicidade de correlação de forças imanente ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização.

vezes, mais táticas do que leis – explicitarei, no segundo capítulo, sob quais lentes teóricas realizo minhas análises.

No terceiro capítulo, analiso a substituição da segurança do trabalho na indústria pela flexibilidade da empresa no Brasil. Atendendo às demandas do trabalho seguro, ainda no início do século XX, período em que direitos trabalhistas foram conquistados, um curso profissionalizante poderia garantir um emprego promissor e duradouro, fixo, de futuro previsível. O governo da população pela valorização do trabalho se configurou em um investimento do Estado, principalmente durante a era Vargas (1930-1945), em que a educação, o trabalho e a higiene foram imprescindíveis na produção de uma ideia de nação brasileira. Desde o final dos anos 1980 e década de 1990, a globalização, a insegurança e a aprendizagem constante no mundo do trabalho neoliberal vêm modificando as diferentes formas de relação entre educação e trabalho. O contexto histórico de redemocratização do país coloca a centralidade da educação na cidadania e na qualificação para o trabalho, que já se fazem presentes desde a Constituição de 1988 e marcam a legislação educacional do período, levando essa centralidade para a educação profissional, na expansão de sua oferta, na primeira década do século XXI.

O quarto e último capítulo adentra o contexto contemporâneo da educação profissional brasileira, em que crise e reformas educacionais, na segunda década do século XXI, aproximaram o Brasil cada vez mais do *ethos* neoliberal como estratégia de governo da população. A produção da precariedade no trabalho, pelo neoliberalismo, implicou em uma erosão das conquistas de direitos trabalhistas, da construção de carreiras sólidas, do planejamento de um futuro previsível e colocou em xeque as relações entre educação e trabalho, uma vez que um curso técnico, que capacite o trabalhador para uma profissão, tem prazo de validade muito curto no mercado. Esse quadro se agravou com a pandemia do novo coronavírus, em 2020. A condição precária de muitas vidas vem sendo acentuada. Questiona-se, assim, a função da educação profissional no mundo do trabalho precário.

2 LENTES

Os estudos que Michel Foucault (2008, 2010b) desenvolveu nos cursos do Collège de France, intitulados *Segurança, Território e População* e *Nascimento da Biopolítica* (nos anos de 1978 e 1979, respectivamente) constituem-se em fundamento teórico importante para esta tese. Foram nesses cursos que Foucault (2008, 2010b) desenvolveu uma ferramenta produtiva para a análise de como as populações são governadas, a governamentalidade, uma vez que as vidas desses indivíduos passam a ser entendidas como um problema econômico. Essas vidas precisam ser conhecidas - daí a importância que passam a ter as estatísticas, nesse sentido - para serem, então, conduzidas em suas ações, reguladas, dentro de uma rede de estratégias a que Foucault (2010a) chama de biopolítica, sempre na perspectiva de uma produtividade saudável por parte dessas populações. A governamentalidade e a biopolítica, a partir dos estudos de Michel Foucault (2008, 2010a, 2010b), noções que, em seguida, apresento com maior cuidado, são operadores conceituais pelos quais analiso as fontes[25] desta pesquisa. Pela intersecção dessas duas ferramentas, adoto como lente analítica a governamentalidade biopolítica, trazendo, também, a contribuição de outros(as) autores(as[26]), alguns(mas) que pensam com Foucault, mas também aqueles(as) que nem sempre concordam com o autor, contudo acrescentam à analítica foucaultiana as tensões contemporâneas ligadas, principalmente, à arte de governar neoliberal.

Em um dos cursos acima, em uma aula de 1º de fevereiro de 1978, Foucault (2008) desenvolveu uma análise histórica sobre o problema específico da população, que o conduziu à questão do governo. Foucault (2008) explicou que, a partir do século XVI até o final do século XVIII, na Europa, viu-se desenvolver uma série de consideráveis tratados que se apresentaram como uma arte de governar. O Estado se governa, a partir de então, segundo regras racionais que lhe são próprias, que não se deduzem de leis naturais ou divinas. Foucault (2008, p. 164) destacou que "nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre as pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades".

O governo das pessoas se torna necessário, segundo Foucault (2008), a partir da expansão demográfica europeia do século XVII, ligada à abundância monetária e ao aumento da produção agrícola. O fenômeno populacional, assim, configura-se historicamente como um problema de

---

[25] Mais adiante, ainda neste capítulo, descrevo as fontes de pesquisa.
[26] Richard Sennett (2018, 2019); Byung-Chul Han (2017); Maurizio Lazzarato (2011, 2013, 2019); Guy Standing (2017); Judith Butler (2018, 2019), dentre outros pesquisadores e outras pesquisadoras.

governo, segundo Foucault (2016a), a partir da metade do século XVIII. O objetivo final do governo, a partir de então, é aumentar a riqueza da população, melhorar sua duração de vida, sua saúde, etc. Dessa forma, iniciam-se campanhas, através das quais se age diretamente sobre a população, e técnicas que vão agir indiretamente sobre ela. "A população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo" (FOUCAULT, 2016a, p. 425).

Thomas Lemke (2017) explica que Michel Foucault empreendeu, dessa maneira, uma história da governamentalidade, não como uma reconstrução histórica da emergência e das transformações das estruturas políticas, mas como uma análise de "artes de governar" (FOUCAULT, 2010b, p. 26) uma população, heterogêneas e plurais. Nesse sentido, Foucault (2016a, p. 429) afirma que, com a palavra governamentalidade, quer dizer três coisas:

> 1) O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
> 2) A tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros - soberania, disciplina etc. - e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
> 3) O resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado.

Para apreender o conceito que Foucault (2016a) apresenta, é necessário compreender, portanto, que o alvo da governamentalidade é a população. Empreende-se, assim, um campo específico de intervenção que necessita do desenvolvimento de formas de saber – a economia política – uma "maneira de administrar corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas" (FOUCAULT, 2008, p. 126). A introdução da economia no seio do exercício político é o que Foucault (2008) entende como a meta essencial do governo.

Para a operacionalização de uma economia política, as tecnologias governamentais[27] – complexo de mecanismos práticos, procedimentos, instrumentos e cálculos por meio dos quais as autoridades buscam guiar a conduta e as decisões dos indivíduos para alcançar objetivos específicos – miram nos fenômenos de massa característicos de uma população e suas condições de variação, buscando prevenir ou compensar os perigos que resultam de sua existência como uma entidade biológica (LEMKE, 2017). Tal compreensão foucaultiana – a

[27] Técnicas de notação, computação e cálculo; procedimentos de exame e avaliação; instrumentos tais como a supervisão e as formas representacionais como as tabelas; padronização de sistemas para o treinamento e a consolidação de hábitos; inauguração de especializações e de vocabulários profissionais; projetos de construção e formas arquitetônicas – a lista é heterogênea, em princípio, ilimitada (MILLER; ROSE, 2012).

noção de biopoder – já se fazia presente na obra de Foucault antes das aulas no Collége de France de 1978 e 1979. No curso de 1976 – *Em defesa da sociedade* (FOUCAULT, 2010a) e no primeiro volume de *História da Sexualidade* (FOUCAULT, 2011) o autor identifica, conforme Lemke (2017), essa nova forma de poder, que consiste no disciplinamento do corpo individual[28] e no controle regulatório da população.

O biopoder não suprime a técnica disciplinar, mas a integra e a modifica porque, diferente desta, não se dirige ao corpo dos homens, mas ao homem ser vivo, ao homem-espécie (FOUCAULT, 2010a). Mais precisamente, continua Foucault (2010a), a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida de seus corpos individuais que devem ser vigiados e treinados; o biopoder se dirige à multiplicidade dos homens na proporção que ela forma uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, como o nascimento, a morte, a produção, a doença.

Depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, Foucault (2010a) afirma que, no final do mesmo século, desenvolve-se uma biopolítica da espécie humana. É nesse período que se lança mão da medição estatística de fenômenos como a natalidade, a mortalidade, a longevidade e, igualmente, passa-se a intervir nessa realidade, de modo a encará-la como um problema científico, político e de poder, além de um problema biológico.

João Paulo Ayub (2014) analisa a biopolítica da população e a anátomo-política do corpo, a partir de Foucault (2010a), como constituídas por tecnologias de poder identificadas no contexto da passagem do poder de soberania – "fazer morrer e deixar viver" – para o poder sobre a vida – "fazer viver e deixar morrer". Segundo o autor, o poder soberano tem o direito de matar como forma de castigo ou retaliação àqueles que ousam contrariar a soberania. Com o surgimento das sociedades modernas, o controle de indivíduos e de grupos pelo poder de morte do soberano não se mostra mais eficaz. Ayub (2014) ressalta que a morte torna o biopoder, cujo objetivo principal é investir sobre a vida, impotente. Por isso, ela se transforma em um evento cada vez mais distante da esfera pública, restringindo-se ao âmbito da esfera privada. O Estado passa a "fazer viver" e não mais a "fazer morrer".

O poder disciplinar, explica Foucault (2010a), foi um mecanismo fundamental para essa transformação nas relações soberano/súdito, que se vinculava a um poder exercido sobre a terra

[28] Segundo Foucault (2010a), o poder disciplinar são técnicas de poder que se desenvolveram no final do século XVII e no decorrer do século XVIII, na Europa, centradas no corpo individual. Procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e em vigilância) e o aumento de sua força útil através do exercício, do treinamento, ou seja, uma tecnologia disciplinar do trabalho.

e os produtos da terra, na teoria da soberania, muito mais do que sobre os corpos e o que eles fazem. A disciplina, em oposição à soberania, codifica sistemas contínuos e permanentes de vigilância entre os próprios súditos, não necessitando da existência física do soberano.

Ayub (2014) ressalta que a superação do poder soberano se deu pela incapacidade dessa mesma soberania em organizar a economia e a política em um contexto marcado pela explosão demográfica e crescente industrialização. "A manifestação do poder soberano consistia no massacre do corpo supliciado em praça pública, ao passo que, no regime de poder disciplinar, procura-se a correção dos corpos e a moralização da alma" (AYUB, 2014, p. 60).

A governamentalidade, como a conceituou Foucault (2016a), evidencia a preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre a soberania e a disciplina. Para que isso ocorresse, Foucault (2016a) explica que se desenvolveram saberes e uma série de aparelhos específicos de governo. De uma maneira global, as grandes formas de poder que se desenvolveram no Ocidente – apontadas por Foucault (2016a) – e que se configuraram, a partir de transformações históricas ocorridas do século XV ao século XVIII, na governamentalização do Estado, são: o Estado de justiça, nascido de uma territorialidade feudal e que corresponderia a sociedade da lei; o Estado administrativo de tipo fronteiriço, que corresponderia à sociedade de disciplina e, por último, um Estado de governo que não é mais definido por sua territorialidade, mas pela massa da população que ocupa esse território. "O Estado de governo que tem essencialmente como alvo a população e utiliza a instrumentalização do saber econômico, corresponderia a uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança" (FOUCAULT, 2016a, p. 431).

É nesse sentido que Foucault (2016a), ao conceituar a governamentalidade, afirma que seus instrumentos técnicos essenciais são os dispositivos de segurança. Um dispositivo, segundo Foucault (2016b) é um conjunto heterogêneo de discursos[29], instituições, leis, enunciados científicos, dentre outros elementos discursivos ou não discursivos que, entre si, estabelecem uma rede que funciona estrategicamente para produzir determinados efeitos. Em suma, o dispositivo é entendido por Foucault (2016b, p. 365) como "um tipo de formação que, em determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O

[29] Os discursos, numa perspectiva foucaultiana, não são um resultado da combinação de palavras que representariam as coisas do mundo. Os discursos não são um conjunto de elementos significantes (signos) que remeteriam a conteúdos (coisas, fenômenos etc.) que estariam no mundo, exteriores aos próprios discursos. Ao contrário, os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo. Essa compreensão de linguagem é importante para se entender que, em Foucault, não existe sujeito fora do discurso: dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos (VEIGA-NETO, 2011).

dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante". O autor acrescenta que o dispositivo está sempre inscrito em jogos de poder, estratégias de relações de força que configuram saberes que dele nascem, mas que igualmente o condicionam.

Nessa lógica, por um lado, os dispositivos disciplinares são elementos que isolam, concentram, encerram, inibem tudo, inclusive o detalhe. "A disciplina não deixa escapar nada" (FOUCAULT, 2008, p. 60). Por outro lado, os dispositivos de segurança são formações que tendem a integrar campos, deixar circuitos cada vez mais amplos se desenvolverem, apoiarem-se nos detalhes considerados pertinentes para o controle da população.

Foucault (2008, p. 61) entende que, com os dispositivos de segurança, não se trata de impedir, nem de obrigar, mas de "distanciar-se suficientemente para poder apreender o ponto em que as coisas vão se produzir, sejam elas desejáveis ou não". Ou seja, tomar a realidade efetiva, apoiar-se nela e fazê-la atuar, colocando seus elementos uns em relação aos outros.

> Em outras palavras, a lei proíbe, a disciplina prescreve e a segurança, sem proibir nem prescrever, mas dando-se evidentemente alguns instrumentos de proibição e de prescrição, a segurança tem essencialmente por função responder a uma realidade de maneira que essa resposta anule essa realidade a que ela responde - anule, ou limite, ou freie, ou regule, essa regulação no elemento da realidade é que é, creio eu, fundamental nos dispositivos da segurança. (FOUCAULT, 2008, p. 61).

Os dispositivos de segurança, nem proibindo, nem prescrevendo, conforme Foucault (2008) explica acima, mas intervindo e regulando uma realidade, formam a base, segundo Ayub (2014), de um novo modelo de regulação que vai surgir com a governamentalidade liberal, estudada por Foucault (2010b) no curso de 1979. Conforme Ayub (2014), a partir dos séculos XVIII, XIX e XX, desencadeou-se uma crise que colocou em xeque a presença excessiva do Estado na administração da vida dos indivíduos. Regimes totalitários, como o nazifascismo, e comunistas, como o soviético, que vieram à tona no século XX, reforçaram a ideia de economistas liberais de que o Estado deve ser contido ou limitado em suas ações de governo.

O modelo de governo criticado por tais economistas é o da "razão de Estado", inserido em um contexto global de limitação da política externa dos Estados nacionais europeus e em uma ação política interna limitada, ao mesmo tempo em que se encontrava centrado no Estado-indivíduo ou indivíduo-soberano e que vigorou em torno dos séculos XVI e XVIII, na Europa (AYUB, 2014). A partir do final do século XVIII, ainda conforme Ayub (2014), esse Estado centralizado, totalizante e individualizante entrou em crise e se deslocou para um regime de regulação da população sustentado por noções de risco e de perigo. "A crise do modelo de Estado centralizador deve-se à intensificação das trocas e desenvolvimento de um comércio

mundial, numa economia marcada cada vez mais pelo regime do *laisse faire*" (AYUB, 2014, p. 89).

Lemke (2017), por sua vez, ressalta que Foucault não concebe o liberalismo como uma teoria econômica ou uma ideologia política, mas como uma arte específica de governar seres humanos. O fenômeno populacional abre uma série de possibilidades de intervenção do Estado sobre esta mesma população, não necessariamente na forma de interditos diretos ou de regulações: "*laisse faire*, incitar e estimular tornam-se mais importantes do que dominar, prescrever e decretar" (LEMKE, 2017, p. 63). Nesse viés, conceitos liberais de autonomia e liberdade estão intimamente ligados às noções de autorregulação e autopreservação. Ou seja, "Foucault vê a peculiaridade das formas liberais de governo no fato de que elas substituem uma regulação externa por uma produção interna" (LEMKE, 2017, p. 65).

O liberalismo, afirma Lemke (2017), não é limitado a propiciar uma simples garantia de liberdade – do mercado, de expressão, da propriedade privada – mas, sim, organiza as condições sob as quais os indivíduos poderiam e deveriam exercer liberdades.

> Nesse sentido, a liberdade não é a contrapartida do governo liberal, mas sim sua base necessária; ela não é um recurso natural, mas sim um produto artificialmente arranjado e um instrumento de práticas governamentais. Em suma: a liberdade liberal não é o direito (negativo) dos indivíduos de confrontar o poder, mas sim o efeito positivo da ação governamental. O governo liberal não expande os espaços de liberdade, ele não é circunscrito a respeitar essa ou aquela liberdade – ele "consome liberdade". (LEMKE, 2017, p. 65-66).

Nesta gestão da liberdade dos indivíduos é que os dispositivos de segurança entram em ação. Eles são a condição de existência do governo liberal, uma vez que a liberdade não pode ser exercida, sob essa racionalidade, de uma maneira ilimitada. A relação liberal entre liberdade e segurança é complexa, segundo Lemke (2017). A regulação da população sustentada por noções de risco e de perigo, como mencionei anteriormente através de Ayub (2014), se dá pela produção, pelo liberalismo – conforme Foucault (2010b) – não apenas de liberdades, mas das ameaças a essas liberdades, gestos que estabelecem limitações, controles, coerções, obrigações, que se constituem em condições essenciais da liberdade liberal. "Não há liberalismo sem a cultura do medo" (FOUCAULT, 2010b, p. 97).

Foucault (2010b) afirma que a liberdade liberal é algo que se produz a cada instante. Sendo assim, ele se pergunta qual é o princípio de cálculo sobre o custo da fabricação desta liberdade. "O princípio de cálculo é, evidentemente, aquilo a que se chama segurança" (FOUCAULT, 2010b, p. 95). Segundo o autor, um problema de segurança seria proteger o interesse coletivo contra os interesses individuais e vice-versa. Exemplificando, Foucault (2010b) explica que a liberdade dos processos econômicos não pode ser um perigo para as

empresas, nem para os trabalhadores. É necessário, segundo ele, que a liberdade dos trabalhadores, por sua vez, não se torne um perigo para a empresa ou para a produção. Para que toda essa "mecânica dos interesses" (FOUCAULT, 2010b, p. 96) não constitua perigo para os indivíduos ou para a coletividade, devem existir dispositivos ou mecanismos de segurança. A estatística, lembra Ayub (2014), será o principal instrumento dessa tecnologia de poder e o que permitirá aos governos dos Estados calcular em termos de probabilidade os riscos (doenças epidêmicas, queda da natalidade, aumento da mortalidade, desemprego, pobreza, analfabetismo, etc.) que um dado fenômeno pode causar a uma dada população.

André Duarte (2013) defende que o próprio Foucault advertiu que não se propunha a elaborar uma definição exaustiva do liberalismo, mas que o entendia como um tipo de racionalidade posta em obra nos procedimentos pelos quais a conduta dos homens é dirigida por meio de uma administração estatal. Segundo Duarte (2013), o processo histórico foucaultiano da modernidade não pode ser entendido em termos de substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta por uma sociedade de governo. De fato, Duarte (2013) aponta, a partir de Foucault, um triângulo: soberania, disciplina e gestão governamental, cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança.

Da mesma forma que Duarte (2013) salienta que não há extinção ou substituição de uma sociedade por outra no triângulo foucaultiano da governamentalidade, Alfredo Veiga-Neto (2013) entende que houve um processo de deslocamento do liberalismo – como forma de vida inventada no século XVIII – para o neoliberalismo – a partir de meados do século XX – sem, no entanto, haver a substituição de uma forma antiga pela mais nova, mas um recobrimento parcial e, em vários aspectos, conservativo de uma forma pela outra. A partir de Foucault (2010b), o autor destaca uma diferença marcante entre ambos: aquela que evidencia no liberalismo uma liberdade de mercado como algo natural, espontâneo, enquanto "no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição" (VEIGA-NETO, 2013, p. 38).

Foucault (2010b) salienta que, para o neoliberalismo, o problema não era o de saber, como no liberalismo do século XVIII, de que modo se poderia delinear, organizar um espaço livre na sociedade, que seria o mercado. O problema do neoliberalismo consistia em saber como se pode reger o exercício global do poder político segundo os princípios de uma economia de mercado. "Não se trata, então, de libertar um espaço vazio, mas sim de juntar, referir, projetar numa arte geral de governar os princípios formais de uma economia de mercado" (FOUCAULT, 2010b, p. 175).

A partir dessa análise de Foucault (2010b), evidencia-se que, como afirma Veiga-Neto (2013, p. 38), ao invés de se compreender o liberalismo e o neoliberalismo como ideologias de sustentação e justificação do capitalismo, é mais produtivo compreendê-los como "modo de vida, como *ethos*, como maneira de ser e de estar no mundo". Nesse sentido, os processos econômicos não devem ser deixados livres, ao acaso, mas devem continuamente ser controlados. A troca de mercadorias, que era o princípio de inteligibilidade do liberalismo, cede lugar à competição, que passou a ser o princípio de inteligibilidade do neoliberalismo, uma vez que esta última pode ser dirigida, regulada, ensinada. Nessa medida, a escola passa a ser uma instituição fundamental para o neoliberalismo, entendida, agora, como produtora das novas subjetividades neoliberais. São várias as formas como a educação brasileira interagiu e interage com as áreas econômica e política, em uma racionalidade neoliberal. Talvez a mais visível seja a maneira como trabalho e educação se articulam para o governo da população. É essa questão que trago na seção seguinte.

2.1 As articulações entre educação e trabalho com a ferramenta foucaultiana da governamentalidade biopolítica e a educação profissional como dispositivo

Os investimentos educacionais, para o neoliberalismo, segundo Foucault (2010b), significam a formação de uma competência-máquina que vai produzir rendimento. O comportamento do trabalhador é reintroduzido no interior da análise econômica, pois, explica Foucault (2010b), o liberalismo clássico havia indicado que a produção de bens dependia da terra, do capital e do trabalho. O neoliberalismo, por sua vez, não detém sua análise nesses três fatores, mas em como os indivíduos usam esses recursos para fins alternativos. A economia, agora, é a ciência do comportamento humano. "Será preciso estudar o trabalho como comportamento econômico, como comportamento econômico praticado, aplicado, racionalizado, calculado por quem trabalha" (FOUCAULT, 2010b, p. 283-284). Assim, conforme o autor, o capital definido como aquilo que possibilita rendimentos futuros, como o salário, é um capital indissociável de quem o detém. É um capital humano. Uma competência para trabalhar, dessa forma, não pode estar separada do próprio trabalhador. "O trabalhador é uma máquina, mas uma máquina entendida no sentido positivo, já que é uma máquina que vai produzir fluxos de rendimentos" (FOUCAULT, 2010b, p. 285). A formação de capital humano é, portanto, um dos pressupostos da educação no neoliberalismo, seja ela escolar, seja ela familiar, profissional ou relacionada à saúde dos indivíduos.

A produção de subjetividades no capitalismo, para Alex Fabiano Correia Jardim (2006), envolve as práticas educacionais de forma a condicionar as formas de pensar, de agir e de viver do sujeito pedagógico. Desde a mais tenra idade, afirma o autor, os indivíduos são submetidos a um discurso que engendra uma necessidade de educação permanente, formação continuada, comunicação instantânea. “O mundo da produção de indivíduos passa a ser visto não só como fábrica (serialização de homens), mas principalmente como empresa, onde a escola acaba assumindo um caráter liberal de prestação de serviços” (JARDIM, 2006, p. 114). O autor reitera que a educação, assim, é entendida como mercadoria que se consegue por concorrência e por mérito e não por direito social.

No mesmo sentido, Veiga-Neto (2013) observa que, além das transformações na área educacional – à escola caberia ensinar técnicas de gestão de si mesmo aos sujeitos em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si – a ênfase na competição proporciona uma série de efeitos nas relações sociais, dentre eles: a passagem de uma sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores, uma vez que o foco na competitividade enfatiza a produção de consumo; a irrupção do acontecimento, ou seja, um tempo descontínuo, marcado pela invenção, pelas rupturas e descontinuidades, um eterno presente, onde não se acredita ser possível administrar o futuro, mas apenas gerir processos em um ambiente de inseguranças e incertezas; e, ainda, talvez o efeito que, juntamente com os investimentos educacionais, mais interesse a este trabalho, o deslocamento da centralidade da fábrica – local de trabalho homogêneo de muitos operários, com tarefas de recorte bem definidas no tempo e no espaço – para a empresa, catalisadora da invenção e da inovação, com número de trabalhadores reduzido e um regime de trabalho heterogêneo, em que podem conviver trabalhadores informais, prestadores de serviço, terceirizados, sócios, etc.

O próprio trabalhador surge, nesse processo, como sendo para si mesmo uma espécie de empresa. Essa generalização da forma “empresa”, no neoliberalismo, é a transformação do modelo investimento-custo-lucro em um “modelo das relações sociais, um modelo da própria vida, uma forma de relação do indivíduo consigo próprio, com o tempo, com o seu meio, com o futuro, com o grupo, com a família” (FOUCAULT, 2010b, p. 306). O neoliberalismo proclama, dessa maneira, o *homo economicus* (FOUCAULT, 2010b, p. 286), “um empresário de si mesmo, sendo ele mesmo seu próprio capital, sendo para si mesmo a fonte dos seus rendimentos”.

O estudo sobre a maneira como se constitui e se acumula esse capital humano, que é o *homo economicus*, permite ao neoliberalismo aplicar análises econômicas a campos e domínios totalmente novos. “Poder-se-á ver, a partir desta grelha que projeta na atividade de trabalho um

princípio de racionalidade estratégica, em quê e como as diferenças qualitativas de trabalho podem ter um efeito de tipo econômico" (FOUCAULT, 2010b, p. 284). O trabalhador será, na análise econômica neoliberal, conforme Foucault (2010b), não um objeto de oferta e de procura na forma de força de trabalho, mas um sujeito econômico ativo.

Os estudos de Peter Miller e Nikolas Rose (2012), em consonância com Foucault (2008, 2010a, 2010b) apontam para um entendimento de que o trabalho tem sido um lugar-chave para a formação de pessoas. Os autores explicam que, desde o século XX, as maneiras de pensar a respeito do trabalho e de agir sobre ele têm enfatizado questões filosóficas sobre quais tipos de pessoas são os seres humanos e sobre formas de modelar e remodelar essas subjetividades.

A partir da perspectiva da governamentalidade foucaultiana e da leitura que Miller e Rose (2012) fazem sobre ela, é possível problematizar as interseções entre a subjetivação[30] do trabalhador (estratégias para conhecer e regular a natureza dos indivíduos humanos), produção (assuntos econômicos, tais como a produtividade das empresas) e democracia (assuntos políticos, tais como a legitimidade democrática do poder econômico).

Segundo os autores, "os conhecimentos da vida produtiva têm aberto um espaço dentro do qual o cálculo, a avaliação e a intervenção podem agir" (MILLER; ROSE, 2012, p. 211). As concepções da maneira apropriada para organizar o trabalho têm sido vinculadas a exigências de incrementar o resultado, acelerar o fluxo de produção, aumentar a eficácia, reduzir o desperdício e incrementar a competitividade.

> O êxito ou o malogro de determinados esquemas técnicos de produção chegou a ser visto como dependente do que o trabalhador é, do que faz os trabalhadores trabalhar ou não trabalhar, do que os conduz a estar ausentes ou a sair, do que reduz ou faz crescer o envolvimento dos trabalhadores em seu ofício, e assim por diante. (MILLER; ROSE, 2012, p. 211).

Com isso, vale observar que as formas como se procura governar o trabalhador e, dessa maneira, conduzir a população por meio do trabalho, têm se transformado a partir do século XX. Assim, a maneira como as pessoas se relacionam com o tempo pode ser um aspecto muito importante quando se trata das transformações no mundo do trabalho. Um tempo estável, de longo prazo, cumulativo e previsível, com uma jornada de trabalho fixa (sem levar tarefas para

[30] A subjetivação, conforme Foucault (1991, p. 48), constrói o sujeito e constitui-se em um conjunto de tecnologias que podem ser agrupadas em quatro tipos: 1) tecnologias de produção, que nos permitem produzir, transformar ou manipular coisas; 2) tecnologias de sistemas de signos, que nos permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significados; 3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetem-nos a certos tipos de fins ou de dominação, e consistem numa objetivação do sujeito; 4) tecnologias do eu, que permitem que os indivíduos efetuem, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta ou qualquer forma de ser, obtendo, assim, uma transformação de si mesmos, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.

casa), parece não existir mais. Richard Sennett (2018, p. 29) explica que esse “tempo racionalizado” permitia que os indivíduos definissem como deveriam ser as etapas de suas carreiras e planejar suas vidas em longos percursos dentro de uma mesma empresa. O autor define, assim, uma “velha ética do trabalho” (SENNETT, 2019, p. 117-119), pautada no uso autodisciplinado e organizado do tempo, em que as experiências acumuladas de vida tinham muito valor e a satisfação era adiada (as pessoas se esforçavam e esperavam por seu reconhecimento na instituição em que trabalhavam).

No final do século XX, a globalização, como expansão de corporações multinacionais, tornou-se um processo para além de circunstâncias econômicas. Mudanças no comportamento em matéria de consumo regem uma nova forma para a sociedade moderna, com uma liberdade fluida, em que impera a flexibilidade e a insegurança. A partir de então, com a ascensão do neoliberalismo, emergem na sociedade imensas cidades interligadas numa economia global; inovações nas áreas das tecnologias de comunicação e de transportes; ou seja, novas formas de viver, em que nossas relações cotidianas em família, na escola, no trabalho, em toda parte, parecem se assemelhar com relações empresariais.

Byung-Chul Han (2017) compreende que a sociedade atual é de academias, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shopping centers e laboratórios de genética; não mais de fábricas, mas de empresas. É uma sociedade do desempenho, explica Han (2017). Para habitar essa sociedade, é necessário ser empreendedor, produtivo, ter iniciativa e motivação. Essas características constituem o que Richard Sennett (2019) chama de uma “moderna ética do trabalho”, em que o trabalho em equipe é celebrado – são valorizados aspectos atitudinais, como saber ouvir, bom relacionamento e disposição a colaborar com o grupo de trabalho - e o tempo é flexível, assim como as instituições. No entanto, Sennett (2019, p. 68) alerta que “os trabalhadores, assim, trocam uma forma de submissão ao poder – cara a cara – por outra, eletrônica”. O controle do tempo que, na fábrica, era feito com o relógio ponto, passa, na empresa, para a tela do computador.

Zigmunt Bauman e Carlo Bordoni (2016, p. 115) afirmam que os habitantes do século XXI estão dentro de um “imenso mundo líquido, bilhões de vidas se movem, muitas vezes oprimidas e desorientadas pela liquidez do ambiente no qual vivem”. Os autores defendem, ainda, que esses habitantes encontram-se empurrados em direções aleatórias contra a sua vontade, com oportunidades limitadas e sem entender o que está acontecendo. Um universo, segundo eles, limitador demais para o indivíduo, opressivo e intruso, marcado por um individualismo disseminado e agressivo.

"Uma nova era se abre" (BAUMAN; BORDONI, 2016, p. 114), em que indústrias querem contratar com base no mérito, e não de acordo com o nível de desemprego, assim como querem despedir pessoas improdutivas. No neoliberalismo, ao invés de um sentido vigoroso de solidariedade social apoiado por sindicatos fortes, a ideia de liberalização do mercado de trabalho está se tornando mais aceita pela opinião pública, segundo os autores, culminando com contratos de trabalho de curto prazo e de emprego temporário.

A marca do governo do trabalho, segundo Maurizio Lazzarato (2011, p. 25-26), em tempos neoliberais, consiste em identificar as diferenças de rendimentos, de formação, de garantias sociais, dentre outras, e de "jogar eficazmente essas desigualdades umas contra as outras". Da mesma forma, para promover as forças da concorrência, precisa-se "ampliar as políticas de individualização no interior de cada segmento, de cada situação", como é o caso da individualização de carreiras, salários, benefícios a desempregados, etc. Nesse sentido, patrões, Estado e governos em geral buscam a lógica de "marcar, construir e consolidar uma *multiplicidade* de 'normalidades' (desemprego, precariedade, tempo parcial, assalariado e CDI[31] com poupança salarial, etc.)" (LAZZARATO, 2011, p. 26). Conforme o autor, o governo dessas "normalidades" tem como objetivo manter essas diferenças, em um estado de "igual desigualdade", para perpetuação de uma insegurança e de uma incerteza que mobilizam o(a) trabalhador(a) a, constantemente, buscar aperfeiçoamento e atualização.

No campo educacional, a busca pela formação de jovens empreendedores e a intensificação das pautas voltadas à inovação demonstram que as escolas e universidades são convocadas a se aproximarem das empresas, emergindo uma escolarização preocupada em preparar o(a) estudante para as mudanças no mundo produtivo. Roberto Rafael Dias da Silva (2015b) explica que as práticas escolares, assim, têm buscado oferecer serviços educacionais úteis, divertidos e estimulantes, aproximando o(a) aluno(a) da figura de um cliente. Há um treinamento de habilidades com foco na capacitação técnica. Atendendo, assim, a critérios econômicos, o próprio conhecimento passa a ser situado como um fator de produção, colocando na agenda da escolarização do século XXI a autonomia, a flexibilização, a iniciativa, a motivação, a superação e a responsabilidade individuais.

No entanto, Silva (2018) alerta que nem todos os(as) estudantes conseguem uma incorporação ao mundo do trabalho formal, após o período de escolarização. À juventude não são garantidas, em sua totalidade, possibilidades de formação humana, bem como de sua inserção qualificada no mundo do trabalho. Nas relações entre escolarização e juventude,

[31] Assalariados em Contrato de Duração Indeterminada (LAZZARATO, 2011, p. 25).

destacam-se uma preparação precária para o trabalho, estratégias de contenção social (nem todos os jovens conseguem acesso à universidade, por exemplo) e a flexibilização de percursos formativos nos currículos das escolas, com consequente individualização dos estudantes e responsabilização destes por seus próprios sucessos ou fracassos.

Conforme Silva (2017b), o investimento em um ensino médio organizado em percursos formativos, sendo que um deles é a possibilidade de uma formação técnica ou profissional - como é o caso da reforma do ensino médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 – pode fazer emergir um jovem empreendedor. Todavia, observa Silva (2017b), a juventude nem sempre tem condições de ser empreendedora. Nos grupos sociais mais pobres da população, por exemplo, esse processo aproxima-se da responsabilização dos indivíduos. Os(As) estudantes podem se converter em protagonistas de seus percursos, escolher seu próprio caminho nos estudos; porém, partindo de recursos desiguais. Este cenário, conclui Silva (2017b), pode intensificar formações precárias para o mundo do trabalho, justamente para o (a) estudante de escola pública, que deveria ter na escola uma perspectiva de ascensão social.

"A lógica neoliberal não quer nem a redução, nem a extinção das desigualdades pela simples razão que ela atua em cima dessas diferenças e governa a partir delas" (LAZZARATO, 2011, p. 50). Estabelece-se apenas um "equilíbrio tolerável", um "equilíbrio suportável", conforme Lazzarato (2011, p. 50-51), para normalidades diferentes: entre a pobreza ou a precariedade e a riqueza.

> Na lógica neoliberal, todas as proteções contra os riscos, todas as instituições da propriedade social são dispositivos que devem funcionar no mínimo (salário mínimo, velhice mínima, rendimento mínimo, etc.), e o mínimo tem um sentido político, pois ele define um limiar para além do qual existe um risco de "guerra civil", de ruptura da paz social. (LAZZARATO, 2011, p. 51).

Penso que a educação é uma dessas instituições que deve funcionar no mínimo. Concordo com Lazzarato (2011) quando este entende que, por essas técnicas do mínimo, as políticas neoliberais invertem as instituições de proteção, como é o caso da escola, em dispositivos da insegurança, para controlar os riscos de mobilização e de politização da sociedade. Governa-se a vida, mantendo-se determinados grupos sociais em uma condição precária de existência, vivendo no mínimo.

Por esse caminho, Judith Butler (2019, p. 16) coloca em discussão sobre o governo da vida o "entendimento do quão facilmente a vida humana pode ser anulada". Butler (2019, p. 78) destaca que Foucault caracterizava a governamentalidade pelo uso de leis como táticas. Por vezes, explica a autora, "a lei não é apenas tratada como uma tática, ela também é suspensa a fim de aumentar o poder discricionário daqueles que são solicitados a confiar em seu próprio

julgamento para tomar decisões a respeito de questões fundamentais de justiça, vida e morte". A autora defende que algumas vidas são mais vivíveis do que outras. "A perda de algumas vidas ocasiona o luto; de outras, não" (BUTLER, 2019, p. 13). Nesse sentido, certas vidas humanas são mais vulneráveis do que outras; provocam mais luto do que outras; são apoiadas e mantidas diferentemente; existem formas diferentes nas quais a vulnerabilidade é distribuída ao redor do mundo.

> Uma hierarquia do luto poderia, sem dúvida, ser enumerada. Já vimos isso nos obituários, nos quais vidas são rapidamente organizadas e resumidas, humanizadas, geralmente casadas, ou prestes a casar, heterossexuais, felizes, monogâmicas. Mas esse é apenas um sinal de outra relação distinta com a vida, já que raramente, ou nunca, escutamos os nomes de milhares de palestinos que morreram pelas mãos dos militares israelenses apoiados pelos Estados Unidos, ou o número indiscriminado de crianças e adultos afegãos. (BUTLER, 2019, p. 52-53).

É necessário, nesse sentido, entender a condição de precariedade em que vivem certos grupos sociais; compreender a vida precária de outras pessoas. "Significa estar desperto para o que é precário na vida de um outro, melhor, para a precariedade da própria vida" (BUTLER, 2019, p. 164). Parece importante, também, reconhecer a maneira como se governa uma população, constituindo-se discursos que "moldam e deformam" (BUTLER, 2019, p. 125) o que se entende por uma vida humana reconhecível, que importa, e por uma vida humana irreconhecível, privada de direitos, precária, que não importa. Quando penso a educação profissional como um dispositivo de segurança, levo em consideração que os discursos por ela legitimados podem contribuir com esse processo de construção de certas vidas mais vulneráveis do que outras.

Guy Standing (2017) defende que uma mercadorização da educação, tratada como um bem de investimento na lógica neoliberal, um produto que se direciona ao aprimoramento de capital humano, pode intensificar o que o autor chama de uma "armadilha da precariedade" (STANDING, 2017, p. 81-82): uma existência repleta de riscos, agravados por desemprego ou empregos temporários com baixos salários, dívidas, estresse pela insegurança e pela indignidade.

Em uma "supersimplificação do sistema educacional" (STANDING, 2017, p. 113), maximização de lucros e de produtividade se complementam:

> Estão sendo vendidas às pessoas mais e mais "credenciais" que valem cada vez menos. Os vendedores são incentivados a produzir mais, os compradores são convidados a comprar mais, e se eles estão em dívida por causa da compra da última rodada de "qualificações", precisam aumentar a dívida para comprar a próxima rodada, que talvez só seja suficiente para garantir um emprego que tornaria o investimento total compensador. (STANDING, 2017, p. 112-113).

Todas essas transformações nas relações entre educação e trabalho são produzidas por uma racionalidade neoliberal que passa a dominar as políticas educacionais a partir da segunda metade do século XX e que tem por objetivo conduzir as condutas de uma determinada população. Em termos brasileiros, como comprovado nos trabalhos acadêmicos registrados no capítulo anterior, isso ocorre muito fortemente desde a década de 1990. Pierre Dardot e Christian Laval (2016) defendem que abordar a questão do neoliberalismo, através de uma reflexão sobre o modo de governo dos indivíduos, é uma análise promissora, pois destaca o caráter transversal dos modos de poder exercidos um uma sociedade, numa determinada época.

Atentando para os limites que o marxismo possa representar para o estudo das estratégias neoliberais de governo, Dardot e Laval (2016) salientam o fato de que não se pode reduzir o neoliberalismo à expansão espontânea da esfera mercantil e do campo de acumulação do capital. "Convém não confundir estratégia geral com métodos particulares. Estes dependem das circunstâncias locais, das relações de forças e das fases históricas" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 20). Segundo os autores, o neoliberalismo emprega técnicas de poder inéditas sobre as condutas e as subjetividades. Tal interpretação não é alcançada pelo marxismo, afirmam Dardot e Laval (2016), pois este não é resultado de uma doutrina homogênea, não é simplesmente um modo de produção econômico; mas, sim, uma norma de vida nas sociedades ocidentais, que impõe aos indivíduos uma competição generalizada, intima assalariados e populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena relações sociais conforme o modelo de mercado, justifica desigualdades profundas, mudando até mesmo o indivíduo, que passa a se comportar como uma empresa. Enfim, "o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Nesse sentido, problematizo, em termos brasileiros, como a educação profissional se insere nesses processos de governo do trabalho. Ratificando o problema de pesquisa desta tese: em que medida, na contemporaneidade, as transformações produzidas pelas táticas da governamentalidade neoliberal no mundo do trabalho podem construir, também, a precarização desse trabalho e a limitação da ideia de educação profissional no Brasil?

Considerando a educação profissional, dessa forma, como um elemento estratégico, formado por instituições, legislações, discursos que sobre ela veiculam saberes, que têm por efeito a condução da conduta de sujeitos qualificados como trabalhadores, aptos a responder às exigências de sua época, entendo-a como um dispositivo de segurança. Como dispositivo, a educação profissional interfere na realidade, oferece (às)aos estudantes a formação técnica que

os capacitará para o acesso ao emprego em um prazo menor do que aquele necessário para a conclusão de um curso superior. Mas qual emprego? Para qual camada da população?

Novamente, pensando a educação profissional como um dispositivo de segurança, há a possibilidade de perceber o funcionamento dessa maquinaria educacional que distribui a determinados grupos sociais, em uma determinada época, uma determinada aprendizagem de profissões. E, frente a uma sociedade neoliberal, penso que, dessa forma, a educação profissional pode agenciar, concretamente, a produção do trabalho precário e sua própria limitação como proposta pedagógica.

A análise do funcionamento de um dispositivo, conforme Foucault (2011), envolve o questionamento de como esse elemento estratégico torna possível uma espécie de discurso e, inversamente, como esse discurso lhe serve de suporte. Esse jogo de relações de poder modifica o exercício do próprio dispositivo; reforça-o em certos termos, enfraquece em outros, provoca investimentos e contrainvestimentos de resistência, em campos de relações múltiplas e móveis.

Essas considerações levam o autor a colocar quatro regras, como "prescrições de prudência" e não como "imperativos metodológicos" (FOUCAULT, 2011, p. 108), no que se refere ao seu trabalho[32]: *1. Regra de imanência* – mesmo que técnicas de saber e estratégias de poder tenham papéis específicos, ambas se articulam entre si, produzindo o que Foucault (2011, p. 109) chamou de "focos locais" de poder-saber, não um conhecimento científico desinteressado e livre, mas imbricado em exigências econômicas ou ideológicas de poder. *2. Regra das variações contínuas* – não procurar quem tem o poder e quem é privado do poder, nem quem tem o direito de saber ou é mantido na ignorância; mas buscar o esquema das modificações das correlações de força. *3. Regra do duplo condicionamento* – os "focos locais" e "esquemas de transformação" estão inseridos em uma estratégia global e, inversamente, a estratégia global se apoia em relações específicas que lhe servem de suporte e fixação. *4. Regra da polivalência tática dos discursos* – deve-se conceber o discurso como articulador de poder e saber, como uma série de segmentos descontínuos e instáveis; não se deve imaginar um mundo dividido entre discurso admitido e excluído, ou dominante e dominado; mas como uma multiplicidade de elementos discursivos que entram em estratégias diferentes.

Sendo assim, entendo que Foucault (2011) não tem a intenção de fixar um método para suas análises, mas as *regras* acima, juntamente com todos os aspectos teóricos apresentados até

---

[32] As proposições feitas por Foucault (2011) estão inseridas no capítulo *2 – Método*, do livro *História da Sexualidade 1 – A Vontade de Saber*. Na obra, as prescrições foucaultianas se referem ao dispositivo da sexualidade, analisado pelo autor. Nesta tese, utilizo as regras do filósofo em sentido amplo, como norteadoras para a análise que realizo.

aqui, traçam um caminho teórico-metodológico para esta pesquisa, que trabalha com a ferramenta foucaultiana da governamentalidade biopolítica como lente analítica, investigando documentos que traçam a ação da educação profissional brasileira como dispositivo.

Na próxima seção, procurarei delimitar quais serão as fontes documentais desta pesquisa, necessárias para dar conta dessa análise.

2.2 O *corpus* de análise da pesquisa

Por onde ou através de quais documentos localizar e analisar o processo de produção da educação profissional brasileira como dispositivo, nos termos do problema desta pesquisa? A legislação – que, desde 1909, com o Decreto nº 7.566, assinado pelo Presidente Nilo Peçanha, criava as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito – parecia ser um caminho promissor para a pesquisa. Mas, ao iniciar o levantamento de Constituições, Decretos, Leis e normas que descreviam as transformações pelas quais passou a educação profissional brasileira, percebi que essa legislação era o resultado de certas discussões, de certas polêmicas, de certas disputas que se desenvolviam em determinadas épocas, no Brasil. Cheguei à conclusão que, para dar conta de analisar as relações de poder que envolvem as narrativas históricas que produzem a legislação, teria que investigar, além das Leis propriamente ditas, alguma documentação que antecedesse à promulgação dessas leis.

Com esse propósito, cheguei às discussões encontradas nos Anais da Assembleia Constituinte[33], por relatarem, além de discursos previamente organizados dos parlamentares, registros de interferências, contradições, exaltações e, muito importantes para esta pesquisa, negociações sobre temas relacionados à educação e ao trabalho, que vão registrando as modificações que as narrativas históricas vão empreendendo nesses debates.

Conforme o site do Planalto[34], que contém informações sobre a Presidência da República do Brasil, uma Constituição pode ser definida como um conjunto de regras de governo que rege o ordenamento jurídico de um País. Em países democráticos, o site informa que a Constituição é redigida por uma Assembleia Constituinte, formada por representantes escolhidos pelo povo. A Constituição deve regular e pacificar os conflitos e interesses de grupos que integram uma sociedade. Para isso, estabelece regras que tratam desde os direitos fundamentais do cidadão, até a organização dos Poderes; defesa do Estado e da Democracia; ordem econômica e social (PLANALTO, s/d).

---

[33] Disponíveis em: https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/RP_AnaisRepublica_digitalizados.asp
[34] Disponível em: http://www2.planalto.gov.br/conheca-a-presidencia/acervo/constituicao-federal

Gilberto Bercovici (1999) entende que uma Constituição é a ordem jurídica fundamental de uma comunidade num dado período histórico, pois estabelece os pressupostos de criação, de vigência e de execução do restante do ordenamento jurídico. A partir de José Joaquim Gomes Canotilho (1994), Bercovici (1999) explica que um texto constitucional é o que regula uma ordem histórica concreta, e uma definição de Constituição só pode ser obtida a partir de sua inserção e função em determinada realidade histórica.

Atendo-se à Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, Bercovici (1999) afirma, ainda com base em Canotilho (1994), que a Constituição de 1988 é uma constituição dirigente, pois define, por meio das chamadas normas constitucionais programáticas, fins e programas de ação futura no sentido de melhoria das condições sociais e econômicas da população. "O arbítrio dos poderes públicos é evitado mediante a reserva da lei e do princípio democrático, característicos do Estado de Direito" (BERCOVICI, 1999, p. 37).

Fúlvio Machado Piovesan e Janriê Rodrigues Reck (2017) explicam que os governos democráticos exercem a autoridade por meio da lei e estão sujeitos a ela. Nenhum indivíduo, presidente ou cidadão comum, está acima da lei – é o que significa o Estado de Direito. Segundo os autores, o Brasil possui uma Constituição Federal que recepcionou os direitos humanos e fundamentais consagrados nos mais variados ordenamentos internacionais, sagrando-se como um dos ordenamentos jurídicos mais completos do mundo.

A dignidade da pessoa humana, continuam Piovesan e Reck (2017), tem papel essencial nesse sistema constitucional, em que o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, assegurados no art. 5º, constituem-se em pilares dessa norma de proteção aos direitos fundamentais. Para que se tenha uma democracia onde valores como dignidade da pessoa humana e cidadania sejam respeitados, é importante que as regras do jogo estejam claras e bem definidas no texto constitucional, já que ele define a autonomia dos indivíduos e o privilégio da vontade da maioria, sem deixar de respeitar os direitos na minoria, coibindo a ingerência do poder político constituído. O poder político no Estado de Direito, asseguram os autores, deve ser legitimado pela soberania popular, onde o poder é exercido pelo povo e em nome dos interesses da nação. Os governantes, então, como representantes do povo, gerenciam os interesses do cidadão.

Dessa forma, tomo a Constituição brasileira, enquanto fonte de pesquisa, como esse "conjunto de regras de governo" às quais se refere o site Planalto. Porém, entendo este governo a partir de Foucault (2016a, p. 418) e, sendo assim, trato o caráter dirigente dessa Constituição, assim como a define Canotilho (1994), como um projeto de país, do qual a educação faz parte, um processo de regulação de condutas, como uma "arte de governar", em que "não se trata de

impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar o máximo de leis como táticas". Dessa maneira, as formas como os representantes do povo, os governantes, "gerenciam os interesses do cidadão", conforme destacam Piovesan e Reck (2017), acima, podem ser consideradas como instrumentos do governo dos indivíduos, as táticas que Foucault (2016a) define como meios para que determinados fins sejam atingidos. Esses processos podem ser identificados quando se analisam as discussões em plenário dos Constituintes, o que me leva aos Anais da Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988.

Como exemplo disso, há diversos debates, na Assembleia Nacional Constituinte, no ano de 1987, sobre a educação como instrumento democrático de transformação social. Em um desses momentos, o constituinte Octávio Elísio (BRASIL, 1987a, p. 233) se manifestou da seguinte forma:

> [...] uma coisa é o discurso, outra é estabelecer políticas que façam com que uma verdadeira educação democrática funcione como um instrumento que vai fazer com que cada um, cada Cidadão, seja um instrumento efetivo, crítico, de transformação da sociedade, onde essa escola está inserida. Não há dúvida também, que não basta que venhamos a garantir os recursos públicos para a educação. São indispensáveis, em minha opinião, duas coisas - em primeiro lugar, que se diga - que escola é essa que queremos ter para transformar, para ser agente de transformação da sociedade onde ela está. Estamos transitando para o século XXI, estamos querendo que este país não continue a ser um país oitava potência industrial e ocupando o 49° lugar em termos de qualidade de vida.

As palavras do Constituinte Octávio Elísio confirmam a função da Constituição, enquanto reguladora do ordenamento jurídico nacional, em dirigir amplamente as temáticas mais condizentes com a forma como a nação se organiza para o governo da população, no contexto registrado, pelo viés educacional. O momento histórico que o país vivia, em 1987, após uma ditadura militar, mostra-se nos recorrentes pronunciamentos dos parlamentares em defesa da democratização da educação no Brasil[35].

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) atende à seguinte estrutura: Título I – Princípios Fundamentais; Título II – Direitos e Garantias Fundamentais; Título III – Organização do Estado; Título IV – Organização dos Poderes; Título V – Defesa do Estado e das Instituições; Título VI – Tributação e Orçamento; Título VII – Ordem Econômica e Financeira; Título VIII – Ordem Social; Título IX – Disposições Gerais. As discussões que circundam e fazem emergir toda essa estrutura normativa traduzem-se em dezenas de livros de Anais, com centenas de páginas cada um, contendo os registros dos debates dos constituintes nas diversas etapas e fases

[35] No capítulo seguinte, as discussões na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988 que envolvem essa e outras temáticas importantes para o entendimento da produção da educação profissional brasileira, serão melhor detalhadas.

de elaboração da Constituição de 1988. Primeiramente, reuniram-se os Constituintes integrantes das Subcomissões temáticas, produzindo um Anteprojeto de cada Subcomissão. Em seguida, as reuniões ocorreram nas Comissões temáticas. Destas reuniões, chegou-se a um Anteprojeto de cada Comissão, enviado, por sua vez, à Comissão de Sistematização, que enviou um Projeto de Constituição para ser discutido e votado em Plenário[36].

Para selecionar os excertos que interessam a esta pesquisa, a leitura integral dos Anais se tornou inviável. Dessa forma, optei por utilizar os debates sobre educação que ocorreram na Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação – Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes. Concentrarei meus estudos nas Atas[37] desta Subcomissão (35 Atas) e desta Comissão (15 Atas).

Considero como fontes de pesquisa, também, as Leis e Decretos que regulamentaram a educação profissional brasileira após a Constituição de 1988. Considero importante avaliar os documentos que colocaram em circulação o discurso constitucional e, de certa forma, atualizaram esse discurso, de acordo com as estratégias governamentais em relação à educação e ao trabalho, adotadas após 1988, cujos efeitos se fizeram sentir na regulação da conduta da população nas três décadas seguintes à promulgação da Constituição. Assim, apresento abaixo uma síntese do *corpus* de análise que utilizo na tese:

Quadro 1 – Fontes de pesquisa

Documentos	Descrição
Constituição Brasileira de 1988.	
Anais da Assembleia Nacional Constituinte de 1987 – 15 Atas da Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação; e 35 Atas da Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes.	
LDB 1996 (Seção IV – A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio).	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
LEI Nº 8.948, DE 08 DE DEZEMBRO DE 1994.	Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.
DECRETO Nº 2208 DE 17 DE ABRIL DE 1997.	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
DECRETO Nº 5154 DE 23 DE JULHO DE 2004.	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras

[36] Um quadro completo com todas as etapas e fases de elaboração da Constituição de 1988 pode ser acessado em https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituinte

[37] Disponíveis em: http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/constituinte/8a_Sub._Educacao,_cultura_e_esporte.pdf. Todas as Atas foram lidas na íntegra; porém, os anexos às Atas, que são as transcrições dos debates dos Constituintes, somente foram lidos na medida em que o conteúdo das Atas se mostrava produtivo para as análises desta pesquisa.

	providências. Revoga o Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997.
LEI Nº 11.195 DE 18 DE NOVEMBRO DE 2005	Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994.
LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008.	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.	Altera as Leis nºs 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Fonte: elaborado pela própria autora

Em 2019, a Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação lançou o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores (*Future-se*), uma proposta que tem por finalidade o "fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e de gestão das Instituições Federais de Ensino Superior, por meio de parceria com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios" (FUTURE-SE…, 2019). Segundo o site do Ministério da Educação (PERGUNTAS…, 2019), a adesão ao programa é voluntária. As instituições que não aderirem continuarão a receber os recursos do governo federal. Como as Universidades Federais e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia oferecem ensino superior, ambas as instituições constituem o alvo do programa. A análise da educação profissional brasileira em nível superior não é uma proposta desta tese; porém, o entendimento que se constrói sobre a educação pública brasileira no programa *Future-se* e as transformações que o mesmo programa propõe para o funcionamento dessa educação profissional em nível superior, ao atingirem os Institutos Federais que, além do superior, também oferecem o ensino médio técnico, interessam a esta pesquisa.

É um discurso diferente sobre formação de profissionais que o governo federal passa a veicular através do *Future-se*, em que o cunho neoliberal se faz presente. Observo essa arte de governar, por exemplo, nos eixos do programa (PERGUNTAS…, 2019), principalmente pela utilização de termos que remetem à racionalidade neoliberal, como *empreendedorismo*, *iniciativa privada*, *governança*, *inovação*, *gestão*, *desempenho* e, também, pelo incentivo à competição, como a promoção de premiações para estudantes ou instituições. Abaixo descrevo sucintamente os três eixos, a partir de informações do Projeto de Lei 3076/2020 (BRASIL,

2020), que institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - *Future-se.*

O primeiro eixo é o da *PESQUISA, DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E INOVAÇÃO* – o Programa prevê que as universidades e os institutos federais implementem medidas de incentivo à pesquisa, ao desenvolvimento tecnológico e à inovação, com a facilitação de meios de acreditação de infraestruturas de pesquisa junto às entidades e aos órgãos competentes, para o estabelecimento de parcerias ou para a prestação de serviços técnicos especializados com empresas e demais instituições que integram o Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. Há também a possibilidade de estabelecer conteúdos de propriedade intelectual, empreendedorismo e inovação de forma transversal nas matrizes curriculares nos diferentes níveis de formação acadêmica. Além disso, almeja-se a criação e a gestão de redes e centros de laboratórios institucionais e multiusuários, com o objetivo de atender a demandas de empresas, de instituições científicas, tecnológicas e de inovação, de parques tecnológicos e demais ambientes promotores da inovação, de modo a envolver toda a comunidade acadêmica, nos termos do disposto na política institucional de inovação de cada universidade ou instituto federal.

O segundo eixo é o do *EMPREENDEDORISMO* – O Programa deseja implantar e consolidar ambientes que promovam inovação, com foco no estabelecimento de parcerias com o setor empresarial. Há também a proposta de aperfeiçoar a gestão patrimonial de universidades e institutos federais, por meio de cessão de uso, concessão, comodato, fundos de investimentos imobiliários, entre outros mecanismos, observada a autonomia universitária. A promoção das marcas e dos produtos das universidades e dos institutos federais também é uma diretriz deste eixo; assim como a promoção e a disseminação de uma educação empreendedora por meio da inclusão de conteúdos e atividades de empreendedorismo nas matrizes curriculares dos cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação.

O terceiro e último eixo é o da *INTERNACIONALIZAÇÃO* – estimulação de intercâmbio de estudantes e de professores, com foco na pesquisa aplicada; revalidação de títulos e diplomas estrangeiros por instituições públicas e privadas com alto desempenho; facilitação do acesso e da promoção de disciplinas em plataformas online; parcerias com instituições privadas para promover publicações de periódicos fora do país e possibilidade de bolsas para estudantes brasileiros com alto desempenho acadêmico e atlético em instituições estrangeiras.

Outro programa lançado pelo Ministério da Educação, em 2019, foi o *Novos Caminhos*; este, por sua vez, direcionado ao nível médio técnico da educação profissional e com a finalidade de “fazer frente aos desafios e oportunidades identificadas a partir dos diversos

diagnósticos, análises e reflexões sobre a Educação Profissional e Tecnológica" (MEC, 2019). O programa compreende um conjunto de ações que, segundo o Ministério da Educação, busca o fortalecimento da política de Educação Profissional e Tecnológica, pelo planejamento da oferta de cursos alinhada às demandas do setor produtivo e na incorporação das transformações produzidas pelos processos de inovação tecnológica. Além disso, o *Novos Caminhos* visa elevar em 80% o total de matrículas em cursos técnicos e de qualificação profissional, alcançando 3,4 milhões de matrículas até 2023. "Essa ampliação contribuirá para a inserção socioprodutiva de milhões jovens e trabalhadores e também para a alavancagem da produtividade e competitividade de diversos setores da economia" (MEC, 2019).

Assim como o *Future-se*, o *Novos Caminhos* também opera por três eixos, em que é possível identificar iniciativas alinhadas com o *ethos* neoliberal, como a flexibilização de caminhos de formação, a atualização de cursos técnicos para uma adequação às inovações tecnológicas do mercado de trabalho e a disseminação da cultura do empreendedorismo na educação profissional.

O primeiro eixo – *GESTÃO E RESULTADOS* – tem suas ações voltadas para o aprimoramento do modelo de planejamento, de gestão e de governança da educação profissional. As principais estratégias são a atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; a regulação da oferta de cursos técnicos por Instituições Privadas de Ensino Superior e uma pesquisa com os adolescentes e jovens, visando compreender a perspectiva e expectativas desse público-alvo sobre a educação profissional.

O segundo eixo de atuação – *ARTICULAÇÃO E FORTALECIMENTO* – de forma conjunta e articulada com os demais, desenvolve um diálogo com as redes e instituições de âmbito estadual e distrital, que atuam na educação profissional no país, dando suporte na ampliação e no aprimoramento da oferta de cursos e propiciando flexibilidade de caminhos de formação e desenvolvimento de competências profissionais adequadas ao atual contexto socioeconômico. O eixo busca, também, estratégias articuladas com a Educação de Jovens e Adultos e com alternativas de Educação a Distância. O apoio à formação de professores e demais profissionais da educação profissional também faz parte das ações. Outro destaque é o financiamento de matrículas e a expansão da oferta de cursos de educação profissional em nível técnico. "Deve-se considerar a importância do fomento à educação sem ignorar limitações e responsabilidades orçamentárias" (MEC, 2019). Nesse sentido, o eixo requer investimentos na perspectiva de novas formas de financiamento, receitas e fontes, bem como a eficiência no emprego dos recursos para o alcance de melhores resultados.

O terceiro eixo – *INOVAÇÃO E EMPREENDEDORISMO* – visa “fortalecer os vínculos entre educação, trabalho e desenvolvimento socioeconômico local e regional, disseminando a cultura do empreendedorismo e da inovação de processos e produtos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica” (MEC, 2019). Para isso, o eixo tem como estratégias, por exemplo, a ampliação dos Polos de Inovação nos Institutos Federais, o lançamento de editais para financiamento de projetos que estimulem as atividades de pesquisa aplicada, inovação e iniciação tecnológica nas redes de ensino e instituições de educação profissional.

Os programas *Future-se* e *Novos Caminhos*, portanto, configuram-se em potentes fontes desta pesquisa, pois se constituem em documentos recentes em relação às estratégias de governo da população brasileira por meio da educação profissional. Dessa forma, aliando a análise da legislação pós-Constituição de 1988 a esses dois programas, procuro traçar o processo de como a governamentalidade neoliberal modificou o mundo do trabalho no Brasil e, por sua vez, como o funcionamento da educação profissional se relacionou com esse processo.

No capítulo seguinte, analiso a educação profissional brasileira e o trabalho no contexto da redemocratização do país, levando em consideração um panorama da aprendizagem de profissões no século XX, desde quando o trabalho era considerado *seguro*, até o trabalho *flexível*, na governamentalidade neoliberal. Tendo como ponto chave as discussões da elaboração da Constituição de 1988, registradas em seus Anais, analiso as disputas que ocorreram em relação às temáticas educacionais e, também, observo uma inclinação ao neoliberalismo em alguns debates da área. A legislação sobre educação profissional, a partir de 1988, demonstra como a racionalidade neoliberal interferiu em sua produção e funcionamento, inclusive em sua expansão no início dos anos 2000.

3 SEGURANÇA / FLEXIBILIDADE

A arte específica de governar seres humanos que se desenvolveu com o liberalismo, na Europa, a partir do século XVIII, teve como um de seus propulsores o capitalismo industrial em ascensão. Foucault (2014) nomeia esse período como o momento histórico das disciplinas, já mencionado no capítulo anterior, em que se aprofunda um interesse pela formação de corpos obedientes e úteis, para responder, dentre outros aspectos, às exigências da inovação industrial. O processo de trabalho nas fábricas exigia vigor, rapidez, habilidade, organização, constância e, para isso, análise e vigilância individuais dos operários. “Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma ordem” (FOUCAULT, 2014, p. 145).

Operários, estudantes, doentes, soldados, delinquentes: corpos singulares que necessitam de treinamento para constituírem-se em força produtiva e se articularem com outros corpos, uma multiplicidade deles. Educação e trabalho, nesse sentido, têm contribuído historicamente para a produção de uma engrenagem de controle populacional, aliando disciplina e biopolítica, mas com táticas diversas e que se transformam em cada época, em meio aos seus próprios processos construtivos. O trabalho que, na primeira metade do século XX, configurava-se em um modelo liberal que pode ser considerado um sinônimo de segurança, carreiras sólidas, profissões definitivas, rotina repetitiva diária; hoje, com o neoliberalismo, configura-se em flexibilidade, dinamismo, inovação, insegurança, motivação, atualização permanente.

No Brasil, também se observam as mudanças operadas pela racionalidade neoliberal, principalmente a partir do final dos anos 1980, o que coincide, aqui, com um contexto histórico de saída de uma ditadura militar de 20 anos e elaboração de uma nova Constituição, promulgada em 1988, que prima pela construção de um país democrático. Essas mudanças são tratadas em seguida, pensando sempre em como a educação profissional brasileira, como dispositivo, se produz nesse processo.

3.1 A aprendizagem de profissões na governamentalidade neoliberal: do trabalho *seguro* ao trabalho *flexível*

3.1.1 O trabalho *seguro*

O governo de cidadãos livres se deu, entre o final do século XVIII e início do século XX, sobretudo nos Estados Unidos e na Europa, por mecanismos disciplinares, dentre eles a escola

e o ambiente de trabalho, que buscam produzir autodomínio, autocontrole, autorregulação, necessários ao indivíduo que promoverá o desenvolvimento das nações. Ao mesmo tempo, explicam Miller e Rose (2012), governantes lançam mão de estratégias biopolíticas - como pesquisas estatísticas, censos, programas de prevenção a doenças, enfrentamento de problemas provenientes da vida urbana e industrial (como remuneração de assalariados pelo trabalho e revoltas de operários) – para regular e conduzir as ações desses indivíduos, enquanto população.

A organização e reorganização do trabalho, em meio à necessidade de um governo de toda a população, passando pelo governo de cada um(a), parte de esquemas técnicos de produção que traduzem uma compreensão do trabalhador como "cidadão democrático com determinadas capacidades e direitos" (MILLER; ROSE, 2012, p. 211). Tal concepção é apresentada pelos autores a partir de três momentos históricos: nas primeiras décadas do século XX, tendo como centros de análise a Europa continental, o Reino Unido e os Estados Unidos, são consideradas as preocupações com relação à higiene mental e os movimentos de relações humanas no âmbito da administração do ambiente de trabalho (o ser humano era visto como uma força produtiva que deveria ser utilizada eficientemente); nos anos 1960 e 1970, estudando exemplos do leste e oeste europeus, da Escandinávia, dos Estados Unidos e do Canadá, é considerado o movimento da qualidade da vida laboral, ou seja, os processos de humanização do trabalho (saúde mental e realização pessoal do trabalhador, habilidade e moralidade do administrador, eficiência da empresa, etc.); e, nos anos 1980, especialmente analisando as sistematizações da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos a respeito do gerenciamento do trabalho, chega-se ao quadro do trabalhador como indivíduo empreendedor, que não trabalha por imposição ou coação, mas que busca sentido, responsabilidade e senso de conquista pessoal na vida e, portanto, no trabalho.

O primeiro e o terceiro momentos históricos, apresentados acima, serão destacados nesta discussão por sintetizarem, respectivamente, uma certa caracterização do trabalho *seguro*, próprio dos primeiros modelos liberais, e do trabalho *flexível*, instituído pela racionalidade neoliberal. Considero, porém, que não há um *hiato* entre o primeiro e o terceiro período, como se o segundo momento pudesse ser descartado ou não tivesse relevância quanto à temática das transformações no mundo do trabalho. Apenas, para a relação que estabeleço entre educação profissional e trabalho no Brasil, os momentos históricos que mais contribuem, por uma questão didática estabelecida por Miller e Rose (2012) e que favorece a minha análise, são o primeiro e o terceiro.

Pois bem, o *taylorismo*, nos Estados Unidos, como exemplo do primeiro momento, constituiu-se em um projeto psicotécnico[38] conhecido por governar sistematicamente o ambiente de trabalho: o trabalhador, como todos os outros fatores de produção, ressaltam Miller e Rose (2012), devia tornar-se objeto de um conhecimento científico e subordinado a uma lógica da eficiência. Duas formas básicas procuraram otimizar a utilidade do trabalhador: uma, para maximizar a eficiência do trabalho e minimizar a possibilidade de acidentes, voltava-se para o ambiente de trabalho, a iluminação, o espaço, a adequação de equipamentos; outra, dava conta do processo de seleção e avaliação dos trabalhadores, adequando capacidades a determinadas tarefas. "Dentro do ambiente de trabalho, o trabalhador era 'individualizado' e submetido a uma forma de governo que buscava intensificar o esforço no serviço para maior produtividade" (MILLER; ROSE, 2012, p. 214). Um novo tipo de vigilância se organiza. Conforme Foucault (2014, p. 171), um controle disciplinar intenso e contínuo acompanha todo o processo de trabalho, não só sobre a produção, "mas leva em conta a atividade dos homens, seu conhecimento técnico, a maneira de fazê-lo, sua rapidez, seu zelo, seu comportamento".

Um sistema preciso de comando é necessário, segundo Foucault (2014, p. 167), para o "bom adestramento" dos indivíduos. Adestrar, nesse sentido, significa ligar e multiplicar forças individuais, para utilizá-las em um todo. Com o aumento da complexidade do aparelho de produção, do número de operários e das divisões do trabalho, Foucault (2014) explica que mais controle se tornou necessário nas grandes fábricas, o que justificava esse disciplinamento do trabalhador, realizado por uma vigilância hierárquica, cujo modelo ideal seria o militar.

Sennett (2018) contribui com essa questão, ao entender que o treinamento ou a capacitação dos trabalhadores, no início do século XX, se deu em conformidade com o funcionamento de instituições fixas, estáticas, seguras. Citando Max Weber (2004), Sennett (2018) aponta para uma aplicação ao capitalismo, na Alemanha, de modelos militares de organização. "Num período de cem anos, da década de 1860 à de 1970, as corporações aprenderam a arte da estabilidade, assegurando a longevidade dos negócios e aumentando o número de empregados" (SENNETT, 2018, p. 27). Sennett (2018) destaca, novamente apoiado em Weber (2004), que, nesse período, o funcionamento das corporações era cada vez mais próximo ao modelo dos exércitos, em que todos tinham um lugar e uma função definida. O trabalhador, assim, estaria menos propenso a se revoltar, pois tinha uma noção específica de sua posição na sociedade. Os sindicatos e as associações buscavam, da mesma forma, estabilizar e garantir a posição dos trabalhadores.

---

[38] A *psicotécnica* pressupunha que os trabalhadores eram pessoas de determinado tipo e, a partir disso, agia sobre eles tendo como objetivo a eficácia no setor produtivo (MILLER; ROSE, 2012).

O tempo, igualmente, nos primeiros anos do século XX, caracterizava-se pelo longo prazo, era cumulativo e previsível. “O tempo racionalizado permitia que os indivíduos encarassem suas vidas como narrativas – não tanto daquilo que necessariamente acontecerá quanto da maneira como as coisas deveriam acontecer” (SENNETT, 2018, p. 29). No modelo liberal dessa época, a possibilidade de planejar carreiras e a vida pessoal permitiam frutos a longo prazo, para empregados e empregadores.

A pirâmide burocrática era o fundamento das instituições, tanto públicas quanto privadas. Sennett (2018) chama a atenção para essas *jaulas de ferro*, termo cunhado por Weber (2004) e que remete à fixação e à imobilidade, semelhante a um aprisionamento dos trabalhadores, em carreiras vitalícias, a essas burocracias estáticas, pesadas, em que é permitido agregar-se um número cada vez maior de indivíduos nas camadas mais baixas. A estrutura piramidal dominou, conforme Sennett (2018), grandes organizações no século XX. Fábricas gigantescas operaram sob essa realidade estrutural que unificava ou centralizava todo o processo de produção em um único prédio, como era o caso das fábricas de automóveis nos Estados Unidos, em que, aos moldes ainda tayloristas, buscava-se “microgerir cada movimento e cada momento do trabalho de um empregado” (SENNETT, 2018, p. 37).

Esse olhar disciplinador em escala que a pirâmide proporcionou ao empregador, no entendimento de Foucault (2014), atendeu a duas exigências: forma uma rede sem lacunas, com possibilidade de multiplicar degraus e espalhá-los por onde se deseja vigiar e; ao mesmo tempo, pode ser uma estrutura discreta a ponto de não frear as atividades desenvolvidas na produção fabril. “A vigilância se torna um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar” (FOUCAULT, 2014, p. 172).

O Estado, igualmente, assumiu a forma de uma pirâmide burocrática, muitas vezes com o sistema focalizando mais a estabilidade e autopreservação da instituição do que uma efetiva atuação nos cuidados com a população. Em ambas as esferas (pública e privada), as “ordens” vão-se modulando na medida em que descem a cadeia de comando na pirâmide, pois todos interpretam a instrução, ainda que não deixem de obedecê-la. Segundo Sennett (2018), essa tradução, mediação ou negociação dos comandos é que colocou a eficiência dos métodos disciplinares tayloristas à prova. Ao mesmo tempo, essa modulação interpretativa que *enjaulava* os trabalhadores, fazia com que se sentissem parte da instituição, por terem a sensação de estarem agindo por conta própria: “nas corporações a infelicidade com uma instituição pode coexistir com um forte compromisso em relação a ela; ainda que infeliz, uma

pessoa que tem espaço para entender o que acontece em sua área de vivência estabelece vínculos com a organização" (SENNETT, 2018, p. 39).

Uma rotina repetitiva no trabalho era uma das consequências da *jaula de ferro*; porém, conforme Sennett (2019), também possibilitava a criação de uma narrativa positiva para as vidas dos trabalhadores. O fordismo, representação clássica da divisão do trabalho na indústria automobilística norte-americana do início do século XX, pode exemplificar, observa Sennett (2019, p. 44-45), a generalização do tédio nas indústrias da época: "quando Ford industrializou seu processo de produção, favoreceu o emprego dos chamados trabalhadores especialistas em relação aos artesãos[39] qualificados". Os especialistas realizavam "operações em miniatura que exigiam pouco pensamento ou julgamento". Sennett (2019, p. 45) salienta, ainda, que os especialistas, na fábrica de Henry Ford, eram imigrantes recentes (em 1917 representavam 55% da força de trabalho), que eram considerados sem "inteligência para fazer mais que um trabalho de rotina". Os artesãos qualificados eram alemães ou americanos *nativos* (que, em 1917, caíram para 15% dos empregados, sendo que o restante dos funcionários se dedicava à limpeza da fábrica).

As dores da rotina, no entanto, ainda regidas pela medição milimétrica do tempo de trabalho na indústria, do escritório à linha de montagem, poderiam degradar, mas também proteger. O tempo rotinizado, afirma Sennett (2019), tornou-se uma arena de negociações entre trabalhadores e administradores das indústrias, com a mediação dos sindicatos. Os pagamentos eram afinados com um minucioso controle do número de horas de trabalho e os trabalhadores, dessa forma, podiam calcular, também minuciosamente, seus benefícios, como férias ou licenças por doença. Nesse sentido, Sennett (2019, p. 48) explica que os trabalhadores aprenderam a igualmente rotinizar o seu tempo, "por meio de poupanças em sociedades de ajuda mútua, ou de hipotecas sobre casas adquiridas através de sociedades construtoras". Em suma, a rotina no trabalho foi se transformando em conquistas pessoais, possíveis pelo planejamento, a longo prazo, de trajetórias de vida, tendo em vista que a *jaula de ferro* era controladora, porém, segura e previsível.

Assim, uma *velha ética do trabalho* (SENNETT, 2019) pode ser identificada a partir do uso autodisciplinado do tempo e da experiência de uma satisfação adiada, uma vez que se trabalhava arduamente e por muito tempo, para se conseguir poupar dinheiro e realizar projetos de vida profissionais e pessoais. "Uma debilitante política de antiguidade e direitos por tempo

---

[39] Os artesãos, nesse contexto apontado por Sennett (2019), eram trabalhadores altamente qualificados que gozavam de certa autonomia e faziam muitos serviços complexos na produção de um mesmo automóvel, por exemplo, no curso de um dia de trabalho.

de serviço governava os trabalhadores sindicalizados" (SENNETT, 2019, p. 140). O autor alerta, porém, para a impossibilidade de continuar com esse estado mental nos atuais mercados, salientando que não tem o objetivo de comparar "o antes, que era melhor, e o agora, que é pior". O trabalho seguro era também claustrofóbico e, em termos de auto-organização, sobretudo em se tratando dos métodos tayloristas, muito rígido.

A partir dos anos 1930, conforme Miller e Rose (2012), os programas tayloristas, contudo, foram sendo abandonados, uma vez que a distinção que propunham entre o governo do indivíduo dentro do trabalho e fora dele não se mostrava adequada ao indivíduo social, situado em uma rede de laços coletivos de obrigação, dependência e solidariedade, que emergia naquela época: "as lutas pelo crescimento dos direitos dos trabalhadores, por previdência social, seguridade social e regulação estatal do contrato de trabalho eram mantidas em termos de tal imagem social do trabalhador" (MILLER; ROSE, 2012, p. 214).

Então, uma preocupação com a saúde mental positiva do trabalhador foi sendo sistematizada, na Grã-Bretanha, na França e nos Estados Unidos, com campanhas em prol da higiene mental do trabalhador. "O trabalhador, alegavam elas, era uma pessoa com uma psicologia, com desejos, necessidades e instintos modelados na família. O trabalhador era um indivíduo que buscava gratificação, tanto no trabalho quanto no restante da vida" (MILLER; ROSE, 2012, p. 214-215).

As relações humanas no ambiente de trabalho, assim, deviam ser diagramadas por meio de novos dispositivos, tais como a atitude ou a análise moral, estabelecendo uma conexão exemplar entre a administração da produção e o governo do campo social. "A ideia de que o trabalho é importante tanto por seu significado moral para o trabalhador quanto por seu significado econômico atravessa os discursos sobre emprego e trabalho até o dia de hoje" (MILLER; ROSE, 2012, p. 217).

Por um lado, ressaltam os autores, o trabalho está ligado ao território onde todas as espécies de problemas sociais são situadas – crime, delinquência, indigência, embriaguez e quaisquer ameaças à tranquilidade social. Por outro lado, concede-se ao trabalho um papel de formação e de manutenção de indivíduos responsáveis por si mesmos e pelos familiares, com regularidades de hábitos de higiene, pontualidade, persistência, diligência. Foi a partir dos anos 1930 que os discursos sobre o trabalho, em nível mundial, tornaram-se objeto de estudos conduzidos por sociólogos, psicólogos e psiquiatras, tendo como alvo os desempregados, diagramando seus padrões de desmoralização e dessocialização, para, então, inventar "dispositivos para melhorá-los – mediante centros de instrução, clubes de trabalho, esquemas

de treinamento e de retreinamento, e semelhantes" (MILLER; ROSE, 2012, p. 217). O governo das pessoas pelo trabalho, assim, tornou-se um investimento biopolítico.

3.1.2 O trabalho *seguro* no Brasil

No Brasil, o período em questão ou mais precisamente os anos 1930-1945, como já foi mencionado no primeiro capítulo desta tese, foi o período em que o Estado, representado pelo Governo Vargas, resolveu investir em educação profissional. Para atender às demandas desenvolvimentistas da nação, o papel da escola primária, secundária, profissional ou normal deveria ser ensinar o civismo, a educação sanitária, a educação física, os trabalhos manuais, considerados, então, indispensáveis à construção do povo que construiria, por sua vez, o Brasil do futuro.

Jardim (2006, p. 105) faz uma análise da educação, a partir de uma perspectiva foucaultiana, como produtora de sujeitos na modernidade (a partir do final do século XVII, na Europa, com a urgência de mecanismos de reeducação, sujeição e utilização da força de trabalho do homem nas fábricas capitalistas), afirmando que a educação – saber pedagógico – se instala, portanto, "como uma das melhores formas de controlar os discursos de verdade, além de ser, também, o meio privilegiado em que saber e poder estão mais explícitos para a implantação de uma técnica institucional: de vigilância, de hierarquia, de disciplina e de controle". A escola, nesse sentido, é um espaço cortado por relações de poder em que, desde os primeiros passos da aprendizagem, "regula, produz, molda indivíduos, fabrica imagens-modelos e avalia" (JARDIM, 2006, p. 105).

Nos anos 1930, no Brasil, apostou-se na escola profissional como espaço pedagógico para o disciplinamento do indivíduo brasileiro para o trabalho. A construção da nação brasileira, civilizada, industrializada e moderna constitui-se no foco do governo da época, sob o comando de Getúlio Vargas. A educação do povo seria voltada para a formação moral do brasileiro civilizado, de bom caráter, ordeiro, trabalhador. Em um de seus discursos, em 1933, Vargas afirma que "o Império encerrou a sua atividade deixando insolúveis os dois maiores problemas nacionais: o da organização do trabalho livre e o da educação" (BRASIL, 1933, p. 48-49). Mais adiante, na mesma oportunidade, ele fala sobre a educação, a higiene e o trabalho:

> De acordo com as tendências de cada região e o regime de trabalho dos seus habitantes, devemos adotar os tipos de ensino que lhes convêm: nos centros urbanos, populosos e industriais - o técnico profissional, em forma de institutos especializados e liceus de artes e ofícios; no interior - rural e agrícola, em forma de escolas, patronatos e internatos. **Em tudo, com o caráter prático e educativo**, **dotando cada cidadão**

> **de um ofício que o habilite a ganhar, com independência, a vida**, **ou transformando-o em um produtor inteligente de riqueza, com hábitos de higiene e de trabalho, consciente do seu valor moral**. (BRASIL, 1933, p. 107, grifos meus).

A educação do povo brasileiro, na década de 1930, era considerada um problema de suma importância para o desenvolvimento da nação. A educação moral da população passava, como se nota na citação acima, pela higienização da população e pela valorização do trabalho. Estava em curso no país um pensamento que tentava superar um argumento racial, segundo o qual o povo mestiço brasileiro era degenerado, física e moralmente, por ser uma mistura de selvagens (índios), bárbaros (negros) e de um civilizado apenas (o português), o que resultava em um suposto comprometimento da formação de uma civilização no país[40]. Conforme assinalam Lilia Moritz Schwarcz e Heloisa Murgel Starling (2015), quem arriscava explicações de ordem cultural e oferecia a mestiçagem como a melhor resposta do Brasil ao resto do mundo era Gilberto Freyre (2006), que com *Casa-Grande & Senzala*, publicado, em primeira edição em 1933, teve sucesso imediato.

Freyre (2006) reabilitava, conforme Mozart Linhares da Silva (2007), o mestiço e o negro na formação da cultura e da sociedade brasileiras, até então colocados como entraves civilizatórios pelos intelectuais do biodeterminismo. Uma interpretação, segundo o autor, épica da "vitória" da mestiçagem. "As descrições das torturas, castigos, humilhações, violências e todas as formas de subjugação sofridas pelos escravos estão presentes na obra, como que apontando para a formação de uma sociedade estruturada também na perversão e não somente no amolecimento do preconceito" (SILVA, 2007, p. 49). Desenvolvendo uma metodologia que privilegia o equilíbrio de antagonismos como constructo teórico e administra de forma harmônica as contradições na formação social, econômica e cultural do país, Freyre vislumbra, explica Silva (2007, p. 50), uma civilização singular e original que está justamente na

---

[40] O período em que tais prognósticos pessimistas e racistas são elaborados no Brasil foi o século XIX. Um pensamento "científico", calcado na eugenia, teve suas influências no Brasil. O problema da raça, para o Estado-nação, surgiu, conforme Silva (2012) com essa problematização da população como massa disforme que precisa ser homogeneizada, alvo, portanto, de estratégias de governo biopolíticas. A condição da nação se vincula à condição da raça, e toda a impureza deverá ser combatida em nome da nação. A miscigenação se apresenta, nessa direção, como fenômeno a ser combatido e evitado. A partir do século XIX, explica Silva (2007), o termo "raça" passou a ter uma base científica, que não existia até o século XVIII. A tese da superioridade da "raça" branca, proclamada cientificamente, justificava o expansionismo europeu sobre os territórios ocupados pelas "raças" ditas inferiores, logo, não-civilizadas, como a Ásia, a África e as Américas. As teorias que especulavam a evolução do *homo sapiens*, conforme Silva (2007), adquiriram um *locus* científico unificador com a publicação da obra *On the Origin of Species*, de Charles Darwin, em 1859. Baseado em Darwin, que abria um horizonte especulativo acerca do aperfeiçoamento do *homo sapiens* e de outras espécies, Francis Galton publicou, em 1869, a teoria da eugenia, na obra *Hereditary genius*, que partia do pressuposto de que a raça humana, por estar em constante evolução biológica, deveria ser auxiliada a acelerar e aperfeiçoar esse processo. Silva (2007) aponta que, desde então, a eugenia passou a ser uma proposta de ação profilática que merecia estar vinculada à legislação e à política dos Estados. Exemplo de que esta proposta teve influências no Brasil foi a preocupação pela promoção da higiene e da saúde nas escolas.

mestiçagem, “para além da raça, na cultura e nos comportamentos mais íntimos que norteiam a vida sexual do brasileiro”.

No começo do século XX, muito em função das contribuições de Freyre (2006), a miscigenação era considerada o caminho para a produção de uma raça única e branca, e não mais o biodeterminismo científico do século XIX. Como produtor da apologia por excelência das virtudes da miscigenação, Freyre (2006) acabou por reforçar o ideal do branqueamento, “mostrando como a elite predominantemente branca tinha adquirido valiosos benefícios culturais por sua íntima associação com os não-europeus, especialmente os africanos” (SKIDMORE, 1994, p. 160).

A democracia racial brasileira desvinculava o racismo das práticas sociais no Brasil. Dessa maneira, segundo Skidmore (1994, p. 158), a utilização da tese assimilacionista justifica a estratificação social no país: “os não-brancos definham na base da hierarquia social, devido à classe, não à raça. São vítimas não da discriminação, mas de seu desvantajoso passado sócio-econômico”. Assim, a solução para o problema se daria com o crescimento econômico do país, pois, dessa forma, a pobreza dos não-brancos iria declinar, quando a pobreza em geral fosse reduzida.

Percebe-se que a educação da população brasileira precisava atender a algo mais do que produção de mão de obra para as indústrias. Seria necessário, conforme Silva (2007, p. 44), formar “tipos” humanos “educados” para o trabalho regular, “cujo valor agregasse não só ao desenvolvimento individual, mas sobretudo, da nação”. Os grandes debates sobre eugenia e sanitarismo ou higienia, bem como os embates sobre a condenação da civilização brasileira em função da degenerescência provocada pela miscigenação, ou mesmo sua redenção pelas próprias mãos da miscigenação, estiveram no centro do debate na época (SILVA, 2015a). Os eugenistas acreditavam que, trazendo imigrantes europeus, brancos, para o Brasil e incentivando os casamentos entre brancos imigrantes e não-brancos nacionais, resolver-se-ia o problema racial brasileiro, em um período de aproximadamente cem anos (SILVA, 2007). Com isso, o homem brasileiro doente, inferior, sem ânimo para o trabalho, seria “trocado” por um elemento positivo, capaz de redefinir a nacionalidade brasileira.

Nesse sentido, produz-se um contexto de incentivo à industrialização, à urbanização e à modernização do Brasil. Getúlio Vargas apresentou um programa reformista radical: remodelamento do Exército, criação dos Ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio e da Educação e Saúde Pública, além de reformas no ensino e na educação pública, com ênfase nos cursos profissionalizantes (SCHWARCZ; STARLING, 2015). A política trabalhista, igualmente, dominava a atenção de Vargas, de forma que, por um lado, criou leis de proteção

ao trabalhador – jornada de oito horas, regulação do trabalho da mulher e do menor, lei de férias, instituição da carteira de trabalho e do direito a pensões e à aposentadoria – e, por outro, reprimiu a organização dos trabalhadores em sindicatos autônomos, enquadrando estes como órgãos de colaboração com o Estado e, ainda, excluiu os trabalhadores rurais dos benefícios da legislação protetora do trabalho.

Ricardo Antunes (2014) explica que, com o getulismo, o Brasil teve seu primeiro salto industrializante, cuja dinâmica interna estruturava-se pela vigência de um processo de jornada de trabalho prolongada e de intensos ritmos, com baixos salários aos trabalhadores. O Brasil, tendo em vista o esforço governamental na valorização do trabalho[41], em que a educação profissional teria a função de ensinar o povo a trabalhar, traduzia a sua maneira a *velha ética do trabalho* anunciada por Sennett (2019). O trabalho, na era Vargas, deveria ser sinônimo de segurança, de ordem, de progresso, de civilização, a preparação de uma população para o planejamento futuro do país. Mas também se aproximava da *jaula de ferro*, rígido, rotineiro, exaustivo.

Nesse período em que o trabalho se tornou algo *seguro*, principalmente pelas reformas trabalhistas apontadas acima, a educação profissional emergiu como um dos dispositivos de governo que tinha por função organizar o disciplinamento dos brasileiros e brasileiras para o trabalho, não perdendo de vista que isso significava também conduzi-los por estratégias biopolíticas. Um parlamentar da época, Renato Barbosa (BRASIL, 1935, V.V, p. 362), declarou que o ensino profissional era um dos caminhos para "a tranquilidade e engrandecimento da Nação Brasileira" que, segundo ele, "só tem uma vereda, um rumo, uma diretriz – instrução pública, educação sanitária e trabalho". A preocupação com a condução das pessoas, como população, ficou registrada no seguinte trecho: "é bem assim a alma destes milhões de brasileiros, que não têm instrução, que não têm educação e que não sabem trabalhar" (BRASIL, 1935, V. V, p. 368).

As medidas mais incisivas de Getúlio Vargas, em relação à educação profissional, foram tomadas no período ditatorial de seu governo, o Estado Novo (1937-1945). No primeiro capítulo já foram elencadas e comentadas as principais leis que regulamentaram a educação profissional brasileira nessa época. Sendo assim, em suma, as discussões sobre a necessidade de oferta de educação profissional para a população brasileira iniciaram-se com a Assembleia

[41] No primeiro capítulo, desenvolvi, a partir da análise da revisão de literatura, a ideia de que a escravidão, no Brasil, deixou como herança uma desvalorização do trabalho manual ou que exige esforço físico, dado que tais atividades seriam praticadas apenas por escravos e escravas.

Nacional Constituinte de 1933-1934[42], que elaborou a Constituição de 1934 (BRASIL, 1934). No entanto, a urgência em sanar os problemas de analfabetismo e em oferecer gratuitamente um ensino primário público aos que ainda não tinham nem esse nível básico de escolaridade se tornaram prioridade nos debates constituintes, o que não levou ao texto final da Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) a obrigatoriedade de oferta, pelo Estado, do ensino profissional.

Com a Constituição de 1937 (BRASIL, 1937), outorgada já no período do Estado Novo, Getúlio Vargas institui as balizas para a criação de um sistema educacional no Brasil, colocando, no Art.129, o ensino pré-vocacional como "primeiro dever do Estado". Dentre outros mecanismos legais[43], a Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto Lei 4073 de 1942 (BRASIL, 1942a) – destaca-se por modificar o quadro do ensino industrial[44], conferindo-lhe finalidades, tais como, no Art. 4º: "Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais".

Fonseca (1961) explica que a Lei Orgânica classificava os estabelecimentos de ensino industrial em quatro tipos: escolas técnicas, industriais, artesanais ou de aprendizagem. O ensino, nesses estabelecimentos, seria ministrado em dois ciclos, cada um com seus respectivos cursos: o primeiro abrangendo o ensino industrial básico; o de mestria[45]; o artesanal[46] e a aprendizagem[47]; no segundo, estariam e ensino técnico e o pedagógico. Conforme Fonseca (1961, p. 268), os cursos industriais, com duração de quatro anos, seriam destinados à formação dos artífices "altamente qualificados": jovens entre 12 e 17 anos que tivessem o curso primário completo, selecionados perante "exames médicos e vestibulares onde se pesquisaria a aptidão mental para os trabalhos a realizar". A *psicotécnica*, conhecido método taylorista de seleção de candidatos a empregos, pela primeira vez era aplicada em escolas federais, para pesquisa de aptidão mental, conforme o autor. Fonseca (1961, p. 269) entende que "os resultados desta

---

[42] Os Anais estão disponíveis em: https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/RP_AnaisRepublica_digitalizados.asp

[43] Para maiores detalhes sobre o investimento em educação profissional na era Vargas, bem como sobre a legislação que conduziu suas modificações, além do primeiro capítulo desta tese, sugiro a leitura de Santos (2015), Cunha (2000), Freitas e Silva (2019).

[44] Na história da educação profissional do Brasil, há também o ensino técnico destinado à formação da força de trabalho voltada para a agricultura, o comércio e os serviços (CUNHA, 2000). Nesta tese, o ensino industrial ocupa uma posição de maior ênfase em relação aos demais, pois são mais significativas as políticas educacionais voltadas para a formação de mão de obra para a indústria no país, neste e em outros períodos históricos aqui analisados.

[45] Os cursos de mestria, com duração de dois anos, visavam ao preparo dos mestres de oficina; porém, não tiveram grande aceitação por parte dos alunos egressos dos cursos industriais, que preferiam matricular-se em um dos cursos técnicos (FONSECA, 1961).

[46] Os cursos artesanais, com duração de um ou dois anos, destinavam-se ao ensino de ofícios em período curto. Contudo, nenhuma escola federal fez funcionar cursos artesanais (FONSECA, 1961).

[47] Os cursos de aprendizagem ficaram sob a responsabilidade do SENAI, criado em 1942, como mais adiante será especificado.

medida, projetados no futuro, teriam de ser forçosamente benéficos, formando uma verdadeira elite para a indústria".

O que se iniciava, porém, era um processo de elitização da educação profissional ofertada pelo Estado, mesmo já no nível básico, no primeiro ciclo. Schwarcz (2019, p. 138) observa que a Lei Orgânica do Ensino propiciava um caminho "bifurcado" a ser percorrido pelos estudantes, do primário ao profissionalizante, para as "classes populares"; e do primário ao secundário para as "elites condutoras". Segundo a autora, "se por um lado o Estado organizou as relações de trabalho através da CLT[48], por outro impôs ao sistema público de ensino uma legislação que procurou separar aqueles que poderiam estudar de forma plena dos que deveriam estudar menos e chegar ao mercado de trabalho mais rapidamente" (SCHWARCZ, 2019, p. 138). Levando-se em consideração que a maioria da população brasileira da época, conforme o *Anuário Estatístico do Brasil* de 1950 (IBGE, 1951, p. 28), com base no recenseamento de 1940, não sabia ler nem escrever, mais especificamente 21.295.490 pessoas, enquanto 13.292.605 sabiam ler e escrever[49], imagina-se o quão difícil poderia se tornar para os grupos sociais mais pobres ingressar em um curso industrial, mesmo em primeiro ciclo, que seriam os cursos mais básicos, tendo em vista as barreiras de acesso que foram instituídas. Assim, conforme o Art. 18 da Lei Orgânica (BRASIL, 1942a), se o jovem conseguisse concluir um curso industrial do primeiro ciclo (articulado com o ensino primário) e atingisse os requisitos de ingresso[50], poderia realizar um curso técnico no segundo ciclo (articulado com o ensino secundário) e, quiçá, um curso superior, mas com possibilidade de matrícula apenas em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído.

Somando-se os anos de duração dos cursos, tem-se uma formação no ensino industrial de aproximadamente 10 anos de duração[51]. Nota-se, aí, mais uma característica da *velha ética do trabalho* nessa primeira metade do século XX, no Brasil: capacitações técnicas longas, provenientes da esfera pública (instituições burocráticas pesadas, fixas), que formariam o profissional de forma definitiva, sem que fosse necessária uma atualização constante do trabalhador ou a continuidade de seus estudos em cursos superiores.

---

[48] Consolidação das Leis do Trabalho.

[49] Ainda há a informação de que 208.570 pessoas não declararam sua instrução (IBGE, 1951, p. 28).

[50] O Art. 29 da Lei Orgânica do Ensino Industrial determina que o candidato à matrícula na primeira série de qualquer dos cursos industriais, de mestria, ou técnicos, ou na única série dos cursos pedagógicos, deverá desde logo apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa e de estar vacinado. Além da conclusão dos cursos antecedentes, a Lei determina, no Art. 30, a realização de exames vestibulares, aptidão física e mental para os trabalhos escolares.

[51] "Art. 23. Os cursos industriais terão a duração de quatro anos; os cursos de mestria, a de dois anos; os cursos técnicos, a de três ou quatro anos; e os cursos pedagógicos, a de um ano" (BRASIL, 1942a).

Ainda, insistindo no direcionamento da população aos cursos profissionalizantes e, com isso, à valorização do trabalho, destaca-se a criação, nessa época, do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários[52]), com o Decreto-Lei nº 4048 de 1942 (BRASIL, 1942b), que atende a uma urgência de recrutamento de mão de obra para as indústrias, dando conta dos cursos de aprendizagem que a Lei Orgânica (BRASIL, 1942a) definiu[53], pela ação do setor privado, em capacitações mais rápidas do que as oferecidas nas escolas profissionais do poder público. Cunha (2000) explica como se deu a criação do SENAI[54], importante formato de educação profissional na iniciativa privada, que deveria se alinhar aos perfis das indústrias: o Ministério da Educação, através da Divisão de Ensino Industrial, elaborou, em 1938, um projeto de criação de escolas de aprendizes industriais mantidas e dirigidas pelos sindicatos dos empregadores e pelos estabelecimentos industriais. As escolas se destinariam aos trabalhadores maiores de 14 e menores de 18 anos. Os cursos durariam de 8 a 16 horas semanais, em horário coincidente com o período de trabalho, remunerando-se a atividade produtiva do menor. O Estado manteria escolas profissionais onde os sindicatos e as indústrias não o fizessem e fiscalizaria o cumprimento do projeto pelas empresas.

A Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), segundo Cunha (2000, p. 99), manifestaram-se contrárias ao projeto, "devido às despesas que as empresas teriam de arcar com o pagamento dos salários dos aprendizes e dos mestres, com os gastos de instalação e de operação das oficinas". O governo Vargas baixou, então, um decreto[55] que obrigava as empresas com mais de 500 empregados (de todos os setores econômicos) a reservar locais para a refeição dos trabalhadores e a promover o aperfeiçoamento profissional não só dos menores, como no projeto rejeitado, mas também dos adultos. Conforme Cunha (2000, p. 100), como os empresários recusaram-se a cumprir as determinações do decreto, Getúlio Vargas lhes teria dito que "ou eles aceitavam assumir a formação profissional prevista pela Constituição, incluindo o custo financeiro, ou o governo manteria a forma definida pelo último decreto". Sem melhor alternativa, conclui Cunha (2000), a CNI e a FIESP consentiram com a criação do sistema SENAI.

---

[52] Atualmente, a sigla significa Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

[53] O Art. 9º, § 4º da Lei Orgânica explica que "os cursos de aprendizagem são destinados a ensinar, metodicamente, aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e sob regime de horário reduzido, o seu ofício" (BRASIL,1942a).

[54] Conforme seu Regimento, aprovado pelo Decreto nº 494, de 10 de janeiro de 1962 (BRASIL, 1962) o SENAI "é uma entidade de direito privado, nos termos da lei civil, com sede e foro jurídico na Capital da República, cabendo a sua organização e direção à Confederação Nacional da Indústria". As despesas do SENAI são custeadas por uma contribuição mensal das empresas das categorias econômicas da indústria, dos transportes, das comunicações e da pesca.

[55] O decreto-lei 1.238, em 2 de maio de 1939.

Todas essas estratégias governamentais de Vargas criaram um sistema "paralelo" (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 91) de ensino profissional que, juntamente com o sistema oficial, previa que os estratos populares que conseguissem permanecer numa escola pública, "dela obtivessem apenas o mínimo indispensável a uma formação técnica posterior". A valorização da educação para o trabalho, na era Vargas, não deixou de contribuir para a constituição de "um sistema dividido entre público e privado e caracterizado pelo interesse de investimento do Estado nos níveis de ensino público frequentado pelas classes médias e altas" (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 90).

Com a queda do Estado Novo, em 1945, o país foi reconduzido a um regime democrático. Em termos econômicos, Antunes (2014) afirma que um segundo salto industrializante brasileiro se deu com Juscelino Kubitscheck, em meados da década de 1950, e um terceiro salto seria identificado após o golpe militar de 1964, período em que foi acelerada fortemente a industrialização e a internacionalização do Brasil. Porém, conforme o autor, a estrutura da organização produtiva do país não se alterou muito nas décadas de 1950 a 1970: o desenho produtivo poderia ser considerado "bifronte", ou seja, "de um lado, voltado para a produção de bens de consumo duráveis, como automóveis, eletrodomésticos", visando um mercado interno; de outro, "o Brasil continuava também a desenvolver sua produção voltada para a exportação, tanto de produtos primários quanto de produtos industrializados" (ANTUNES, 2014, p. 13). Da mesma forma, o cenário das relações de trabalho se assemelhava aos modelos fordista e taylorista de produção, o que remete, ainda, a uma ética do trabalho *seguro*, como já caracterizado anteriormente.

Em termos de educação profissional, as décadas de 1950 e 1960 testemunharam a introdução de mudanças na legislação, que buscavam estabelecer certa equivalência entre os níveis de ensino secundário (hoje ensino médio) e profissional, principalmente através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, que, segundo Santos (2015, p. 219), permitiu o "ingresso em qualquer curso do ensino superior para qualquer aluno que tivesse concluído o ramo secundário ou o profissional"[56].

No contexto dos anos 1960 e 1970, é importante registrar, a partir de Santos (2015), que as Escolas Técnicas Federais gozavam de grande prestígio junto ao empresariado. Nesse período, em que se desativaram os cursos de primeiro ciclo e cursos superiores foram implantados em algumas dessas escolas, sobretudo de engenharias, o número de matrículas aumentou consideravelmente, "passando, em média, nas escolas maiores, de cerca de 100 a 400

[56] No primeiro capítulo desta tese já foram citadas as leis que possibilitam essas modificações.

para 4000 até 6000 alunos" (SANTOS, 2015, p. 220). Milhares de técnicos foram colocados à disposição do mercado de trabalho e a maioria era recrutada pelas grandes empresas privadas ou estatais, em virtude do alto padrão de ensino oferecido pelas Escolas Técnicas Federais, ao contrário do fracasso do ensino profissionalizante obrigatório no 2º Grau da época[57], conclui Santos (2015).

Há que se perceber, nesse contexto, a ação do dispositivo educação profissional, na distribuição pela população da aprendizagem das profissões, enquanto o trabalho ainda pode ser considerado *seguro*: às camadas mais vulneráveis e de baixa renda do povo brasileiro, sobretudo jovens menores de idade, o Estado reserva - pelo incentivo ao valor do trabalho e pelo investimento em cursos profissionalizantes em nível de treinamento básico ou técnico – uma educação profissional assistencialista, que oferece apenas uma capacitação minimamente indispensável à inserção no mercado de trabalho. Ainda é preciso lembrar, como destaca Santos (2015), que muitos trabalhadores, principalmente na primeira metade do século XX, nem chegavam ao nível secundário de estudos, deixando a escola ainda no primário. Nesse sentido, quando, na década de 1970, foi desativado o 1º ciclo dos cursos industriais da rede federal, afastou-se mais ainda esse público dessas escolas, elitizando-as. Desse modo, concordo com Beserra e Lavergne (2018, p. 94), quando constatam que "o Estado brasileiro, independentemente de estar sob regimes mais ou menos autoritários, mais ou menos democráticos", tem constituído, ao longo de sua história, "diferentes possibilidades de cidadania" para sua população.

Vale ressaltar, no entanto, o crescimento do sistema *paralelo* do SENAI, segundo Cunha (2000, p. 102), "a um ritmo espetacular", nesse período. O autor explica que o SENAI "passou a ocupar exatamente o mesmo lugar previsto pela 'lei' orgânica para a escola industrial com as vantagens operativas da flexibilidade curricular e da autonomia diante da pesada máquina burocrática do Ministério da Educação". Ou seja, enquanto nas escolas de ensino industrial oficiais "o 'ambiente fabril' era mais uma alegoria do que uma realidade viva"; a rede SENAI ia "modificando-se em função das ondas de mudanças do setor produtivo" (CUNHA, 2000, p. 101-102).

Se, ainda conforme Cunha (2000), nos anos 1940, o SENAI iniciou suas atividades priorizando a aprendizagem industrial, para qualificar o operariado para a indústria nascente; nos anos 1950, foi a vez da modalidade treinamento, adaptada à industrialização em grande

[57] Também no primeiro capítulo, na esteira da revisão de literatura, há uma análise da política educacional de profissionalização compulsória no 2º Grau, instituída pela LDB de 1971.

escala. Já nos anos 1970, acompanhou as mudanças na formação de capital humano para o desenvolvimento econômico do setor produtivo, sobrepondo-se à política educacional de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º Grau (hoje ensino médio), que deveria – mas não conseguiu - abranger a todos, indiscriminadamente.

Cunha (2000) informa, também, que o SENAI, após esse período, iniciou um deslocamento de sua ênfase para a polivalência e a automação de funções, que passou a ser pauta das discussões globais sobre a industrialização. Com isso, entendo que o desenvolvimento do SENAI (dinâmico, em conformidade com o mercado) em paralelo à educação profissional oficial (pesada, burocrática), já anunciava a transformação em relação às capacitações de trabalhadores para as indústrias, que ocorreria a partir dos anos 1980.

3.1.3 O trabalho *flexível*

Quando se consulta um dicionário, tem-se, normalmente, a seguinte conceituação de *flexibilidade*: qualidade de flexível; capacidade de mover-se de modo fácil, solto e rápido; elasticidade, maleabilidade, plasticidade; possibilidade de dobrar-se facilmente, sem chegar a romper-se; condescendência, tolerância; aptidão para coisas ou aplicações variadas; versatilidade (ENSINO, 2018). De fato, segundo Sennett (2019), a palavra flexibilidade tem origem no século XV, na língua inglesa, como resultado da observação de que, embora uma árvore se dobre ao vento, seus galhos sempre voltam à posição normal. “Flexibilidade designa essa capacidade de ceder e recuperar-se da árvore, o teste e restauração de sua forma” (SENNETT, 2019, p. 53). A sociedade, hoje, continua o autor, tem como ideal o comportamento humano flexível, com a mesma força tênsil da árvore, que seja adaptável a variadas situações, sem ser quebrado por elas. Assim, as práticas “libertadoras” da flexibilidade atingem as instituições, que agora destroem a rotina, concentrando suas forças, porém – acentua Sennett (2019, p. 54) – em dobrar as pessoas: “a repulsa à rotina burocrática e a busca da flexibilidade produziram novas estruturas de poder e controle, em vez de criarem as condições que nos libertem”.

Na grande empresa reestruturada, como explicam Lazzarato e Negri (2013), o trabalho do operário implica sempre mais: mais capacidade de escolher entre diversas alternativas; mais responsabilidade nas decisões. É a personalidade e a subjetividade do operário que devem ser comandadas. O trabalho imaterial, como conceituam Lazzarato e Negri (2013, p. 49), organiza-se em uma diferente qualidade e quantidade do trabalho, mais intelectualizado, um trabalho de controle, de gestão da informação, de capacidades de decisão, conforme a hierarquia do

trabalhador na fábrica. Vale ressaltar que "esta forma de atividade produtiva não pertence somente aos operários mais qualificados: trata-se também do valor de uso da força de trabalho e, mais genericamente, da forma de atividade de cada sujeito produtivo" (LAZZARATO; NEGRI, 2013, p. 49). O trabalho imaterial, distante do modelo taylorista, que se materializa na relação produção/consumidor e tem como exemplos a produção audiovisual, a publicidade, a moda, a produção de *software*, é um processo irreversível, conforme o autor.

Autonomia e liberdade, nesse sentido, segundo Lazzarato (2011), são sinônimos de criar e de inovar, de uma multiplicação de possibilidades, de diferenças e de grupos sociais. "A otimização das disparidades é obtida por uma modulação dos direitos, das normas, dos regulamentos, que casa e favorece uma segmentação 'flexível' da população" (LAZZARATO, 2011, p. 76). O consumo de liberdade pelo liberalismo e, sobretudo, pelo neoliberalismo, introduziu a necessidade de gestão dessa liberdade entre os indivíduos. Como já assinalado no segundo capítulo deste trabalho, Foucault (2010b) entende que, na arte neoliberal de governar, os processos econômicos não são considerados naturais, não funcionam sem uma constante interferência governamental. A racionalidade neoliberal condiciona o indivíduo a uma liberdade que, ao mesmo tempo, o prende a sua norma fundamental: a concorrência. Toda uma mecânica de interesses coloca os sujeitos para competir entre si, explica Foucault (2010b, p. 337), "como o correlativo de uma governamentalidade que vai agir sobre o meio e modificar sistematicamente as variáveis do meio", fazendo com que esses sujeitos se sintam livres para escolher seus próprios interesses, sem que percebam que o discurso da flexibilidade os captura para o mérito da vitória da superação individual, na mesma proporção que os responsabiliza por qualquer fracasso.

Essa é uma das transformações que o neoliberalismo opera em relação ao liberalismo clássico: "o neoliberalismo, portanto, não vai se colocar sob o signo do *laissez-faire*, mas, pelo contrário, sob o signo de uma vigilância, de uma atividade, de uma intervenção permanente" (FOUCAULT, 2010b, p. 175-176). É preciso produzir a concorrência por uma governamentalidade ativa. Segundo Foucault (2010b, p. 283), fazer uma "programação estratégica da atividade dos indivíduos". Dessa forma, desenvolve-se o que Foucault (2010b) chama de reintrodução do trabalho nos estudos econômicos, formulando-se uma análise de como o trabalhador usa os recursos de que dispõe, enquanto capital humano. "A aptidão para trabalhar, a competência, o poder fazer qualquer coisa, nada disto pode ser separado daquele que é competente e que pode fazer alguma coisa" (FOUCAULT, 2010b, p. 285). Os neoliberais, na Europa e nos Estados Unidos, vão se preocupar, a partir dos anos 1970, mas, sobretudo, nas décadas de 1980 e 1990 - quando o problema se estende à "economia do terceiro mundo", como

afirma Foucault (2010b, p. 293) - com o investimento em capital humano: “é neste sentido que se orientam as políticas econômicas, bem como as políticas sociais, culturais e educativas de todos os países desenvolvidos”.

Conforme Dardot e Laval (2016, p. 197), “a nova norma neoliberal instaurada no fim dos anos 1980 erige a concorrência em regra suprema e universal de governo”, em oposição, segundo os autores, à ordem econômica keynesiana[58] e fordista, que enquadrava a concorrência entre as empresas em regras fixas comuns, como taxas de câmbio, políticas comerciais e divisão de renda. O Ocidente, explicam Dardot e Laval (2016), foi marcado por uma política conservadora e neoliberal, cujos nomes de destaque foram Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e Margaret Thatcher, no Reino Unido.

> A política conservadora e neoliberal pareceu, sobretudo, constituir uma resposta política à crise econômica e social do regime “fordista” de acumulação do capital. Esses governos conservadores questionaram profundamente a regulação keynesiana macroeconômica, a propriedade pública das empresas, o sistema fiscal progressivo, a proteção social, o enquadramento do setor privado por regulamentações estritas, especialmente em matéria de direito trabalhista e representação dos assalariados. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 189).

As novas formas políticas que emergiram no contexto acima descrito tiveram como principal característica “o fato de alterar radicalmente o modo de exercício do poder governamental”, além de articularem-se “à globalização[59] e à financeirização do capitalismo”; ou seja, houve a “implantação geral de uma nova lógica normativa, capaz de incorporar e reorientar duradouramente políticas e comportamentos numa nova direção” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 190). As finanças mundiais (ações das bolsas de valores que atuam na administração do crédito ao financiamento de empresas, lares e Estados endividados) expandiram-se consideravelmente a partir dos anos 1980, segundo Dardot e Laval (2016), impossibilitando que a maioria dos países tomassem medidas contrárias aos interesses dos detentores do capital.

> A unificação do mercado mundial do dinheiro veio acompanhada de uma homogeneização dos critérios contábeis, de uma uniformização das exigências de rentabilidade, de um mimetismo das estratégias dos oligopólios, de ondas de recompras, fusões e restruturações de atividades. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 200).

---

[58] John Maynard Keynes (1883 – 1946) foi um economista britânico, cuja teoria que se baseia na intervenção do Estado foi colocada em prática após o fim da I Guerra Mundial, como uma opção para a recuperação dos países devastados pela guerra. Essa corrente é conhecida como *Welfare State*, Estado de Bem-Estar Social, ou ainda como keinesianismo (KEYNES, 1985). Na busca de uma terceira via entre o puro liberalismo clássico e o socialismo, Keynes defende um controle das forças econômicas para evitar uma anarquia social e política, em que o Estado é encarregado de um papel regulador da economia (DARDOT; LAVAL, 2016).

[59] Um mercado global se cria com a difusão da norma neoliberal em nível mundial. Reformas legislativas possibilitam esse processo, tais como a liberação total do câmbio, a privatização do setor bancário, a abertura dos mercados financeiros e a criação de uma moeda única europeia, em nível regional (DARDOT; LAVAL, 2016).

Essas modificações, inevitavelmente, chegaram às empresas. Dardot e Laval (2016) apontam que a passagem do modelo fordista para a criação do "valor acionário" se constituiu com a privatização do setor público, com a influência dos investidores institucionais e com o aumento dos capitais estrangeiros no comando das empresas. Sob a pressão dos acionistas, a produção de valor pelos mercados de ações torna-se o principal critério dos gestores das empresas, que, por sua vez, exercerão pressão sobre os assalariados para que o objetivo de aumento da cotação na bolsa de valores seja alcançado. "O mercado financeiro foi constituído em *agente disciplinante* para todos os atores da empresa, desde o dirigente até o assalariado de base" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 201).

As consequências sociais desse processo são destacadas por Dardot e Laval (2016): concentração de renda e de patrimônio dos mais ricos, enquanto as forças de trabalho competiam entre si, em nível mundial, o que levou ao empobrecimento e ao endividamento dos assalariados, submetendo-os ao poder das finanças globais. "Cada sujeito foi levado a conceber-se e comportar-se, em todas as dimensões de sua vida, como um capital que deveria valorizar-se" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 201). Assim, alastrava-se pelo grupo social dos assalariados a "capitalização da vida individual", em que o indivíduo paga seus estudos universitários, constitui um plano individual para se aposentar, financia sua casa própria e investe a longo prazo em títulos da bolsa de valores.

O indivíduo, na racionalidade neoliberal, é considerado plenamente responsável. Enquanto assalariado, será responsabilizado pelo bom desempenho da empresa em que trabalha, sendo avaliado, acima de tudo, pelos consumidores, clientes da empresa. Assim, o(a) trabalhador(a) se autorregula, precisando constantemente demonstrar seu valor para merecer seu emprego. "A vida é uma perpétua gestão de riscos que exige rigorosa abstenção de práticas perigosas, autocontrole permanente e regulação dos próprios comportamentos, misturando ascetismo e flexibilidade" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 213). A necessidade de se proteger individualmente passa pela educação e pela formação profissional que, segundo os autores, têm o papel de proteger os indivíduos do desemprego, por meio de um trabalho pedagógico que deve ativar em cada um(a) o melhoramento de sua empregabilidade, para que se considerem detentores de um capital humano e o façam frutificar.

O trabalho, assim, agora conforme Miller e Rose (2012), não poderia ser mais uma imposição, uma ordem ou uma rotina que desconsiderava, na fábrica, os objetivos pessoais de cada trabalhador(a). A responsabilidade e o senso de conquista pessoal na vida e no trabalho moldam, dessa maneira, o indivíduo empreendedor, cidadão ativo que conduz sua vida como

uma empresa: “buscando maximizar sua vantagem em um mercado competitivo, assumindo riscos, esforçando-se para fazer melhor, calculando o que poderia fazer para promover seus próprios interesses” (MILLER; ROSE, 2012, p. 234). Os autores alertam que, no entanto, não há uma abolição da intervenção no ambiente de trabalho; pelo contrário, os indivíduos deveriam ser governados no sentido de que, na articulação entre suas escolhas cotidianas e o seu desempenho no trabalho, a empresa obtivesse um máximo de benefício com a produção desses(as) trabalhadores(as).

Competitividade internacional, inovação, flexibilidade: o vocabulário da empresa se altera e se estende a outras organizações, como hospitais, universidades, escolas, meios de comunicação, publicidade. Foucault (2010b, p. 307) explica que se trata de generalizar a forma econômica do mercado “em todo corpo social e em todo sistema social que, normalmente, não passa ou não é sancionado por trocas monetárias”. Os investimentos educacionais são fundamentais para, nesse sentido, produzirem espaços, dentro ou fora das escolas, dentro ou fora das empresas, para ensinar “as técnicas da conduta da vida, do modelar e monitorar a nós mesmos a fim de tornar-nos um operário, um trabalhador na linha de produção ou dentro de um departamento de produção, um capataz, um administrador ou um gerente” (MILLER; ROSE, 2012, p. 237).

Todas essas mudanças fazem parte de uma *moderna ética do trabalho*, apontada por Sennett (2019, p. 131), em que “aptidões portáteis” são exigidas das equipes de trabalho. O próprio trabalho em equipe é uma característica das organizações flexíveis, conforme Sennett (2019), com tarefas de curto prazo realizadas por um grupo de pessoas que vai mudando conforme a tarefa a ser realizada. Enquanto na pirâmide burocrática da *velha ética do trabalho* produzia-se através de um conjunto preestabelecido de atos, com elos fixos nessa cadeia produtiva, que propiciavam um desenvolvimento linear de funções, em que o(a) trabalhador(a) cumpria seu dever e era recompensado por isso (muitas vezes a longo prazo, com promoções ou aposentadoria); no mundo oscilante do trabalho *flexível*, conforme Sennett (2018, p. 50), pauta-se por tarefas específicas, em que a “casualização” da força de trabalho se traduz em contratos temporários de curto prazo. Os(As) empregados(as) podem ser frequentemente renovados(as) ou transferidos(as) de uma tarefa à outra, adaptando-se às atividades da empresa.

As capacitações humanas também se alteraram, para atender ao mundo do trabalho *flexível*. Sennett (2018, p. 46-47) afirma que, impulsionados pela necessidade de manter-se à frente da máquina, à medida que se dissemina a automação nas indústrias, os(as) trabalhadores(as) constantemente precisam atualizar sua “base de conhecimento”. Parece que uma educação e uma capacitação capazes de fazer com que os jovens consigam sempre seus

empregos também é um processo em mutação. Sennett (2018, p. 81-82) defende que "na 'sociedade das capacitações', muitos dos que estão enfrentando o desemprego receberam uma educação e uma capacitação, mas o trabalho que buscam migrou para lugares do planeta em que a mão-de-obra especializada é mais barata".

Há, segundo Sennett (2018), certas características idealizadas do(a) trabalhador(a) que as grandes empresas esperam que a formação educacional dê conta: mobilidade para resolver problemas, sem se envolver, no entanto, profundamente com eles, pois o tempo para a tarefa é curto; afinidade com as instabilidades que governam o mercado global, sempre enxergando possibilidades para seguir em frente; habilidade de trabalhar bem em equipes de curta duração. Sennett (2018) entende que essa caracterização idealizada, de fato, incapacita a grande maioria dos(as) trabalhadores(as), pois diminui o valor da experiência acumulada, uma vez que as organizações flexíveis têm uma tendência a desprezar realizações passadas, olhando unicamente para o futuro. Há o que Sennett (2018, p. 117-118) chama de um "esvaziamento da aptidão", em que "a pressão para obter resultados rápidos é demasiado intensa; tal como nos testes educacionais, também no trabalho a angústia do tempo leva as pessoas a deslizar na superfície, em vez de mergulhar".

Na sociedade de desempenho analisada por Han (2017), o excesso de trabalho gera uma autoexploração que anda de mãos dadas com o sentimento de liberdade. No entanto, liberdade e coação coincidem, conforme o autor, para maximizar o desempenho. "O sujeito de desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo" (HAN, 2017, p. 29). Assim, também é explorador e explorado, ao mesmo tempo. "Essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal" (HAN, 2017, p. 30). Nesse processo, adoecimentos psíquicos, como a depressão, manifestam-se em muitos(as) trabalhadores(as); característica esta, aponta o autor, da carência de vínculos, resultado da crescente fragmentação e atomização do social. Há um esgotamento, um cansaço de quem deve sempre produzir mais, alicerçado no "imperativo do desempenho, como um novo *mandato* da sociedade pós-moderna do trabalho" (HAN, 2017, p. 27).

Bauman (2005, p. 119-120) chama de fase "líquida" da era moderna esse momento histórico em que o ser humano "passou a derreter tudo que é sólido", esfacelando a segurança da "vida pré-moderna", em que o cotidiano tinha uma duração quase infinita (com exceção da morte), calcado na utilidade das coisas e das pessoas. Na "vida líquido-moderna", porém, tudo (inclusive o ser humano) é transitório, útil hoje e refugo amanhã, com prazo (curto) de validade, substituível. Mudanças que, segundo Bauman (1998, p. 50), significam racionalização e flexibilidade:

> Outrora restrito a aço e concreto, a pesados prédios de fábricas e maquinaria difícil de manejar, o próprio capital já se tornou a encarnação da flexibilidade. Dominou os truques de se puxar a si mesmo, como um coelho, da cartola ou desaparecer sem vestígio – com a autoestrada da informação desempenhando o papel da varinha mágica. No entanto, como o que cura uns mata outros, as mudanças que significam racionalização e flexibilidade para o capital repercutem nas extremidades receptoras como catástrofes – como sendo inexplicáveis, como estando além da capacidade humana e como emperramento de oportunidades no sólido muro do destino.

Assim como Sennett (2018), Bauman (1998) entende que empregos que possibilitam viver a vida como um projeto, com planejamento de longo prazo e esperanças de longo alcance, não existem mais. "Modernizar a maneira como a empresa é dirigida consiste em tornar o trabalho *flexível*" (Bauman, 1998, p. 50). Essa flexibilidade, conforme o autor, consiste em cortar e não criar empregos; fechar seções de produção e reduzir funcionários em virtude do progresso tecnológico e administrativo. A rede de segurança que o trabalho na indústria propiciava, até mais ou menos a primeira metade do século XX - em que o desempregado era considerado uma reserva temporária de mão de obra, que deveria ser preparado pelos poderes públicos para reassumir o emprego tão logo pudesse - passou a ser considerada um custo muito elevado para a sociedade. "Os dispositivos de previdência, antes um exercício dos direitos do cidadão, transformaram-se no estigma dos incapazes e imprevidentes" (BAUMAN, 1998, p. 51).

A lógica neoliberal, alertam Bauman e Bordoni (2016, p. 72-73), pressupõe que "toda ação, toda concessão, todo serviço deve produzir seu próprio lucro, cujo custo deve ser assumido por aqueles que o utilizam, e não distribuído por toda comunidade, cuja única obrigação é contribuir coletivamente para manter o aparato de Estado". Os autores salientam que a aplicação desse princípio produz desigualdades sociais onde ele é adotado.

A solidariedade e a realização pessoal perdem espaço na generalização do modo de vida empresarial por todos os espaços, com o neoliberalismo. O que as transformações no mundo do trabalho mostram, segundo Dardot e Laval (2016, p. 330), é que o controle no governo das condutas teve e tem uma importância decisiva nessa "neogestão" da vida humana, que não é "antiburocrática", mas corresponde a uma versão mais sofisticada, individualizada e competitiva da *jaula de ferro* de Weber (2004). "Em certos aspectos, seria melhor dizer que cada indivíduo é obrigado a construir, por conta própria, sua 'jaula de aço' individual" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 330).

Com a adesão dos países mais poderosos à racionalidade neoliberal, a partir dos anos 1980, uma série de orientações foi imposta às nações com economia mais fragilizada, como foi o caso das latino-americanas. Algumas dessas medidas, conforme Dardot e Laval (2016), foram

as privatizações de empresas públicas e a desregulamentação da economia (esta última diz respeito à concessão de maior liberdade ao setor privado, com menos intervenção ou regulação pública nos negócios). Todos os países deveriam seguir essas recomendações[60] para conseguir auxílios ou empréstimos na comunidade financeira internacional. O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial contribuíram, nesse contexto, para a imposição desse quadro político da concorrência global. Políticas econômicas e sociais fizeram parte dessa "adaptação à globalização", sendo apresentadas à população como uma reforma necessária, mas que, muitas vezes, agravaram as desigualdades e aumentaram a pobreza: aumento da capacidade de reação das empresas; diminuição da pressão fiscal sobre os rendimentos do capital e os grupos mais favorecidos; disciplinamento da mão de obra, baixando o custo do trabalho e aumentando a produtividade (DARDOT; LAVAL, 2016).

Toda uma "privatização da vida social" é engendrada em caráter mundial e incorporada pelos países em desenvolvimento (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 224). Essa privatização não se resume apenas ao consumo privado, em que o indivíduo deve escolher a melhor oportunidade entre várias possibilidades, mas estende-se ao espaço público, que é construído cada vez mais em conformidade com a racionalidade neoliberal que prima pela concorrência e pelo consumo. Exemplo dessa mobilização de uma situação de mercado no terreno público, explicam Dardot e Laval (2016), é a administração da educação pelos Estados neoliberais. Os estabelecimentos escolares são administrados de forma empresarial, colocados em competição uns com os outros, sem perder o financiamento público ao ensino primário, considerado essencial em toda sociedade.

> Essa orientação a favor de um "mercado escolar" dominou as políticas de reforma escolar no mundo a partir dos anos 1990, em graus diferentes conforme o país. Isso não deixou de ter consequências para a fragmentação dos sistemas educacionais e a diferenciação dos locais e dos modos de escolaridade, de acordo com as classes sociais. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 225).

No Brasil, o sistema educacional já vinha fragmentado, como já demonstrei anteriormente, mesmo antes das mudanças que a governamentalidade neoliberal desencadeou econômica e socialmente pelo mundo. O dispositivo educação profissional, enquanto investimento governamental em educação, na era Vargas, já havia distribuído o ensino entre aqueles(as) que deveriam aprender um ofício e ingressar no mercado de trabalho (sobretudo industrial) e outros(as) que poderiam seguir estudando e alcançar, com um curso superior, uma

[60] Dardot e Laval (2016) explicam que, além das privatizações e desregulamentação da economia, houve a orientação para que os países adotassem disciplina orçamentária e fiscal; liberalização comercial; abertura aos capitais estrangeiros; criação de mercados concorrenciais e proteção aos direitos de propriedade.

profissão melhor remunerada e reconhecida socialmente. Uma questão interessante parece ser a persistência dessa fragmentação, ao passo que a racionalidade governamental se transforma.

Tal transformação alcança o Brasil em um período de retorno à democracia, depois de uma ditadura civil-militar de vinte anos. Nos Anais da Assembleia Nacional Constituinte que elaborou a Constituição de 1988, na Comissão que discutiu a educação, observei o quanto se valorizou, naquele momento, a abertura democrática e, com ela, o desejo de construção de um país com menos desigualdades sociais, menos pobreza, mais cidadania e, na intersecção dessas e de outras demandas nacionais, o papel da educação e da cultura. Pude observar, também, pelas descrições de falas de alguns parlamentares, que o neoliberalismo, ainda que de forma incipiente, já se anunciava como uma possível norma econômica e social para o país. Na seção seguinte, procuro pensar como se articularam educação, trabalho e ideias neoliberais com a reconstrução da democracia, por meio da elaboração da Constituição de 1988.

3.2 Desenvolvimento da pessoa, democracia e cidadania na centralidade da educação brasileira com a Constituição de 1988

Uma Constituição, explica Bercovici (1999, p. 35-36), “fixa os princípios e diretrizes sob os quais devem formar-se a unidade política e as tarefas do Estado, mas não se limita a ordenar apenas a vida estatal, regulando também as bases da vida não-estatal”. Como já foi mencionado no segundo capítulo deste trabalho, a Constituição brasileira de 1988 é considerada uma constituição dirigente, pois define finalidades e uma perspectiva de políticas futuras para garantir que as condições sociais e econômicas da população melhorem. Oscar Vilhena Vieira (2018, p. 10), na mesma direção, entende que “as constituições, mais do que um conjunto de normas superiores, são dispositivos que aspiram habilitar a democracia, regular o exercício do poder e estabelecer parâmetros de justiça que devem pautar a relação entre as pessoas e entre os cidadãos e o Estado”. Dessa forma, são mecanismos que almejam a coordenação de conflitos de forma pacífica e democrática. Na perspectiva da governamentalidade biopolítica foucaultiana, e a partir dessas conceituações, as constituições podem ser consideradas práticas de governo da população, uma vez que, ao dirigirem o ordenamento jurídico de um país, regulam as relações de poder que se estabelecem entre as pessoas nesse processo e, consequentemente, suas ações.

A Assembleia Nacional Constituinte que se reuniu de fevereiro de 1987 a outubro de 1988 para redigir a atual Constituição brasileira, segundo Schwarcz (2019, p. 232), teve a missão de encerrar a ditadura e consolidar as bases para a afirmação da democracia: “criar instituições

sólidas o bastante para suportarem crises políticas e estabelecer garantias para o reconhecimento e o exercício dos direitos e das liberdades dos brasileiros". A Constituição Cidadã, como ficou conhecida, demonstra atenção às minorias políticas, às questões ambientais e se empenha em prever meios de participação popular e direta no fazer democrático:

> A Constituição sublinhou, entre outros, a igualdade entre homens e mulheres, o fim da tortura, o direito de resposta e de indenização por dano material, moral ou à imagem, a autonomia intelectual, artística, científica e de comunicação. Tornou o racismo um crime inafiançável e imprescritível; determinou o caráter inviolável da intimidade, da vida privada e da honra; proibiu a violação do sigilo de correspondências; permitiu o acesso a informações, a criação de associações, o direito à propriedade; definiu o fim da censura de natureza política, ideológica e artística; e estabeleceu a liberdade de consciência, de pensamento, de crença, de convicção filosófica e política. (SCHWARCZ, 2019, p. 234).

Contudo, e como não poderia deixar de ser, a Constituição de 1988 não é perfeita. Schwarcz (2019, p. 232-233) aponta algumas "frestas abertas" que foram deixadas em sua elaboração: ela é muito extensa, detalhista e ambiciosa, na tentativa de "dar conta de todas as faces deste imenso país"; manteve sem alterações a estrutura agrária vigente; permitiu que as Forças Armadas tivessem autonomia para definir assuntos de seu interesse; consolidou o direito de voto dos analfabetos, mas os manteve inelegíveis, e produziu um "Estado agigantado" com a centralização do Executivo.

Quanto à educação, os princípios apresentados no Art. 206 (BRASIL, 1988) – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; universalidade da educação; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; valorização dos profissionais da educação escolar e piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública - são considerados por Beserra e Lavergne (2018, p. 98) um avanço em relação às constituições anteriores, "nas quais o Estado nunca assumia a sua obrigação e responsabilidade com a educação pública básica".

A Constituição Federal de 1988 tem como embasamento, segundo Sílvio Gallo (2018), a cidadania, que já se apresenta no preâmbulo do texto constitucional, conforme observa o autor, além de se constituir no segundo princípio fundamental da Constituição[61]. O autor entende,

---

[61] O preâmbulo Constitucional, na íntegra, é o seguinte: "Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a

ainda, que a centralidade na afirmação da cidadania era necessária para que se produzissem cidadãos, naquele momento de redemocratização do país, após um regime de duas décadas de ditadura civil-militar. Gallo (2018) argumenta que a lógica de governo neoliberal no Brasil se materializa nesse contexto específico, ao qual ele compreende como uma *governamentalidade democrática*.

> Por que governamentalidade democrática? Porque a analítica de Foucault esteve evidentemente centrada na realidade europeia e, ali, a constituição dos regimes de governamentalidade corresponde à construção dos Estados democráticos modernos, que desembocam nos governos neoliberais contemporâneos. Uma série muito nítida se forma: democracia-governo-liberalismo, sendo o neoliberalismo contemporâneo a consolidação da lógica da governamentalização dos Estados. (GALLO, 2018, p. 217).

Porém, destaca Gallo (2018), os processos no Brasil são diferentes. Segundo ele, a consolidação de um Estado democrático no país ainda não se construiu, embora, nas últimas três décadas (entre 1985 e 2016, conforme o autor), muito se tenha feito para implantar um Estado democrático brasileiro, o que se configura no processo de governamentalização do Brasil. "Ora, sabe-se que no Brasil, fruto da colonização, a constituição do Estado seguiu fluxos distintos, de modo que não podemos falar em um Estado governamentalizado antes do século XX" (GALLO, 2017, p. 86).

Na perspectiva de uma governamentalidade democrática, Gallo (2017, 2018) observa que se constrói uma forma de governar neoliberal no Brasil, inscrita na biopolítica foucaultiana, no governo das populações, mais do que territórios. A educação, como prática de governo, insere em larga medida os seus processos em dirigir as ações dos estudantes, segundo princípios instituídos por marcos legais, a partir da Constituição Federal de 1988: "educa-se para a cidadania e para o trabalho, o que significa que governamos os estudantes para que possam ser governados de forma cidadã e democrática. Um governo neoliberal do outro" (GALLO, 2018, p. 211). Dessa forma, traçando uma linha transversal desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017[62], Gallo (2017, p. 87) afirma que sempre "a palavra-chave da cidadania brilha como pedra de toque dos esforços governamentais"[63].

---

proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL" (BRASIL, 1988).

[62] A linha que o autor traça perpassa os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para Cursos de Graduação, as políticas específicas para educação infantil, para os ensino fundamental e médio, as políticas afirmativas da diversidade no campo educativo, dentre outros exemplos de documentos legais que têm na cidadania sua centralidade (GALLO, 2017).

[63] Exemplificando essa afirmação, Gallo (2017, p. 87) traz o segundo artigo da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), que diz: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da

Ao analisar os Anais da Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, mais especificamente as Atas da Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação – Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte – comprovei as observações feitas pelas autoras e autores acima citados, quanto ao compromisso de se elaborar um texto constitucional que dirigisse o Brasil à democracia e à cidadania.

A 30ª reunião da Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte, presidida pelo parlamentar Hermes Zaneti, em 18 de maio de 1987 (BRASIL, 1987a), teve como convidados os professores Paulo Freire[64] e Moacir Gadotti[65], dois intelectuais defensores da democratização do país. Na ocasião, o Presidente da Subcomissão relatou, conforme registro nos anexos da Ata da 30ª reunião (BRASIL, 1987a, p. 221-222), atestando o caráter democrático da elaboração do texto constitucional, que a Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte recebeu, em oito reuniões plenárias, "quase cem entidades a prestarem os seus depoimentos, desde a cultura e a educação indigenista, passando pelas entidades católicas e por um número expressivo de entidades que defendem o ensino público". Segundo Zaneti (BRASIL, 1987a), as mais expressivas entidades brasileiras em assuntos de esporte, cultura e educação deram suas contribuições à elaboração do texto constitucional. Tal processo, assim constituído, é considerado por Zaneti (BRASIL, 1987a) como participativo, garantindo, dessa

---

cidadania e sua qualificação para o trabalho". Igualmente a título de exemplificação, o autor verifica que na BNCC para o ensino fundamental a palavra cidadania aparece 19 vezes.

[64] O professor Paulo Freire ficou conhecido no mundo todo por seu método de alfabetização de adultos, inicialmente colocado em prática no interior do Nordeste brasileiro, entre as décadas de 1950 e 1960, através do qual ensinava comunidades marginais a ler e a escrever, levando em consideração a compreensão da realidade circundante a essas pessoas, a situação do país, associando o ensino à formação de uma consciência crítica do estudante e a uma organização popular. Antes de conseguir implantar o método educativo pelo território brasileiro, Paulo Freire foi impedido pelo governo militar. Pressões políticas levaram o educador, em 1964, a ser preso e exilado no Chile, onde as experiências alfabetizadoras tiveram continuidade e geraram sucesso. A partir de então, nações do restante da América, da Europa e da África interessaram-se pela proposta educativa de Paulo Freire, segundo a qual o ato pedagógico é democrático por natureza, ressaltando a dimensão cultural desse processo. A educação, para Paulo Freire, é um processo a longo prazo e deve combater o imediatismo, o consumismo, para ser libertadora, construindo entre educadores e educandos uma consciência histórica. O conhecimento precisa ser uma maneira de intervir no mundo. Paulo Freire voltou ao Brasil em 1980. Em 1989, assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Lecionou na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e recebeu o título de doutor Honoris Causa por 27 universidades, além de homenagens e prêmios internacionais. Freire morreu no dia 2 de maio de 1997, em São Paulo. Em 2012, foi criada a lei que declarou Paulo Freire patrono da educação brasileira (GADOTTI, 1997; GADOTTI, 2004; MEMÓRIAS DA DITADURA, s/d).

[65] Moacir Gadotti é, atualmente, professor aposentado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e presidente de honra do Instituto Paulo Freire. Gadotti viveu 23 anos muito próximo de Paulo Freire. Trabalhavam juntos desde que se conheceram, em 1974, na Universidade de Genebra, na Suíça, na época do doutorado de Gadotti e do exílio de Paulo Freire. No retorno ao Brasil (Gadotti em 1977 e Freire em 1980), estavam envolvidos com os mesmos temas educacionais, produziram estudos, textos, debates, conferências em parceria. Em 1989, quando Paulo Freire se torna Secretário Municipal de Educação de São Paulo, Gadotti assume a chefia do seu gabinete. Em 1991 foi criado o Instituto Paulo Freire. Desde então, educadores se dedicam, nesse Instituto, com a contribuição de Gadotti, ao estudo, pesquisa e divulgação do legado de Paulo Freire (GADOTTI, 1997; MEMÓRIAS DA DITADURA, s/d; PAULO FREIRE.ORG, s/d).

forma, um compromisso também da sociedade com o texto que dele resultasse. Quando é passada a palavra a outros constituintes, observo que estes, ao mesmo tempo em que saúdam os professores Paulo Freire e Moacir Gadotti, concordam quanto à experiência democrática que se produz com a elaboração da Constituição. O constituinte Octávio Elísio assim se manifesta:

> O que nos anima, o que abre esperanças, com relação aos resultados que poderão advir dessa Assembléia, é a mobilização social que se criou neste País, que pôs fim ao regime autoritário e que procura construir, com imensa dificuldade, a transição para um regime democrático. A presença de V. Sas. [Paulo Freire e Moacir Gadotti] aqui reforça essa esperança. (BRASIL, 1987a, p. 222).

Florestan Fernandes também se pronuncia:

> É lamentável que não possamos ir tão longe quanto aquilo que está dentro de nossas mentes e de nossos corações, mas V. Sas. [Paulo Freire e Moacir Gadotti] representam essa corrente na pedagogia brasileira à qual me ligo consciente e ativamente de colocar em 1º lugar o homem humilde, aquele que realmente precisa de uma Educação e não de qualquer educação; de uma Educação qualificada, uma Educação que não seja ideologicamente expressão de dominação cultural das classes possuidoras ou então dominação cultural das nações imperialistas. Esse é o sentido maior de uma pedagogia libertária, que se preocupa com o destino de uma Nação, com o destino de um continente, com o destino dos povos subdesenvolvidos e com o destino da humanidade. (BRASIL, 1987a, p. 222).

O constituinte Chico Umberto endossa as palavras dos que o antecederam:

> E dizer mais, que em um momento como este, em que fomos responsabilizados pela elaboração de uma nova Constituição brasileira, que tentará resgatar tudo aquilo que o Brasil passou por mais de duas décadas, que tentará devolver ao povo a última esperança que ele tem, em termos de vida; uma vez que tantas tentativas já se frustraram, boas ou más não importa aqui aquilatá-las - mas o momento para nós se reveste de uma importância maior: a vinda de V.Sas. a esta subcomissão. (BRASIL, 1987a, p. 223).

O professor Moacir Gadotti, convidado da reunião, ao fazer uso da palavra, reiterou o compromisso democrático que envolvia a elaboração da Constituição. Também destacou que a educação deveria ser um caminho para a construção da cidadania dos brasileiros, tornando a escola pública popular:

> Acredito que só assim realmente, invertendo esse processo, porque a política da ditadura foi uma política autoritária e privatista; autoritária, porque criou a legislação sem a participação sequer dos educadores, e privatista, porque todos sabem o quanto ela favoreceu o ensino privado em detrimento da qualidade da escola pública. Então, é preciso inverter o sinal nesse sentido e fazer exatamente o contrário, se quisermos criar uma escola popular e não uma escola autoritária. O problema não está em se criar uma escola paralela, uma outra escola. Por melhores que sejam as intenções de grupos convencionais, por exemplo, de criarem escolas mais avançadas, o problema é tornar a escola pública popular; popular no sentido da gestão popular, popular no sentido dos conteúdos que estejam vinculados exatamente às necessidades, sem o qual não adianta motivação alguma. (BRASIL, 1987a, p. 225).

O educador Paulo Freire, por sua vez, iniciou sua fala relembrando sua história como alfabetizador de adultos, 23 anos antes, quando fora chamado, enquanto coordenador de um Plano Nacional de Alfabetização de adultos, a explicar, na Comissão de Educação, em Brasília, "o que era aquela história de gente aprender a ler, a ler palavras e a ler mundo. Desconfiava-se que havia qualquer coisa [de] arriscado por aí" (BRASIL, 1987a, p. 225-226). Paulo Freire relata, ainda, que estava, aos poucos, desde 1980, quando voltara ao Brasil, reaparecendo em Brasília. Freire explicou que, como membro do Conselho Diretor da Universidade de Brasília, vinha à capital federal uma vez por mês. Também contou que havia feito uma fala, naquele mesmo dia, no Ministério da Educação, em uma reunião latino-americana, com a presença da UNESCO[66]. "E agora, à tarde, estou tendo essa enorme alegria de voltar aqui e, na verdade, voltar para dizer que acreditamos em suas brigas e nas suas lutas. O Brasil precisa realmente disso" (BRASIL, 1987a, p. 226). Sobre o exílio, no Chile, Paulo Freire afirmou que foi um tempo de medo, de pavor dos terremotos, de amizades, de renascimento, "um tempo de aprendizagem em nossa lida com outra cultura, com outro momento histórico, com outro desafio, com outro nível de consciência popular" (BRASIL, 1987a, p. 226).

Voltando à temática de uma possível contribuição sua à elaboração da nova Constituição, Paulo Freire falou sobre a alfabetização de crianças e adultos como fundamentais para o alcance da transformação social, pela cidadania e pela democracia. Pautando a educação como um ato político, ele entende que "a alfabetização em si mesma não é a parteira da mudança social, a educação não é a alavanca da transformação social, mas é fundamental a essa transformação" (BRASIL, 1987a, p. 226). Paulo Freire continua:

> Inclusive, a questão da alfabetização de adultos passa, necessariamente, pela extensão e pela profundidade da escola pública para as massas populares deste País. Esses 8 milhões de meninos que desde o ano passado - e temos 8 milhões todos os anos - sem vir à escola, dentro de 5 anos serão outra leva extraordinária de adolescentes e de adultos analfabetos. Concordo com o Professor Moacir Gadotti quando diz que ainda não se está levando isso a sério. Acho, contudo, que todo esforço para enfrentar a questão do analfabetismo no adulto passa, necessariamente, por uma escola pública intensa e profunda, quer dizer, pela ampliação da atividade da escola pública. (BRASIL, 1987a, p. 226-227).

O relato final de Paulo Freire na 30ª reunião da Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte remete a um evento que ele participara em Teresina, Piauí, coordenado pela UNICEF[67] – o Primeiro Tribunal do Menor – em que crianças deram seus depoimentos sobre a realidade da infância e da adolescência brasileira, nas camadas mais vulneráveis da população. Paulo

[66] Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
[67] Fundo das Nações Unidas para a Infância.

Freire falou sobre meninos que narraram a morte de crianças em trabalhos pesados, inadequados a sua capacidade física; também narrações de mortes de crianças por policiais. Em certo momento, Paulo Freire descreveu a fala de um dos meninos: "e dizem que somos o futuro do País; mas nós não 'tem' nem presente" (BRASIL, 1987a, p. 227). Outro menino, segundo Freire, havia dito: "será que pensam que nós 'trabalha' morrendo porque 'gosta'? Será que pensam que nós não 'vai' 'prá' escola porque 'é' preguiçoso, porque não 'quer' estudar? Não. Nós 'trabalha' morrendo para os meninos dos ricos 'chupar' pirulito" (BRASIL, 1987a, p. 227). Paulo Freire concluiu que:

> Isso não é demagogia daqueles guris, isso não é demagogia de comunista, de extremista, não. É a história presente deste País. E os meninos falaram, inclusive, muito em vocês todos na Constituinte, e gritavam que esperavam que fizessem alguma coisa por esses meninos esmagados. Realmente essa é a realidade brasileira. Agora, esse não é um fenômeno a ser resolvido pela pedagogia, mas pela política. E a decisão política é exatamente a decisão que faz a pedagogia entrar. E educação não decide. Como ato político ela precisa de um ato político que decida o seu uso, o seu emprego. (BRASIL, 1987a, p. 227).

Os pontos principais abordados por Paulo Freire e Moacir Gadotti nessa reunião – analfabetismo, defesa da escola pública e de uma educação para a cidadania e democrática - voltaram à tona em diversos momentos da Assembleia Nacional Constituinte, em 1987 e 1988. Destaco, dentre esses momentos, a 32ª reunião da Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte, na qual há a presença de Juan Carlos Tedesco, então Diretor da UNESCO na América Latina e Caribe[68].

No momento de seu pronunciamento[69], Tedesco dá ênfase ao compromisso da UNESCO com a consolidação do processo de democratização da educação e da sociedade em geral, dos países da América Latina e do Caribe. Segundo ele, para isso, a Organização elaborou o Projeto Principal da Educação, com três objetivos comuns aos países latino-americanos e caribenhos: a eliminação do analfabetismo antes do ano 2000, uma vez que havia, naquele momento, "em toda América latina e Caribe, cerca de 45 milhões de analfabetos" (BRASIL, 1987b, p. 179); a garantia de escolaridade obrigatória nas leis de todos esses países, onde existiam, então, "8,5 milhões de crianças repetentes nas escolas" (BRASIL, 1987b, p.179), com políticas específicas para reduzir e eliminar esse fracasso escolar, e, ainda, melhoria da qualidade do ensino, tendo

---

[68] O professor Juan Carlos Tedesco, entre 1986 e 1992, foi o diretor do Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina (OREALC), em Santiago no Chile. De 1992 a 1998, foi diretor do Escritório Internacional de Educação (IBE), em Genebra. De 1998 a 2005, em Buenos Aires, Tedesco deteve o posto de diretor regional do Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE), organismo também vinculado à agência das Nações Unidas. Foi Ministro da Educação da Argentina, seu país de origem, durante o período de 2007 a 2009. Faleceu em 8 de maio de 2017 (UNESCO…, 2017).

[69] Não havia a previsão de que Juan Tedesco se pronunciasse naquela reunião. Porém, os parlamentares decidiram acrescentar 15 minutos ao tempo de discussão, para ouvir o representante da UNESCO (BRASIL, 1987b).

em vista que "não se trata de permitir o acesso a uma escola que resulta, em muitos casos, numa escola totalmente vazia de conteúdos, numa escola onde não se realizam aprendizados importantes" (BRASIL, 1987b, p. 179-180).

Conforme Juan Tedesco, a UNESCO, em torno desses três objetivos, estava desenvolvendo um trabalho de orientação e de cooperação técnica junto aos países envolvidos, pois os mesmos se encontravam em um contexto social de crise econômica e de transição democrática.

> Nesse sentido é que a tarefa da UNESCO está orientada - como dizia no início - a estimular estratégias de políticas educativas que deem prioridade aos setores marginais urbanos e rurais e que, ao mesmo tempo, permitam que esta vontade política de resolver os déficits educacionais se traduzam em respostas técnicas apropriadas. Sabemos que a vontade política é uma condição necessária, mas não suficiente para resolver esse problema. É necessária a máxima resposta técnica que permita com eficiência, aproveitar os escassos recursos disponíveis. (BRASIL, 1987b, p. 180).

Reiterando a disposição da UNESCO em colaborar com os constituintes, Tedesco encerrou sua fala. É interessante observar que, logo após os agradecimentos do Presidente da Subcomissão, Hermes Zanetti, "pelo depoimento e pelas perspectivas de estudos" que o convidado deu ciência (BRASIL, 1987b, p. 180), nenhum constituinte, ao fazer uso da palavra, mencionou o pronunciamento de Juan Tedesco, ainda que as discussões abordassem, na continuidade da reunião e elaboração do Anteprojeto de Constituição, assuntos trazidos por ele (recursos financeiros para educação; prioridade ao ensino fundamental obrigatório e gratuito), além de tempo de serviço para aposentadoria de docentes; questões da Justiça Desportiva; situação do ensino superior. Porém, podemos verificar, na próxima seção deste capítulo, que os três objetivos elaborados pela UNESCO – e a interferência de outras entidades internacionais - guiaram as políticas educacionais brasileiras, após a promulgação da Constituição.

A educação profissional de nível médio, como é possível notar até aqui, não se destaca nas discussões da Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte. A consolidação da democracia era a prioridade e, para que isso acontecesse, seria necessário "formar cidadãos", como afirma Gallo (2018, p. 218) e garantir, em primeiro lugar e em termos educacionais, a universalização do ensino fundamental e acabar com o analfabetismo, além de resolver a falta de recursos financeiros para a educação e dar autonomia às universidades.

Na 25ª reunião, foi ouvido o então Ministro da Educação, Jorge Bornhausen, ocasião em que, pela primeira vez, se falou sobre o ensino técnico. O Ministro fez uma exposição das ações do Ministério da Educação[70] e, iniciando pelo ensino básico, pautou a necessidade de, em

[70] O Ministro Jorge Bornhausen abordou, em sua fala, programas e ações governamentais em resposta aos problemas educacionais citados, tais como repasses de recursos para estados e municípios; criação de fundações,

primeiro lugar, “zerar o déficit escolar”. Segundo Bornhausen, os índices educacionais apontavam cerca de “4 milhões e 300 mil alunos fora da escola” (BRASIL, 1987c, p. 230). Em segundo lugar, o Ministro apontou a melhoria da qualidade do ensino “pela capacitação, habilitação e valorização do professor, com treinamentos para os professores leigos e não habilitados em número elevado ainda, na rede oficial, chegando a quase 30%” (BRASIL, 1987c, p. 230). O analfabetismo de cerca de 20 milhões de brasileiros com mais de 15 anos de idade também foi apontado pelo Ministro como um grande problema educacional no Brasil. O pré-escolar, segundo Bornhausen, encontrava-se “bem atrasado também” (BRASIL, 1987c, p. 230), necessitando de maior dotação orçamentária para atender a um número maior de crianças.

Sobre o 2º Grau, atual ensino médio, Jorge Bornhausen apresentou o seguinte diagnóstico: “a situação do ensino de 2° Grau é uma situação bem difícil, porque ele fica espremido entre a obrigação constitucional do 1° Grau e a força do 3° Grau pela qualidade da comunidade universitária” (BRASIL, 1987c, p. 231). Segundo o Ministro, naquele período, entre 16 milhões de brasileiros de 15 a 19 anos, apenas 3 milhões se encontravam nas escolas de 2° Grau.

Como uma resposta a esse problema, Bornhausen destaca o Programa Educação e Trabalho, lançado em fevereiro de 1986, pelo então Presidente José Sarney, “visando a retomada do ensino técnico como prioritário no Brasil” (BRASIL, 1987c, p. 231). Dada a deficiência na formação de técnicos de nível médio no Brasil, segundo o Ministro, seriam estabelecidas 200 novas escolas técnicas no país, em um trabalho de 4 itens de atendimento: primeiro, o retorno dos ginásios rurais, ou seja, escolas agrotécnicas de 1º Grau, em convênios com municípios; segundo, as escolas agrotécnicas de 2º Grau, feitas e mantidas pelo Governo Federal; terceiro, a retomada das escolas técnicas industriais, que, desde a década de 1950, conforme o Ministro, não tiveram nenhuma unidade acrescentada; quarto, o apoio às escolas já existentes, com injeção de recursos em escolas estaduais, para renovação de laboratórios, criação de novos cursos e aumento de vagas e, igualmente, investimento nas escolas municipais, através de convênios com o SENAI e o SENAC, para instalação de cursos técnicos em um curto prazo. Bornhausen finaliza este tópico de sua fala da seguinte maneira:

> Para que se tenha uma ideia do que já foi alcançado no programa, nós temos, já conveniadas em execução e algumas em funcionamento, 71 escolas agrotécnicas de 1° Grau; em projeto, contratado, 13 escolas agrotécnicas de 2º Grau; nas mesmas condições execução e algumas em funcionamento, 71 escolas agrotécnicas de 1º Grau;

---

como a Fundação Educar, responsável pela alfabetização de adultos, e a Fundação de Assistência ao Estudante, que comandava programas de merenda escolar, livros didáticos e saúde escolar (BRASIL, 1987c, p. 230-231). Para as finalidades desta pesquisa me deterei nos diagnósticos da educação primária da época, realizados pelo Ministro.

> em projeto contratado, 13 escolas agrotécnicas de 2.° Grau; nas mesmas condições, 30 escolas técnicas, industriais, mais do que dobrando o número existente a nível de Governo Federal, que era de 23; e mais 90 apoios a prefeituras, Estados, Senai, Senac e outras entidades não lucrativas, destinadas ao setor, num total de 204 escolas técnicas, já ultrapassando, assim, o programa estabelecido pelo Presidente da República. (BRASIL, 1987c, p. 231).

Observo, na explanação do então Ministro Jorge Bornhausen, na esteira do que já assinalou Oliveira (2017), que, quando se trata de investir em ensino médio (naquela época 2º Grau), a solução que o Estado busca tem sido, historicamente, a articulação entre educação e trabalho, na intenção de direcionar o jovem (sobretudo estudante da rede pública) ao mercado de trabalho, pelo ensino técnico. Houve um aumento no número de estabelecimentos de ensino profissionalizante, mas não houve, pela fala de Bornhausen, uma nova concepção de educação profissional no Brasil, que preparasse a juventude para a flexibilidade e a competitividade do mercado que o modelo neoliberal já introduzia em outros países.

Sobre o ensino superior, Jorge Bornhausen fez um longo relatório, que não cabe aqui detalhar; porém, em suma, é importante destacar que ele defendeu a autonomia para as universidades, mas com uma melhor produtividade em relação aos recursos aplicados; sugeriu também um melhor aproveitamento de horários ociosos, com a adoção de cursos noturnos, para quem trabalha; extensão do calendário escolar e avaliação pública que, segundo o Ministro, teria que ser implantada, pois, sem a qual, o Brasil não teria realmente uma melhoria da qualidade das universidades (BRASIL, 1987c).

Poucas foram as manifestações dos constituintes em relação à educação profissional, nos questionamentos que fizeram à Bornhausen, na sequência da reunião. Uma dessas manifestações foi a do constituinte Cláudio Ávila, que perguntou ao Ministro onde estariam os recursos para a manutenção das 200 escolas técnicas anunciadas, uma vez que havia escassez de recursos para o 2º Grau[71]. Jorge Bornhausen respondeu que, do orçamento inicial, cerca de 1 bilhão de cruzados estavam reservados para o programa das escolas técnicas naquele ano (1987).

Outra manifestação veio do constituinte Octávio Elísio, que questionou o Ministro sobre as escolas normais: “Estranhei bastante que, ao falar do 2º Grau, V. Exª. não tenha se referido

[71] No pronunciamento que realizou na 25ª reunião da Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte (BRASIL, 1987c, p. 234), o Ministro Jorge Bornhausen informou os gastos orçamentários com educação: em 1987, o investimento no 1º Grau foi de 1, 8 bilhão de cruzados; no 2º Grau, foi de 3,1 bilhões de cruzados e no 3º Grau de 17,2 bilhões de cruzados. Em administração, gastou-se 1,5 bilhão de cruzados. Em PASEP (Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público), 1, 3 bilhão de cruzados. Portanto, em 1987, no seu orçamento inicial, estavam destinados 70% dos recursos da União para o ensino superior, concluiu o Ministro. Nas discussões da Constituinte, esse maior investimento de recursos nas universidades foi constantemente questionado pelos parlamentares, que reivindicaram, em sua maioria, mais recursos da União para o ensino de 1º Grau, hoje ensino fundamental.

às escolas normais. A formação do professor de 1º Grau nos parece uma questão absolutamente fundamental" (BRASIL, 1987c, p. 239). Em sua resposta, Jorge Bornhausen novamente se remeteu ao ensino técnico, que, segundo ele, poderia abarcar também a retomada das escolas normais:

> Quanto ao problema das escolas normais, devo concordar integralmente. Acho que não estamos afastados do programa, e estamos trabalhando para o programa das escolas normais. O que houve foi uma questão de prioridade. Quando assumimos o ministério, o Presidente da República determinou que fosse reativado o ensino técnico, reativadas as escolas técnicas, num processo que, aliás, acho muito certo. Mas, evidentemente, não abandonei as escolas normais, estou trabalhando dentro do ministério. E na terceira fase do Plano de Escolas Técnicas, devo entrar no processo das escolas normais que foram realmente colocadas num segundo plano, essas coisas que ninguém sabe por que ocorrem no Brasil, como os ginásios rurais, que estamos reconstruindo com as escolas agrotécnicas de 1º Grau. Ginásios rurais que prestaram grandes favores, grandes serviços à educação. (BRASIL, 1987c, p. 239).

Concordando com a necessidade de investimento em escolas técnicas, o constituinte Osvaldo Coelho afirmou que, ao visitar alguns países que possuem escolas técnicas, observara que "eles dão ensino gratuito de boa qualidade, de 6 a 18 anos". O constituinte defendeu que as pessoas, nessas escolas estrangeiras, "saem sabendo fazer coisas", ou seja, aptas a trabalhar. Ele acrescenta: "no Brasil, se sai do 2º Grau sem saber fazer nada, esta é a verdade" (BRASIL, 1987c, p. 244). Nos comentários do Ministro às afirmações de Osvaldo Coelho, reitera-se o esforço do Ministério da Educação em retomar o ensino técnico no país. Bornhausen evidencia que o constituinte Osvaldo Coelho, em seu município de Petrolina, Pernambuco, "está realizando um grande trabalho na criação de uma escola técnica industrial e de uma escola agrotécnica de 2° Grau que, certamente, serão instrumentos que beneficiarão uma área que já se tornou importante pelo setor de irrigação" (BRASIL, 1987c, p. 244).

A última manifestação do Ministro Jorge Bornhausen nessa reunião, quanto ao ensino técnico, veio em resposta ao constituinte Tadeu França, que, no entanto, não o questionou sobre tal programa. Ao longo de sua fala, Tadeu França comentou que as universidades brasileiras "têm sido uma grande fábrica de desempregados". O constituinte analisa como "desempregados todos os egressos das universidades que trabalham em setores totalmente desvinculados da formação pela qual, durante tanto tempo, se bateram e em função da qual foram dispendidos tantos recursos". Tadeu França afirmou, ainda, que "a nossa universidade tem sido uma grande fábrica de ilusões". Dentre outros questionamentos sobre outros assuntos educacionais, uma pergunta que ele fez ao Ministro foi se existiam estudos que estivessem verificando a situação dos egressos das universidades e o efetivo aproveitamento da formação específica que cursaram (BRASIL, 1987c, p. 244). Sobre essas questões, assim se pronunciou Jorge Bornhausen:

> Concordo que a universidade brasileira, em muitos casos, tornou-se uma fábula de empregos. Devo dizer que isso se deu, efetivamente, porque não temos um 2º Grau adequado, porque se tivéssemos um ensino técnico no 2º Grau, dentro desse esforço que está se fazendo agora, a universidade seria a complementação, porque o ensino técnico já daria a habilitação de trabalho indispensável e necessária para que cada brasileiro pudesse, realmente, encontrar emprego. Como político, como Senador do meu Estado, afirmo que nunca recebi um pedido de emprego de um aluno que saiu da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, todos saem de lá com empregos. Este é um exemplo que temos que perseguir, aumentar o número de escolas técnicas e então considerar, ali, a formação fundamental do brasileiro. Infelizmente, não temos nenhum estudo de egressos das universidades, porque isso se realiza, normalmente, através dos censos e só eles poderão nos dar os novos números. (BRASIL, 1987c, p. 245).

Fica evidente que, enquanto o então Ministro da Educação Jorge Bornhausen tentava colocar o ensino médio técnico como "a formação fundamental do brasileiro", para que se resolvesse o problema dos desempregados, os constituintes, de uma forma geral, direcionavam as discussões para a prioridade do ensino fundamental obrigatório e gratuito, do combate ao analfabetismo e, sobretudo, como os recursos orçamentários da União, dos estados e dos municípios poderiam dar conta dessas questões. O debate, muitas vezes, se concentrava no fato de que o orçamento da União destinava uma grande fatia de recursos (70% em 1987) ao ensino superior, sobrando pouco ao ensino básico.

Vale destacar que, quando citei, anteriormente, os questionamentos dos constituintes sobre o ensino técnico, não havia uma demonstração de interesse dos mesmos em levar adiante o assunto, saber mais do Ministro sobre o Plano das Escolas Técnicas. As perguntas eram respondidas e o debate seguia em outra direção. O que percebo é que o discurso sobre a educação profissional não havia se modificado significativamente desde sua emergência como estratégia biopolítica, na era Vargas. Continuava-se governando, por meio da educação profissional técnica de nível médio, a juventude brasileira, sobretudo de baixa renda, para a inserção mais imediata no mercado de trabalho. "A universidade seria a complementação", como disse o Ministro na citação acima. Uma "complementação" distribuída para poucos. E, ainda, se, quando a Constituição de 1988 foi elaborada, já se construía uma economia capitalista globalizada nos países europeus e americanos, sob a égide da tecnologia, alterando as relações de trabalho pelo mundo, flexibilizando-as, conforme os moldes neoliberais, como, no Brasil, não se modifica a concepção de educação profissional? O Plano das Escolas Técnicas retoma, apenas, os formatos criados nos anos 1930-1945 (escolas agrotécnicas rurais, escolas industriais, etc).

Uma análise possível sobre essa questão pode ser pensada a partir da noção de rede de elementos heterogêneos que um dispositivo comporta, conforme explica Vanice Maria Oliveira Sargentini (2015, p. 23), em que o entrelaçamento desses elementos pela costura de discursos

é que faz funcionar uma instituição "ou mesmo mascaram ou justificam uma prática que permanece muda ou secundária na sociedade". A educação profissional, assim, enquanto dispositivo de segurança, contribui para o funcionamento de uma educação utilitarista, que não somente atende a demandas econômicas da época, mas também tem como efeito de suas ações estratégicas a manutenção do *status quo*.

Sargentini (2015, p. 26) fala "em um ruído silencioso e contínuo" produzido por um dispositivo, que transforma os discursos na sociedade. Por esse caminho, entendo que a educação profissional, ao manter-se historicamente como um ensino destinado aos mais pobres, de fato permite a continuidade da produção de privilégios aos mais ricos. No momento de elaboração da Constituição de 1988, ela não era pensada como essencial ao desenvolvimento do país ou à formação do povo brasileiro, tal como fora nos anos 1930-1940. Formar cidadãos para o exercício da democracia, na maior parte das discussões da Constituinte de 1987, não significava, em primeiro lugar, ensinar a população a trabalhar, mas garantir uma escolaridade básica mínima (1º Grau, na época; ensino fundamental, hoje), sobretudo às crianças brasileiras. Houve um certo silêncio na Constituinte, em relação à educação profissional.

Mas esse silêncio também é estratégico. Foucault (2011, p. 111) afirma que "os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele". Mas, "é preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder". O contexto institucional e as variantes de "quem fala", segundo Foucault (2011), provocam deslocamentos e reutilizações de fórmulas idênticas para objetivos opostos. Por isso, a educação profissional, transposta da era Vargas para o período da redemocratização, parece não ter convencido os constituintes quanto a uma possibilidade de encaminhamento para o problema do ensino médio, que era o 2º Grau, naquele momento. O *não funcionamento* do dispositivo educação profissional, então, remete ao funcionamento de políticas educacionais "como um importante gatilho de reprodução das desigualdades" (SCHWARCZ, 2019, p. 149). Apenas respondendo a demandas mais imediatas de formação para o mercado, continua Schwarcz (2019), não se consegue romper com o ciclo da pobreza em que muitos jovens e adultos estão inseridos.

A possibilidade de condução da educação brasileira pelo *ethos* neoliberal, que acrescenta a esse quadro a responsabilização do indivíduo por seu fracasso escolar ou profissional, já se mostra em algumas manifestações na Assembleia Nacional Constituinte, em 1987. Para o neoliberalismo, como já foi mencionado no capítulo anterior, o problema é como exercer o poder político segundo os princípios de uma economia de mercado (FOUCAULT, 2010b). "Significa que a análise em termos de economia de mercado, em termos de oferta e de procura,

vai servir de esquema que se pode aplicar a domínios não econômicos" (FOUCAULT, 2010b, p. 307). A formação de capital humano por meio de investimentos educacionais é um exemplo desses domínios. A revisão de literatura desta tese apontou, no primeiro capítulo, com Silva (2013), que a Teoria do Capital Humano, criada nos anos 1950, na Universidade de Chicago, nos Estados Unidos – berço do neoliberalismo norte-americano – chegou ao Brasil na década de 1970 e inspirou as políticas educacionais que direcionaram a relação entre formação educacional qualificada e atendimento às demandas econômicas do país. No momento histórico da elaboração da atual Constituição, portanto, as ideias neoliberais em relação à educação já circulavam pelo Brasil.

Sylvio Gadelha (2018), na esteira de Foucault (2010b), observa que a invenção da Teoria do Capital Humano é um dos fatores estratégicos implicados na governamentalidade neoliberal[72]. Fator esse que determina capacidades e habilidades valorizadas pelo mercado e que devem, assim, ser priorizadas pela educação, para que se produzam indivíduos aptos a participar da competição por um emprego que os tornem cidadãos bem sucedidos. Esse cidadão bem sucedido, por sua vez, é o *homo oeconomicus* anunciado por Foucault (2010b), o sujeito cuja rede de inteligibilidade a ele aplicada faz com que se transforme em um homem com comportamento econômico e governável. Mas, destaca Foucault (2010b, p. 317): "O *homo oeconomicus* é o *interface* do governo e do indivíduo. E isto não significa de modo algum que todo o indivíduo, todo o sujeito seja um homem econômico". Forma-se uma generalização discursiva, com o neoliberalismo, de que o empreendedor de si mesmo, investindo em sua formação e qualificação permanente, desenvolverá a competência necessária para seu sucesso financeiro. Porém, há desigualdades sociais que se produzem nesse processo e que podem ser ainda acentuadas por uma formação educacional que seja organizada de forma dual, como é o caso da educação profissional do Brasil. Está previsto no cálculo biopolítico que a formação de capital humano, a formação do *homo oeconomicus*, não alcançará a todos(as) da mesma forma.

Dessa maneira, se no Brasil a governamentalidade neoliberal encontra condições de desenvolvimento a partir do final dos anos 1990, como será visto mais adiante, essas condições já puderam ser observadas, de forma ainda incipiente, na elaboração da Constituição de 1988, uma vez que o texto constitucional tinha como principal missão instaurar uma estrutura

[72] Gadelha (2018, p. 235-237) aponta dez fatores estratégicos articuladores da governamentalidade neoliberal: a disseminação da forma empresa; a disseminação da concorrência; a generalização das práticas de ranqueamento; a invenção da teoria do capital humano; a cultura do empreendedorismo; a cultura da avaliação, da "prestação de contas"; a desterritorialização do par educação-formação, que sai dos muros da escola; o processo de transformação de corporações privadas em instituições sociais; o processo de esvaziamento da política; nova lógica de governo das populações pobres e operárias, pela gestão e otimização das diferenças e das multiplicidades.

democrática no país, necessária à produção de liberdade individual de escolha que, dentre outros aspectos, é fundamental à racionalidade neoliberal. A preocupação constante dos constituintes com o direcionamento de recursos do Estado para a educação, por exemplo, que perpassa as discussões sobre a destinação de dinheiro público para subsídio de instituições privadas de ensino (sobretudo universidades) – e em que há defesas de que o recurso público deve financiar apenas ensino público, mas também há entendimentos de que o setor privado sofreria um colapso sem auxílio financeiro do Estado – não deixa de ser um indício de que o "empresariamento da sociedade" (GADELHA, 2018, p. 234-237), com a disseminação da "forma-empresa" por todo o campo social, manifestava-se nos rumos da educação brasileira.

Sobre isso, destaco algumas passagens da 31ª reunião da Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte (BRASIL, 1987a). Em uma delas, o Relator, constituinte João Calmon, demonstra preocupação caso os membros da Subcomissão decidissem que o Anteprojeto da Constituição devesse restringir os recursos públicos apenas para instituições públicas de ensino. Segundo ele, se isso ocorresse, um colapso poderia ser gerado no sistema privado de educação, principalmente em nível superior. As universidades federais não teriam condições de receber um aumento muito elevado no número de estudantes que viriam dessa rede privada, o que faria com que o Estado gastasse ainda mais recursos com as universidades públicas e, consequentemente, menos com o ensino básico. Nas palavras de João Calmon (BRASIL, 1987a, p. 229):

> Este Relator teme e pode estar equivocado, obviamente, porque pertence à miserável condição humana que, na hipótese de haver um corte total, integral, de qualquer recurso público para essas universidades [...] de alto nível, que não são em grande número, entrassem eventualmente em colapso, ficariam sem universidades do setor não público, esses estudantes, que seriam 50, 60, 70, 80 mil, não sei bem ainda o número, teriam obrigatoriamente de ser acolhidos pelas universidades públicas gratuitas, universidades públicas federais e estaduais, e o que preocupa este Relator é o perigo de, como o aumento súbito de 60, 70, 80 mil estudantes na área das universidades públicas, o percentual do orçamento federal para manter as universidades públicas Federais, que já gira em torno de pouco mais de 70%, atinjam, sem nenhuma dúvida, a casa dos 90% ou dos 95%. Essa é a única justificativa para a iniciativa deste Relator, porque é óbvio que a prioridade, em qualquer país, é o ensino fundamental, o ensino de primeiro grau, o alicerce da educação, que aqui no Brasil tem a duração de oito anos.

Como solução para o impasse, o Relator sugeriu um artigo para o texto do Anteprojeto, que "torna extremamente difícil" (BRASIL, 1987a, p.229) o recebimento de dinheiro público por instituições privadas de ensino:

> Art. 15. A lei regulará a transferência de recursos públicos a instituições educacionais privadas que prestem relevantes serviços públicos à comunidade.
> Parágrafo único: As instituições a que se refere o *caput* deste artigo:
> a) serão organizadas por comunidades e grupos de caráter social, religioso e cultural;

> b) comprovarão a não distribuição de lucros, a reaplicação de eventuais excedentes em educação e apresentarão contabilidade aberta e verificável pela comunidade e pelo Poder Público. (BRASIL, 1987a, p. 229).

Alguns constituintes manifestaram suas posições quanto ao assunto, como foi o caso de Sólon Borges dos Reis, que disse não entender a razão pela qual poderia haver um colapso nas escolas privadas, sem o repasse de recursos públicos: "Por que ocorreria esse colapso? Elas não cobram as mensalidades, as matrículas, as anuidades?" (BRASIL, 1987a, p. 230). Igualmente, o constituinte não vê como um problema a passagem de 50 ou 60 mil estudantes de universidades particulares para universidades estatais: "isso não é um bem?" Sobre a falta de recursos que esse processo acarretaria, Sólon Borges dos Reis afirma que "temos que partir para um regime que gaste mais, mas que também gaste melhor. O desperdício é grande".

O constituinte Florestan Fernandes explica que não é contra a escola privada, mas que considera importante defender que recursos públicos sejam exclusivamente utilizados pelo sistema público de ensino, pois a educação, enquanto "operação industrial e mercantil", ela própria "deve prover os lucros de sua dinâmica interna e é lamentável que, no Brasil, o Ministério da Educação tenha intervido, de forma reiterada, no sentido de impedir que essa dinâmica funcione adequadamente" (BRASIL, 1987a, p. 232). Florestan Fernandes continua:

> O que se deve recriminar no Ministério da Educação, em primeiro lugar, não é de que ele abriu a bolsa aqui e ali para a escola privada, que chamamos mercantilizada; é o fato de que o Ministério da Educação não foi sensível à questão de que a educação escolarizada, se ela é colocada como mercadoria, ela é cara, é cara no sistema público de ensino e é igualmente cara no sistema particular de ensino, se for uma boa educação. (BRASIL, 1987a, p. 232).

O parlamentar admite, ainda, que "quem escolhe uma escola privada para seus filhos, uma escola pagamento, está sujeito a pagar o valor daquele ensino". E acrescenta: "ninguém vai discutir isso, todos nós estamos sabendo de processos pelos quais os produtos estão se aproveitando dos mecanismos do mercado. Então o ensino está incluído no mercado" (BRASIL, 1987a, p. 230).

Noto, nesse sentido, um encaminhamento da discussão para uma certa aceitação da coexistência dos ensinos público e privado na sociedade brasileira, mas sem, ainda, uma definição sobre destinação ou não de investimentos do Estado na iniciativa privada. Octávio Elísio, por exemplo, argumenta "que numa sociedade capitalista competitiva há lugar para escolas públicas e privadas" (BRASIL, 1987a, p. 233). Segundo ele:

> O aumento da escola pública assegurará a todos o direito constitucional à educação, e também, que a liberdade de ensino será alcançada quando cada criança brasileira tiver assegurada, pelo Poder Público, uma vaga na escola pública, previsto o atendimento a toda a demanda, então, os pais poderão abrir mão dessa vaga, desse direito, e por

> uma questão de opção, não por contingência, matricular o seu filho numa escola privada. [...]. É evidente que para chegar a essa etapa os recursos públicos terão sido aplicados na expansão da rede pública e não terão sido desviados para rede privativa. Daí a opção necessária de se usarem as verbas públicas em escolas públicas. (BRASIL, 1987a, p. 233).

Diante desses debates, chego a algumas possibilidades analíticas: a Constituição, fica evidente, deveria encerrar a ditadura e consolidar a democracia, como já mencionei com Schwarcz (2019) e Gallo (2018). Nesse ínterim, a refutação de modos de governar autoritários era fundamental, o que incluía às pautas educacionais, na Constituinte, certa negação do que vinha sendo feito em governos anteriores, sobretudo no período do regime militar, como, por exemplo, o atrelamento da formação educacional ao desenvolvimento econômico do país, com o investimento na produção de capital humano por uma escola "mercantilizada", como denominou Florestan Fernandes (BRASIL, 1987a, p. 232).

Mas, ao mesmo tempo, os constituintes tinham em mente que o Brasil é um país capitalista, inserido em uma economia que se mostrava cada vez mais globalizada e que almejava crescer economicamente, na esteira dos países desenvolvidos. Na 7ª reunião da Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação, no dia 2 de junho de 1987, a defesa do encaminhamento de recursos públicos ao ensino privado foi feita por alguns parlamentares. O constituinte Antônio de Jesus, por exemplo, utilizou o argumento de respeito à iniciativa privada e à liberdade de escolha:

> Sou de pleno parecer de que esta Constituição seja justa, venha a respeitar a iniciativa privada, a liberdade - não adianta pregar justiça social sem se dar liberdade de escolha. A família deve ter liberdade, deve poder optar pela escola filantrópica, pela mercantilista ou pela pública ou estatal. Não podemos, de maneira alguma, querer simplesmente estatizar o estudo, achando que seja a solução para o Brasil. Simplesmente [ditatorial][73] tudo para o Estado dentro de termos educacionais, acredito não seja suficiente para resolver os problemas. Se o assunto é democrático, deixem, então, todas as linhas de ação educacional existir e se tenha também o senhor Estado como protetor de todas. (BRASIL, 1987e, p. 245).

O constituinte Olívio Dutra também se manifestou pela coexistência do público e do privado em educação, em nome da democracia:

> Entendemos que o ensino é um direito de todos e um dever do Estado. Entendemos que a escola confessional, dessa ou daquela religião, numa sociedade democrática, deve ter todo o direito de existir. A escola privada, empresarial, também deve existir – afinal de contas é uma sociedade capitalista, desigual, e que vai encontrar pessoas com condições econômicas para pagar a escola privada, e vai também atender o interesse ideológico de pessoas que querem ter uma educação dirigida no sentido desse ou daquele credo religioso. Por outro lado, é fundamental que o Estado garanta o ensino público e gratuito em todos os níveis para o universo geral da sociedade. (BRASIL, 1987e, p. 247).

[73] A palavra *ditatorial* parece fora de contexto nesta frase, mas a mantive por ser uma citação direta dos Anais da Assembleia Constituinte.

Os pronunciamentos seguem nessa linha de, ora defesa de verbas educacionais do Estado apenas para a educação pública, ora necessidade de apoio financeiro da União também às escolas particulares. O contexto social brasileiro, de extremas desigualdades, marcado na área educacional pelos índices elevados de analfabetismo e fracasso escolar na educação básica, era trazido constantemente para o debate, moldando as especificidades brasileiras em relação ao déficit educacional do país. Por isso, penso que o Brasil, nesse período de redemocratização, no final dos anos 1980, ainda não se encontrava no que Gadelha (2018, p. 232) chama de "segundo período de empresariamento da sociedade" que, para países como os Estados Unidos, se deu a partir da segunda metade dos anos 1970 e se estende até os dias atuais. Nessa "nova fase", nos países desenvolvidos, é que a governamentalidade neoliberal se estende como um *ethos*, um modo de vida, em todo tecido social, não se reduzindo, portanto, "apenas à privatização, ao enxugamento do Estado, à diminuição das intervenções estatais, ao esvaziamento do Estado providência e à despadronização do mundo do trabalho" (GADELHA, 2018, p. 234-235).

O que parece mais viável é que, no Brasil, as características de um "primeiro período de empresariamento da sociedade" (GADELHA, 2018, p. 228), que nos países desenvolvidos ocorreu do final do século XIX até meados dos anos 1970, no século XX, ainda faziam parte do cenário nacional, quando da elaboração da atual Constituição. Segundo Gadelha (2018), nesse período, os valores, os procedimentos, as formas de conduta, provenientes do mundo corporativo-empresarial capitalista, espraiaram-se para a vida cotidiana das populações de uma nova classe média, nas grandes cidades desses países desenvolvidos. As pessoas desejavam se integrar profissionalmente a essas grandes corporações, recebendo, em troca, certa estabilidade financeira, reconhecimento e conforto material. Gadelha (2018, p. 231) explica que, no entanto, apesar da influência das empresas na vida social, manteve-se "certa exterioridade entre esta e aquelas, no sentido de que ainda permanecia relativamente de pé a fronteira que demarcava a separação entre a esfera privada e a esfera pública na vida social". O poder normativo que a empresa adquire com o neoliberalismo, modulando e governando indivíduos e coletividades, ainda não havia se constituído.

Em outras palavras, quero dizer que, no mundo ocidental europeu e norte-americano, já se respirava neoliberalismo a plenos pulmões; mas, no Brasil, nosso contexto histórico, de um Estado democrático ainda não consolidado e com todas as consequências sociais que disso procedem, uma brisa neoliberal começava a entrar por algumas frestas, porém, o "Estado

providência" (GADELHA, 2018, p. 234), que protege o cidadão, garantindo a existência da instituição pública, parece ainda prevalecer.

Seguindo por esse caminho, é possível entender que o trabalho, no Brasil, também começava a ter contato com a racionalidade neoliberal, mas ainda de forma "relativamente distante do processo de reestruturação produtiva do capital e do projeto neoliberal, em curso acentuado nos países capitalistas centrais" (ANTUNES, 2014, p. 13).

> Foi durante a década de 1980, que ocorreram os primeiros impulsos do nosso processo de reestruturação produtiva, levando as empresas a adotar, no início de modo restrito, novos padrões organizacionais e tecnológicos, novas formas de organização social do trabalho. Iniciou-se a utilização da informatização produtiva e do sistema *just-in-time;* germinou a produção baseada em *teamwork*, alicerçada nos programas de qualidade total, ampliando também o processo de difusão da microeletrônica. (ANTUNES, 2014, p. 14).

A estruturação, ainda que de modo incipiente, conforme Antunes (2014, p. 14), do processo de reengenharia industrial e organizacional no Brasil se deu, também, nesse período do governo Sarney, após o fim da ditadura militar, cujos principais determinantes, segundo o autor, foram em decorrência de três fatores: das imposições das empresas transnacionais, que levaram à adoção, por parte de suas subsidiárias no Brasil, de novos padrões organizacionais e tecnológicos; da necessidade, no âmbito dos capitais e de seus novos mecanismos de concorrência, de as empresas brasileiras prepararem-se para a "nova fase", marcada por forte competitividade internacional; da necessidade de as empresas nacionais responderem ao avanço do novo sindicalismo e das formas de organização dos trabalhadores, que se estruturavam com maior força nos locais de trabalho, como foi o caso das históricas greves da região industrial do ABC Paulista[74], no pós-1978.

O trabalho, nessa fase histórica brasileira, encaminhava-se para a flexibilidade, mas se convivia, também, com a rotina de trabalho considerado *seguro.* Fordismo e flexibilização da organização do trabalho coexistiam no espaço produtivo brasileiro e, afirma Antunes (2014), ainda coexistem nos dias atuais.

Sennett (2018, p. 47), nesse sentido, mas se referindo ao contexto dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha, entende que empresas pequenas, com menos de três mil empregados, familiares, de alcance apenas local ou que ofereçam serviços artesanais, "podem funcionar perfeitamente bem como pequenas pirâmides burocráticas". O que ocorre, segundo o autor, é que governos e instituições têm seguido o modelo das grandes organizações globalizadas, que

[74] O ABC Paulista é uma área formada pela sigla de três cidades industriais da Região Metropolitana de São Paulo: Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul.

"são grandes, vendem ações por si mesmas e podem prevalecer-se da tecnologia avançada"[75]. Ao seguir o *modus operandi* das grandes corporações, sob a prevalência da globalização, da flexibilização, do curto prazo e das tecnologias complexas, o Estado procura abandonar a "imagem de grandes e estáveis burocracias proporcionando benefícios previsíveis a longo prazo" (SENNETT, 2018, p. 48).

Sobre essa questão, os debates na Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação, mais especificamente na 8ª e 10ª reuniões (BRASIL, 1987e, p. 268) demonstram que o país precisava investir em "capacitação tecnológica". A aproximação do Brasil com os países desenvolvidos se daria pelo domínio, principalmente, da informática e da automação. A ciência e a tecnologia[76] constituíam-se, conforme manifestou a constituinte Cristina Tavares, no "caminho do futuro", o "vestibular do século XXI". Segundo ela, "ou passamos como Nação nesse vestibular ou vamos ser, na melhor das hipóteses, um enclave do poder americano ou japonês". A constituinte lembra que são necessários recursos para pesquisa, para desenvolvimento e para capacitação de mão de obra. No entanto, remete a incentivos para empresas, não para a educação profissional ou superior:

> A Constituição deveria ser bastante clara, quando determina necessidade de percentuais de orçamento para pesquisa, para desenvolvimento, incentivo para empresas que fazem pesquisa e desenvolvimento, porque o almoxarifado da tecnologia é a cabeça; não se acumulam peças, se acumula inteligência, e a capacitação de mão-de-obra é uma das preocupações primordiais neste capítulo da Ciência e Tecnologia (BRASIL, 1987e, p. 277).

Trazendo um pouco as discussões para a esfera educacional, Florestan Fernandes procura fazer uma relação entre a elaboração teórica, a pesquisa empírica e a ciência aplicada, ressaltando que "o trabalho de elaboração teórica é com frequência visto como uma espécie de luxo" (BRASIL, 1987e, p. 281). O constituinte observa que o cientista que trabalha no campo teórico seria considerado "um ornamento de grandes universidades", quando é a teoria que vai possibilitar a ciência aplicada e as transformações tecnológicas. Florestan Fernandes afirma que o desentendimento entre uma visão desenvolvimentista e a concepção da problemática brasileira pelos cientistas é que limita essa relação:

---

[75] Sennett (2018, p. 47) demonstra, ainda, quem podem ser essas empresas de grande porte: atuam no ramo dos serviços financeiros, jurídicos e de seguros, na manufatura e transportes marítimos globais, mobilizam serviços altamente especializados, como a concepção de produtos, a publicidade, a comercialização, os meios de comunicação e os serviços de computação.

[76] O anteprojeto constitucional sobre ciência e tecnologia não foi elaborado na Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte, mas na Subcomissão de Ciência e Tecnologia. Por isso, trago aqui apenas as temáticas levantadas na Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação sobre o assunto, quando se relacionam à educação.

> Nenhuma nação moderna poderá conquistar autonomia cultural, se não conquistar autonomia no pensamento científico puro. Esse problema foi negligenciado, porque nós tivemos uma visão desenvolvimentista que não se entrosa com a visão que os cientistas têm da problemática da sociedade brasileira. Essa limitação, infelizmente, ficou, e ela terá de ser sanada; se não na Constituição, pelo menos na compreensão que o Estado deverá ter suas funções no incentivo, no apoio à pesquisa e a órgãos de pesquisa científica. (BRASIL, 1987e, p. 281).

Mesmo com toda uma preocupação de que o Brasil seguisse o "modelo da nova economia" mundial, em que ciência e tecnologia gerariam uma forma diferente de trabalho, de "mais iniciativa e capacidade empreendedora pessoais" (SENNETT, 2018, p. 48-49), noto que, no momento da elaboração da Constituição de 1988, os constituintes, de uma forma geral e resguardadas algumas exceções, evidentemente, ainda pleiteavam um Estado cuja imagem assemelha-se ao que Sennett (2018, p. 37) chama de "Estado previdenciário", grande e estável, que garantisse benefícios a longo prazo para que se efetivasse a ampliação da cidadania do brasileiro. Esse cidadão, por sua vez, quando preparado pela educação, poderia, em um futuro próximo, ter iniciativa e empreender. Isso me sugere que esse momento histórico representa, no Brasil, uma transição do trabalho *seguro* para o trabalho *flexível*.

A educação para o trabalho - via cursos profissionalizantes no 1º e 2º Graus da época (lembrando que no final dos anos 1980 a LDB 5.692 de 1971 ainda estava em vigor, o que significava que todo o ensino de 2º Grau deveria habilitar para o trabalho, através de cursos técnicos) e, mesmo, o Plano das Escolas Técnicas apresentado pelo Ministro Jorge Bournhausen - não se apresentava, como se observa nos excertos dos Anais da Assembleia Constituinte, como elemento chave para a solução dos problemas econômicos e sociais do país, com consequente desenvolvimento da nação, tal como se apresentava na era Vargas e no período do regime militar. O elemento chave, agora, está posto no combate ao analfabetismo e na universalização do ensino de 1º Grau (hoje ensino fundamental), obrigatório e gratuito, sem os quais não seria possível formar cidadãos.

Mas o trabalho não deixa de fazer parte do texto constitucional, em sua relação com a educação. Nas discussões da escrita do Anteprojeto na Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte, na 34ª reunião, o constituinte Florestan Fernandes comentou uma emenda de sua autoria, em que "a aquisição de aptidões para o trabalho", segundo ele, deveria ser colocada no primeiro artigo do Anteprojeto, "como um elemento fundamental do conceito de educação". O constituinte justificou que "o trabalho é o principal valor em qualquer sociedade humana. É através dele que o homem mudou a natureza, criou a cultura, e deu origem à História" (BRASIL, 1987d, p. 188). Outros dois elementos essenciais para o conceito de educação, continuou Florestan Fernandes, seriam a formação de uma consciência crítica e a preparação para a vida,

em uma sociedade democrática. É possível perceber, assim, que o discurso sobre trabalho se articula com a educação, menos em um sentido econômico (sem excluir totalmente esse significado), e mais como um dos elementos necessários para a formação da cidadania.

Em outro momento, na mesma reunião, o constituinte Pedro Canedo propôs uma emenda ao terceiro artigo do Anteprojeto, que tratasse dos deveres do Estado com o ensino público e onde a aprendizagem para o trabalho era possibilitada no ensino médio. O inciso II da emenda assim se apresentou: "garantia de continuidade do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente ao ensino médio, através de cursos de formação geral, de caráter profissionalizante e de formação de professores de pré-escola e ensino fundamental" (BRASIL, 1987d, p. 192).

O presidente da Subcomissão, Hermes Zaneti, na sequência de análises de emendas, consulta o Relator sobre uma nova redação para o quinto artigo do Anteprojeto, com o seguinte texto, que mantém o trabalho em articulação com a educação:

> Art. 5° Lei complementar fixará o conteúdo mínimo obrigatório para o ensino básico, no qual se assegure a formação essencial comum e o respeito aos valores culturais e regionais, nela se prevendo a importância pedagógica do ensino intelectual, da educação física, da aprendizagem do trabalho do lazer e da cultura. (BRASIL, 1987d, p. 194).

Há uma linha de pensamento, dessa forma, que se constrói no texto constitucional, de atrelamento do trabalho às demais atividades pedagógicas, como componente da democratização do ensino. Não existe, no entanto, nesse discurso, a menção explícita, como já foi demonstrado nesta pesquisa, em épocas anteriores, de que a educação profissional se direciona às camadas menos favorecidas da população. O entendimento que as discussões produzem é de que, na educação pública, aprender a trabalhar, assim como outros itens curriculares, é importante para que os brasileiros participem da vida em sociedade, ainda que essa participação, é sempre importante ressaltar, historicamente, seja desigual, no Brasil.

Destaco, ainda, na reunião em questão, as discussões sobre os artigos dezoito e dezenove do Anteprojeto, que tratariam do oferecimento, pelas empresas, de ensino profissional aos(às) trabalhadores(as). O texto do Relator, para o artigo dezoito, era o seguinte:

> Art. 18. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino fundamental gratuito de seus empregados e filhos destes, entre os seis e os quatorze anos, ou a concorrer para aquele fim, mediante contribuição tributária, na forma que a Lei estabelecer. (BRASIL, 1987d, p. 210).

O texto acima recebeu três proposições de emendas, que, dentre outros aspectos, trocavam a expressão "contribuição tributária" por "salário-educação[77]" e acrescentavam o pré-escolar à obrigação de oferta pelas empresas. Após o debate e a votação sobre o artigo, chegou-se à aprovação da seguinte proposta:

> Emenda n-222-8, do Constituinte José Queiroz e outros:
> Art. 18. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a recolher o Salário-Educação na forma da lei.
> § 1º Os recursos a que se refere o *caput* deste artigo destinam-se à expansão da oferta do ensino público fundamental.
> § 2° A empresa que já mantém escola para funcionários e filhos de funcionários poderá descontar essa despesa do recolhimento do salário-educação, na forma da lei. (BRASIL, 1987d, p. 210).

No texto aprovado, as empresas não têm mais obrigação de oferecer ensino fundamental aos seus funcionários ou filhos destes – texto que já existia, de forma muito semelhante, nas Constituições de 1934 (Art. 139), 1937 (Art. 129), 1946 (Art. 168), 1967 (Art. 170) - mas, sim, de recolher o salário-educação, contribuição social destinada à suplementação de fundos para o ensino público básico.

A coexistência do ensino profissional público e privado fica expressa nessas passagens, o que também ocorre no debate sobre o artigo dezenove do Anteprojeto, que o Relator apresenta da seguinte maneira: "as empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado" (BRASIL, 1987d, p. 212). A emenda do constituinte Átila Lira sugere modificações: "serão garantidos aprendizagem, habilitação e aperfeiçoamento dos trabalhadores, devendo, para este fim, concorrer o Poder Público, os sindicatos e associações trabalhistas e empresariais na forma da lei" (BRASIL, 1987d, p. 212). Na defesa de sua emenda, Átila Lira salienta que, por tratar-se de trabalhadores menores e de adultos, resolveu acrescentar a participação dos sindicatos no processo de "treinamento" (BRASIL, 1987d, p. 212) dos mesmos. Fica muito claro, aqui, que o discurso sobre a educação profissional ainda estava voltado para o disciplinamento, o adestramento, a capacitação, o treino para realização de tarefas pelos funcionários de uma empresa. Apesar de não acolhida pelo Relator, que reiterou

[77] O salário-educação foi criado em 1964, por meio da Lei nº 4.440/1964, tendo como objetivo a suplementação das despesas públicas com a educação elementar (ensino fundamental), adotando como base de cálculo 2% do salário mínimo local, por empregado, mensalmente. Em seguida, em 1965, a alíquota dessa contribuição social passou a ser calculada à base de 1,4 % do salário de contribuição definido na legislação previdenciária e, mais tarde, em 1975, por meio do Decreto-Lei nº 1.422/1975 e do Decreto 76.923/1975, novas alterações foram implantadas no contexto do salário-educação, passando sua alíquota a ser calculada à base de 2,5% do salário de contribuição das empresas, situação que perdura até os dias atuais (FNDE, s/d).

seu entendimento de que a responsabilidade pela capacitação dos trabalhadores deveria ser das empresas, a proposta de Átila Lira, sob votação, foi aprovada.

Muitos outros exemplos ainda poderiam ser expostos quanto ao debate que resultou na seção I do capítulo III da atual Constituição brasileira, que trata da educação nacional. Mas considero importante, em termos de finalização desta seção, demostrar como se configuraram no texto constitucional os principais pontos aqui abordados, após os trabalhos da Comissão que se incumbiu de elaborá-lo.

Assim, no Art. 205, que inicia a seção sobre educação, tem-se a concepção desta, na qual está inserida a qualificação para o trabalho: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

A gestão democrática do ensino público e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, temas muito debatidos durante a Constituinte, correspondem a dois dos princípios educacionais, indicados no Art. 206 (BRASIL, 1988), cuja citação já foi realizada no início desta seção. Essa última discussão, por vezes polêmica na Constituinte, resultou, ainda, no Art. 209, que explicita o ensino como livre à iniciativa privada, atendidas algumas condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional; autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (BRASIL, 1988). Seguindo por esse entendimento, o Art. 213 regulamenta a destinação de recursos públicos à rede privada de ensino:

> Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:
> I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
> II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.
> § 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.
> § 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público. (BRASIL, 1988).

A Emenda Constitucional nº 85, de 2015, deu nova redação ao § 2º, descrito acima: "As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação, realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público" (BRASIL, 1988). Tal modificação concedeu à educação profissional brasileira, ainda que somente em 2015, 27 anos depois da promulgação da

Constituição, a possibilidade de receber recursos financeiros para pesquisa, extensão e inovação, como as universidades. Com isso, é possível perceber que, no momento de elaboração e promulgação da Constituição de 1988, a pesquisa e a extensão eram pensadas como investimento financeiro cabível às universidades, ainda que, desde a década de 1970, já existissem cursos superiores em algumas Escolas Técnicas do país[78].

A prioridade em universalizar gratuita e publicamente o ensino fundamental no Brasil se consolidou no Art. 208 do texto constitucional:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria[79];
> II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio[80];
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade[81];
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
> VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde[82].
> § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
> § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
> § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988).

As questões levantadas durante a Constituinte, no que concerne à obrigatoriedade das empresas em oferecer ensino fundamental aos seus funcionários e filhos destes, chegaram à Constituição como um parágrafo que alude ao salário-educação, no Art. 212:

---

[78] No primeiro capítulo desta Tese, afirmo, conforme Guimarães (2017), que, em 1971, houve um investimento do Estado junto às Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e do Paraná, para que implantassem os cursos superiores de Engenharia de Operação. No final da década de 1970, agora segundo Amorim (2013), essas mesmas Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, instituições que passaram a ter como tarefa a formação de engenheiros e tecnólogos para atender às mudanças do sistema produtivo.

[79] A Emenda Constitucional nº 14, de 1996, dá nova redação ao primeiro inciso do Art. 208: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988);
A Emenda Constitucional nº 59, de 2009, modifica novamente o inciso primeiro do Art.208: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988);

[80] A Emenda Constitucional nº 14, de 1996, dá nova redação ao segundo inciso do Art.208: II - progressiva universalização do ensino médio gratuito (BRASIL, 1988);

[81] A Emenda Constitucional nº 53, de 2006, modifica o quarto inciso do Art.208: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988);

[82] A Emenda Constitucional nº 59, de 2009, alterou o sétimo inciso do Art.208: VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

> Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.
> [...]
> § 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes. (BRASIL, 1988).

O § 5º teve duas alterações após a promulgação da Constituição: em 1996, a Emenda Constitucional nº 14 o alterou para: "§ 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei". Em 2006, a Emenda Constitucional nº 53 fez outras modificações: "§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei". Nota-se a mudança para uma ampliação dos níveis de ensino beneficiados com o salário-educação: toda a educação básica, atualmente. Não há menção específica à educação profissional neste artigo.

O Art. 207, por sua vez, trouxe a garantia de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial às universidades, que devem obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em 1996, a emenda Constitucional nº 11 acrescentou dois parágrafos a esse artigo: "§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei"; e, "§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica" (BRASIL, 1988). Esse último parágrafo estendeu à educação profissional, como é entendida atualmente, a partir da Lei 11892/2008 (BRASIL, 2008), a possibilidade de atuar, assim como as universidades, no ensino, na pesquisa e na extensão, além de, da mesma forma, gozar de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

Mais dois itens importantes para a concepção vigente em educação profissional – a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país – se fazem presentes no Art. 214 da Constituição de 1988, que traz o seguinte:

> Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à[83]:

[83] A Emenda Constitucional nº 59, de 2009, dá nova redação ao Art. 214: "A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:". Além disso, a mesma Emenda introduz mais um inciso ao Art. 214: "VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto" (BRASIL, 1988).

> I - erradicação do analfabetismo;
> II - universalização do atendimento escolar;
> III - melhoria da qualidade do ensino;
> IV - formação para o trabalho;
> V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988).

Embora a Constituição de 1988 não tenha, no capítulo que trata sobre a educação, destinado espaço específico à educação profissional, como foi possível perceber, abriu caminhos para que, anos depois, na primeira década do século XXI, o discurso sobre ela tomasse rumos diferentes, mais voltados à inclusão social, em articulação com a ciência e a tecnologia. Da mesma maneira, abriu caminhos - sobretudo quanto à relação de coexistência entre o público e o privado em termos de ensino que, entende-se a partir da Constituição, são compatíveis com uma gestão democrática da educação - ao governo neoliberal da educação brasileira.

A década que se iniciou logo em seguida à promulgação da Constituição, os anos 1990, foi de intenso investimento, principalmente por pressões de órgãos internacionais, nos três primeiros incisos do artigo citado acima, em relação ao ensino fundamental: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino. Para a década seguinte, o início dos anos 2000, o Estado aliou aos três primeiros incisos o quarto e o quinto: formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país – o que resultou em uma expansão da rede federal de educação profissional. Na seção seguinte tratarei dessas questões, sem esquecer que a governamentalidade neoliberal, em gradientes diferentes de uma década para a outra, avançou no Brasil e, consequentemente, na educação.

3.3 A legislação sobre educação profissional a partir de 1988 e sua expansão no início dos anos 2000

A Constituição de 1988 trouxe a possibilidade de governo neoliberal da educação brasileira, sem deixar de lado a garantia desta como um direito dos brasileiros e brasileiras. O trabalho, nessa intersecção entre educação e neoliberalismo, direciona-se à necessidade de avanço econômico do país, ligado ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Dessa forma, é possível indicar, como farei nesta seção, os rumos que a educação profissional brasileira tomou após a promulgação da Constituição atual, até o momento de sua expansão, na primeira década do século XXI. Pensando nessa articulação entre educação, trabalho e neoliberalismo, o período histórico que tomo para análise, num primeiro momento, é o final da década de 1990, a partir da LDB de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa análise é condição

de possibilidade para uma outra, a do período de expansão da educação profissional, no início dos anos 2000, que faço ao final da seção.

Em termos mundiais, como já foi dito neste capítulo, a partir de meados dos anos 1970, com intensificação durante os anos 1980 e 1990, a esfera da produção criava um novo quadro do trabalhador como um indivíduo empreendedor (MILLER; ROSE, 2012). O trabalho já não deveria ser visto como imposição de coação, ordem ou rotina sobre o indivíduo, cuja individualidade seria um obstáculo às metas da companhia. "O 'eu' empreendedor *era* o cidadão ativo da democracia em ação, fosse encarregado de uma divisão particular do produto, de uma grande corporação ou de uma série particular de atividades no chão de fábrica" (MILLER; ROSE, 2012, p. 233-234, grifos dos autores). A empresa, nesse contexto da governamentalidade neoliberal, constituía-se em uma imagem de atividade que poderia ser aplicada a hospitais, escolas, universidades, aos indivíduos dentro de tais organizações e, até mesmo, como uma forma de pensar a própria vida dos sujeitos.

Nesse cenário, conforme Franco de Sá (2016), a educação foi reforçada como um instrumento de legitimação da competitividade, já que se transferiu do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional dos indivíduos. Essa compreensão reforça o entendimento de que as atuais doutrinas empresariais produzem um novo perfil de trabalhador que seja capaz de adaptar-se continuamente às estratégias de mercado, além de tornar o processo educativo um produto do mesmo mercado.

O Brasil, no final do século XX, iniciou um alinhamento a essa vertente globalizada do neoliberalismo, da flexibilização do trabalho, em meio a uma recente redemocratização do país, após 20 anos de ditadura. A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) transformou a educação em um direito subjetivo, que permite ao cidadão exigi-la do Estado, apontando para a intenção de concretização de uma cidadania extensiva a todas as classes sociais do país (BESERRA; LAVERGNE, 2018). Da mesma forma, a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) se transformou em importante instrumento de consolidação e de expansão do ensino público.

Em termos de educação profissional, em 1997, o Decreto 2.208, de 17 de abril (BRASIL, 1997), entrava em vigor, regulamentando o § 2º do Artigo 36 e os Artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), que trata da educação profissional técnica de nível médio no Brasil. No primeiro capítulo deste trabalho já apontei, com Amorim (2013), que o contexto governamental desse Decreto apoiou-se em uma perspectiva de redução de gastos públicos, tendo em vista a prioridade, estabelecida para a época, de investimentos no ensino fundamental. Santos (2015) aponta que a LDB de 1996 traz um modelo de ensino médio que se apresenta como etapa final da educação básica, tendo como algumas de suas finalidades o

aprofundamento do ensino fundamental e a possibilidade àqueles que o concluírem de ingressarem no ensino superior. Dentre os diversos objetivos específicos do ensino médio, Santos (2015) destaca a diretriz que prevê que, atendida a formação geral do educando, o ensino médio poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. A LDB/1996 dispõe sobre a educação profissional num capítulo separado da educação básica e, conforme o Ministério da Educação (MEC, s/d), supera enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e a democratização dos bens sociais da sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar. Santos (2015), todavia, defende que a LDB de 1996 trata da educação profissional de forma generalista, por isso a necessidade de um Decreto que a tenha regulamentado:

> A educação profissional, devido à forma generalista como a LDB 9.394/96 trata essa modalidade de ensino, passou a ser regulamentada pelo Decreto 2208 de 17 de abril de 1997 e esse ramo de ensino passa a se integrar às diferentes formas de educação e trabalho, à ciência e à tecnologia, com objetivo de atender ao aluno matriculado ou egresso do ensino básico (fundamental ou médio), do nível superior, bem como os trabalhadores em geral. (SANTOS, 2015, p. 221).

Conforme o Decreto 2208/97 (BRASIL, 1997), em seu Artigo 5º, “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. Dessa forma, o ensino técnico passou a ter um caráter apenas complementar ao ensino médio. Destaco para esse entendimento os termos que remetem à organização curricular dos cursos técnicos como “independente” e oferecido “de forma concomitante ou sequencial” em relação ao ensino médio. Ou seja, educação profissional entendida como *paralela* ao ensino médio regular. Santos (2015) considera que a estrutura da educação profissional, organizada dessa maneira em relação ao ensino médio, legitima uma dualidade entre a formação geral desse nível de ensino e a educação profissional, pois as separa.

Quanto à certificação, o Decreto 2.208/97, conforme § 4º do Artigo 8º, regulamenta que esta só será possível, em qualquer habilitação, quando o estudante concluir o ensino médio. A equivalência entre os ramos de ensino médio e profissional está rompida nesse caso, assegura Santos (2015), pois o estudante que conclui um curso técnico de nível médio não pode concorrer em um vestibular para algum curso em nível superior, por exemplo.

Conforme o *Histórico da educação profissional* (MEC, s/d) disponível no site do Ministério da Educação, em 1994, a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro (BRASIL, 1994a) já

dispunha sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação. Com essa Lei e o Decreto 2.208/1997, a expansão da educação profissional no Brasil ficou por alguns anos "estagnada", tendo em vista que, dentre as indicações da legislação, esteve determinado que a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderia ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1994a). Em meio a essas transformações da educação profissional de nosso país, continua o referido *Histórico*, retomou-se, em 1999, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978.

É importante pensar sobre as condições históricas e culturais que permitiram, na década de 1990, que a educação profissional, ainda que não priorizada pelos governos, tivesse como um de seus objetivos "qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho" (BRASIL, 1997). Conforme Guimarães (2017), naquele contexto, a escola assumia uma dimensão de integração econômica ao operar na formação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento e à industrialização. Na vinculação da formação escolar aos benefícios econômicos dela decorrentes, numa correspondência entre qualificação e emprego, "o papel da Escola correspondia às demais iniciativas do Estado e da sociedade para elevar o padrão de competitividade das economias nacionais" (GUIMARÃES, 2017, p. 34).

As escolhas feitas pelos dirigentes do país nesse período, as características de suas coalizões de apoio político, a definição das prioridades, o ritmo e a forma de execução das políticas foram decisivos para definir o conteúdo das mudanças que se traduziram, na área educacional, em discussões tais como o tema *Educação para todos*. Conforme o documento *Educação para todos: avaliação da década* (MEC/INEP, 2000), a *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, trouxe para a pauta mundial as discussões sobre a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo. Esta conferência, conforme o documento, influenciou fortemente a agenda das políticas educacionais dos países em desenvolvimento na década de 1990. Os compromissos

proclamados pela *Declaração de Jomtien*[84], da qual o Brasil se tornou um dos países signatários, suscitaram um intenso debate e orientaram a elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos* (1994-2003), que representou a resposta do Brasil ao compromisso firmado entre os países, organismos intergovernamentais e não-governamentais, de elaboração de plano de ação para a década de 1990, destinado a satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Foram previstas metas[85] a serem alcançadas no período 1993-2003 e, além disso, foram demarcadas as *Linhas de Ação Estratégica*, estabelecendo dois eixos de atuação:

> 1. **Atuação sobre a demanda**, correspondente ao esforço permanente de mobilizar a sociedade sobre a importância política da educação, como forma de ultrapassar os desafios e os déficits educativos;
> 2**. Atuação sobre a oferta**, tendo como eixo norteador o binômio qualidade/equidade, com o objetivo de atingir novos padrões educacionais para a população, **assegurando-lhe o direito de satisfação de suas necessidades básicas de aprendizagem**. Nessa perspectiva, foi fixado um conjunto de ações, a saber: Estabelecimento de padrões básicos para a rede pública; Fixação dos conteúdos mínimos determinados pela Constituição; Profissionalização e reconhecimento público do magistério; Desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional; Estímulo às inovações; Eliminação das desigualdades educacionais; Melhoria do acesso e da permanência escolar; Sistematização da educação continuada de jovens e adultos; Produção e disseminação do conhecimento educacional e das informações; Institucionalização dos planos estaduais e municipais; Profissionalização da administração educacional. (MEC/INEP, 2000, p. 48-49, grifos meus).

---

[84] Os objetivos da *Educação para Todos*, firmados nessa Declaração, são os seguintes: 1) Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2) Expandir o enfoque para além da educação básica; 3) Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; 4) Concentrar a atenção na aprendizagem; 5) Ampliar os meios de ação da educação básica; 6) Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; 7) Fortalecer as alianças; 8) Desenvolver uma política contextualizada de apoio; 9) Mobilizar os recursos; 10) Fortalecer a solidariedade internacional. Para maiores detalhes, consultar *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990.* Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf.

[85] As metas brasileiras implementadas pelo *Plano Decenal de Educação para Todos* são: incrementar em cerca de 50% os atuais níveis de aprendizagem nas disciplinas do núcleo comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem nacionalmente determinadas com a participação dos sistemas de ensino; elevar a, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar; assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências, sobretudo de 1ª a 5ª série, de modo que 80% das gerações escolares, no final do período, possam concluir a escola fundamental com bom aproveitamento, cumprindo uma trajetória escolar regular; criar oportunidades de educação infantil para cerca de 3,2 milhões de crianças do segmento social mais pobre; proporcionar atenção integral a crianças e adolescentes; ampliar o atendimento de jovens e adultos, de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente ao ensino fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados; ampliar progressivamente a participação percentual do gasto público em educação no PIB brasileiro, de modo a atingir o índice de 5,5%; implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo- lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica; promover a revisão crítica dos cursos de licenciatura e da escola normal, de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade, compatível com os requerimentos atuais da política de educação para todos; dotar todas as escolas de ensino fundamental, urbanas e rurais, estaduais e municipais, de condições básicas de funcionamento; aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, por meio de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salários e recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de função social, e descentralizar progressivamente os programas de livro didático e de merenda escolar (MEC/INEP, 2000, p. 47-48).

A demarcação de *Linhas de Ação Estratégica* em que se prevê a atuação sobre a *demanda* e sobre a *oferta* em educação sinalizou para uma aproximação com princípios ligados ao empresariamento da sociedade, bem como com os objetivos delimitados pela UNESCO para os países em desenvolvimento e que Juan Tedesco havia exposto quando da sua participação na Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte, na Constituinte de 1987: a eliminação do analfabetismo; a garantia de escolaridade fundamental obrigatória e a melhoria da qualidade do ensino. Vão se concretizando, assim, em forma de políticas educacionais, os caminhos cujos trajetos foram delimitados pelas discussões que emergiram na elaboração da Constituição.

Além disso, o documento citado acima, em outra seção, voltada para *O novo papel do empresariado na sociedade,* evidencia o envolvimento das empresas com a educação, salientando que "existe uma nova consciência empresarial, um movimento que cresce significativamente não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Estamos vivendo a entrada da humanidade na era do conhecimento, o que produz enorme transformação em todas as relações sociais" (MEC/INEP, 2000, p. 187). Conforme o documento, as empresas

> percebem na responsabilidade social a condição do seu próprio desenvolvimento. Outra percepção das empresas é que, para cuidar de sua competitividade, não podem cuidar apenas do seu ambiente interno. Elas percebem que competitividade é sistêmica; não existem as tais ilhas de prosperidade no meio de uma sociedade que não é competitiva e eficiente. **Distribuição de renda, educação e democracia são fatores de competitividade.** Com essa consciência mais desenvolvida, as empresas percebem que devem envolver-se com a construção do ambiente externo no qual estão inseridas. (MEC/INEP, 2000, p. 188, grifos meus).

A competitividade está expressa na citação acima, juntamente com a distribuição de renda, e educação e a democracia. Dessa forma, a educação precisa transformar indivíduos em sujeitos competitivos, em conformidade com a racionalidade neoliberal que se inseria nas discussões educacionais. Pensando sobre a "sociedade das capacitações" de Sennett (2018, p. 81), Silva (2015b) afirma que uma nova gramática formativa se organizou para dar conta das relações entre educação e trabalho:

> Sob as condições de uma sociedade das capacitações, os sujeitos passam a investir permanentemente em sua formação, as empresas modificam-se na busca de novas condições e emerge a gramática pedagógica da aprendizagem ao longo da vida, fazendo com que as instituições educativas apregoem modelos de formação continuada. (SILVA, 2015b, p. 34).

Um novo imperativo pedagógico, assim, se apresenta, conforme Silva (2015b): o da necessidade de capacitação a todo momento, para atender a um mundo produtivo que muda constantemente. Porém, no contexto aqui apresentado, sobre as discussões dos anos 1990, em torno do tema *Educação para Todos,* muito pouco se encontra registrado a respeito da educação

profissional no Brasil. Em conformidade com o que se discutiu na Assembleia Nacional Constituinte, a prioridade naquele momento era a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e o investimento governamental, nesse sentido, voltou-se para o ensino fundamental e o combate ao analfabetismo.

A educação profissional, no documento *Educação para todos: avaliação da década* (MEC/INEP, 2000), encontra-se contemplada, ainda de forma muito "tímida", no capítulo *Desafios para a próxima década,* mais especificamente quando é citado o *Plano Nacional da Educação,* formulado em 1997 e tendo como base a legislação desse período e o *Plano Decenal de Educação para Todos.* No Plano Nacional de Educação de 1997 encontram-se metas concretas, dentre elas uma relacionada à educação profissional: "triplicar, a cada cinco anos, a oferta de educação profissional de nível básico e técnico e duplicar o número de Centros Federais de Educação Tecnológica" (MEC/INEP, 2000, p. 155). A discussão que se verifica nesse capítulo dos *Desafios da próxima década* do documento *Educação para todos: avaliação da década* (MEC/INEP, 2000) sobre educação e trabalho diz respeito à preocupação, naquela década, com o trabalho infanto-juvenil:

> Entre 1992 e 1996, cai brutalmente o número de adolescentes que estão no mercado de trabalho e cresce o número dos que têm trabalho intermitente. Grande parte desses jovens está só estudando. Quando esses jovens estavam no mercado de trabalho, havia denúncia de que estavam trabalhando quando deveriam estar na escola. Pois bem, parte deles foi para a escola e qual a denúncia agora? Essa é outra questão. (MEC/INEP, 2000, p. 141).

Também se avaliava que os jovens que perderam postos de trabalho no Brasil, em virtude de campanhas contra o trabalho de menores de idade, eram aqueles que estavam no setor agrícola, trabalhando com os pais, provavelmente, em lavouras familiares. "O que é normal, pois todo país que se industrializa libera crianças e adolescentes dessas atividades". (MEC/INEP, 2000, p. 142).

Assim, não havia condição de possibilidade para um maior investimento na educação profissional, naquele momento. A prioridade eram as necessidades básicas de aprendizagem que deveriam atingir a maioria da população. Como já mencionei, o retorno ao investimento no ensino técnico, ainda que com muita "cautela" veio ao final da década, com a LDB de 1996 e sua regulamentação com o Decreto 2.208/1997.

Um aumento considerável desse investimento se deu com as políticas educacionais empreendidas pelo presidente Lula (2003-2010) e continuadas na gestão de Dilma (2011-2016). Credita-se à gestão de Luiz Inácio "Lula" da Silva, conforme Amorim (2013), o pagamento da

dívida com o FMI e um considerável investimento em políticas de redução das desigualdades sociais[86].

Em se tratando de políticas no campo da educação, entre outras, Amorim (2013, p. 54) destaca:

> 1) A substituição do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) – que priorizava investimentos no ensino fundamental – pelo Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – abrangendo a educação básica como um todo, ou seja, incluindo o ensino secundário dentro do sistema de incentivos criado pelo governo anterior.
> 2) A criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), a fim de facilitar o ingresso de estudantes no ensino superior.
> 3) A instituição de um piso salarial nacional para o magistério.
> 4) A realização de considerável investimento no ensino profissional (diferentemente no governo anterior o governo Lula investe na oferta do ensino profissional público).

Especificamente, no terreno da educação profissional, ainda conforme Amorim (2013), muitos programas foram criados, houve uma expansão da oferta dessa modalidade educativa, o país passou por um processo de reorganização da rede federal – com a criação dos Institutos Federais. O início desse processo se deu no primeiro mandato do presidente Lula, em 2004, quando o Decreto 5.154 revogou o Decreto 2.208/1997 que, conforme já mencionado, determinava que a educação profissional de nível técnico deveria ter organização curricular própria e independente do ensino médio (Art. 5º, Decreto nº 2.208/97).

O Brasil viveu, neste contexto de início do século XXI, um período em que a educação profissional entra em cena como um "novo projeto de nação": segundo a SETEC (2010, p.14), o foco a partir daquele momento deveria ser a qualidade social, e não mais o fator econômico, que até então movia seu fazer pedagógico. O discurso educacional que se produziu a partir de então se contrapõe às iniciativas neoliberais dos anos 1990:

> Desde 2003, [...], o governo federal tem implementado, na área educacional, **políticas que se contrapõem às concepções neoliberais** e abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora. No entanto, ainda sofremos as consequências de quase duas décadas de políticas privatistas. E mais, a escola, como instituição da sociedade, é pressionada pelos valores de sua época. A profunda degradação das relações humanas perpassa todos os tecidos sociais, ocupando lugar de destaque na comunicação de massa e interferindo, também, nas relações do universo educacional. Não podemos nos submeter a essa política na exata medida em que um projeto democrático é construído coletivamente. **Recusamo-nos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades**

[86] Segundo Amorim (2013), uma das políticas prioritárias do governo Lula foi o combate à fome no país. No seu primeiro mandato, em outubro de 2003, foi iniciado o programa Fome Zero – criado a partir de alguns programas de ajuda instituídos pelo governo anterior (Bolsa-Escola, Bolsa-Alimentação e Auxílio-Gás), que foram unificados no Bolsa Família.

> **e técnicas a serviço da reprodução capitalista**. (PACHECO, 2011, p. 6-7, grifos meus).

Os Anais (MEC, 2003) do Seminário *Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas* comentaram que, na segunda metade dos anos 1990, procedeu-se à reforma que estabeleceu uma nova configuração da educação profissional (principalmente com o Decreto 2.208/97), com repercussão não apenas no sistema federal de ensino, mas também nos estaduais. Estabeleceu-se, continua o referido documento, o nível tecnológico correspondente a curso de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. Os Anais do *Seminário* em questão avaliaram que os CEFETs e as Escolas Técnicas Federais passaram, dessa forma, por uma desarticulação do sistema de ensino que integra a formação geral com a formação profissional, que havia se organizado antes disso.

A partir do contexto desse *Seminário* é que se discutiu a revogação do Decreto 2.208/1997 pelo Decreto 5.154/2004, que passou a regulamentar a LDB/1996 em relação à educação profissional. Considero que a principal alteração entre um e outro decreto foi o retorno da possibilidade de articulação entre ensino médio e educação profissional de forma integrada, ou seja, o estudante cursa o ensino médio e o técnico juntos e somente obtém sua certificação de concluinte do ensino médio quando todos os requisitos da formação geral e técnica estiverem atingidos. O Decreto 5.154/2004 marcou esta diferenciação pelo uso dos termos *forma articulada* em oposição à *forma independente* de relação da educação profissional com o ensino médio, que era proposta pelo Decreto 2.208/1997:

> Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de **forma articulada** com o ensino médio, [...].
> § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:
> I - **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
> II - **concomitante**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio **pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...];**
> III - **subsequente**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004a, grifos meus).

No entanto, lembra Amorim (2013) *apud* Oliveira (2005), apesar de o Decreto 5.154/04 abrir novas possibilidades, ele não significou um abandono aos princípios do Decreto anterior, uma vez que permitiu tanto a organização de cursos integrando ensino médio e técnico, quanto à estruturação de cursos completamente separados, como é caso da forma concomitante.

Já em 2005, a Lei 11.195 (BRASIL, 2005) deu nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passando a explicitar que a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, devia ocorrer, *preferencialmente* – e não mais *somente*, como estabelecia a Lei 8.948 de 1994 – em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que passaram a ser responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. Assim, conforme Nota Técnica 124/2015 da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, iniciou-se a fase de expansão da Rede Federal, com a criação de novas unidades.

Com a promulgação da Lei 11.892 de 2008 (BRASIL, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, colocou-se em circulação um discurso que pretendia "eliminar as amarras estabelecidas pelo Decreto nº 2.208/97, que se traduziam numa série de restrições na organização curricular e pedagógica e na oferta dos cursos técnicos" (SETEC, 2010, p. 13), além de enfatizar a "formação de cidadãos como **agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos,** pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível" (PACHECO, 2011, p. 29, grifos meus).

Assim, conforme Pacheco (s/d, p. 2, grifos meus): "derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos". Segundo o autor, sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma "**formação profissional mais abrangente e flexível"**, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. "Um **profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de se reinventar no mundo e para o mundo**, princípios estes válidos inclusive para as engenharias e licenciaturas" (PACHECO, s/d, p. 2, grifos meus).

Grifei acima características do profissional flexível, abrangente, que se reinventa em infinitas possibilidades e que se aproxima do vocabulário político da empresa, tal como assumiu forma nas políticas educacionais da década de 1990 (MILLER; ROSE, 2012), afinadas com os princípios neoliberais. O trabalho *flexível*, assim, toma forma também em articulação com a educação, inserindo-se na nova concepção da educação profissional.

A diferença, porém, entre as políticas educacionais da década de 1990 para as da primeira década dos anos 2000 está no propósito do governo Lula em atender às demandas de

desigualdades sociais existentes no Brasil, tal como destaca Amorim (2013) em sua pesquisa. Para tanto, a educação profissional teve papel fundamental, como política pública de caráter inclusivo.

Na tese de Priscila Turchiello (2017), que teve como objetivo compreender como a educação profissional e tecnológica investe na constituição de sujeitos produtivos na racionalidade neoliberal de matriz inclusiva, a autora empreendeu um exercício de análise da articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão na contemporaneidade, a partir da ferramenta analítica governamento e das noções transversais, biopolítica, neoliberalismo, capital humano e produtividade. Os documentos que compõem a materialidade da pesquisa referem-se a políticas públicas, materiais de programas de governo e produções que foram publicadas com o objetivo de apresentar ações e princípios que norteiam a educação profissional e tecnológica e a inclusão, com suas publicações no período de 2004 a 2017.

Ao olhar para os documentos que compõem o *corpus* de análise, Turchiello (2017) percebeu que o desenvolvimento do Brasil é apresentado como um elemento chave para o qual se voltam as práticas educacionais. A produtividade dos sujeitos, sua capitalização e empreendedorismo são posicionados como a solução para os problemas sociais, possibilitando garantir a participação nas tramas sociais e de mercado e contribuir para o desenvolvimento econômico.

Conforme Turchiello (2017), a oferta de educação profissional e tecnológica e a inclusão das pessoas com deficiência em espaços educacionais e sociais voltam-se à criação de melhores condições de vida para a população, possibilitando com isso o desenvolvimento do país. “Dessa maneira, entende-se ser fundamental a oferta de educação, saúde, oportunidades de trabalho, pois o foco não está na disponibilização de renda, mas nas possibilidades de produção de renda por cada sujeito” (TURCHIELLO, 2017, p. 78-79).

Nas tramas sociais regidas pelo neoliberalismo, destaca Turchiello (2017), os indivíduos precisam cada vez mais estar aptos ao autoinvestimento e empresariamento de si para concorrer nas redes de mercado que se mostram intensamente competitivas. Essa discursividade, segundo a autora, adentra as ações educacionais, sociais e assistenciais, mobilizando a todos para investir em suas performances de modo que as condições individuais dos sujeitos não resultam em benefícios apenas para si, mas contribuem para o desenvolvimento do país e a segurança da população, de modo que, administrando suas vidas, permaneçam incluídos nos jogos sociais.

Tatiana Luíza Rech (2013) considera que, no governo Lula, a inclusão educacional movimentou-se como uma grande verdade, um conjunto de práticas e estratégias – como o aumento do repasse de verbas, o uso da estatística para modificar índices, etc. – que reafirmam

a veracidade da inclusão e geram na população um sentimento de pertencimento, de cumplicidade e de mobilização, “sentimentos úteis quando se almeja governar a conduta através de uma racionalidade neoliberal” (RECH, 2013, p. 30). A autora destacou, ainda, que o alto investimento em programas e ações em prol da educação inclusiva, direcionados às Secretarias de Educação, aos professores, aos alunos, às famílias, o cuidado estético na produção dos materiais distribuídos às escolas e a necessidade de capacitação docente contribuíram para a proliferação da proposta de inclusão no governo Lula.

A governamentalidade neoliberal funciona buscando a maximização da competição, de maneira que o ingresso e manutenção nos jogos sociais é uma regra a ser seguida por todos. Assim, pensando no caso da educação profissional e da inclusão, interligadas com tal governamentalidade, há a colocação dos sujeitos em novas formas de se relacionarem consigo mesmos e com os outros, de maneira que se torna fundamental que cada um invista em sua performance como uma condição para uma colocação mais competitiva na sociedade (TURCHIELLO, 2017).

Todas essas discussões sobre a inclusão na racionalidade neoliberal delineiam estratégias biopolíticas que o Estado constrói para governar os modos de vida da população, sobretudo no que diz respeito à manutenção do jogo neoliberal. A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, por exemplo, foi a comprovação discursiva de uma estratégia política inclusiva, pois essas instituições têm como foco, segundo Eliezer Pacheco e Caetana Juracy Rezende Silva (2009), a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.

Pacheco (2011) garante que os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos políticos assumidos como fundamentais, segundo o autor, para a construção de uma nação soberana e democrática, o que, por sua vez, pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. É, pois, na intermediação dos interesses de diferentes grupos, utilizando-se de critérios de justiça social em virtude de sua função social, que Pacheco (2011, p. 10) concebe a educação profissional e tecnológica como política pública que transforma a educação em um “instrumento a serviço da inclusão, da emancipação e da radicalização democrática”.

Problematizando os processos inclusivos na mídia, Betina Hillesheim e Amanda Cappellari (2019) utilizaram 14 reportagens publicadas no jornal Zero Hora, no período de

março a setembro de 2015, para demonstrar que, entre os corpos da inclusão, estão: mulheres, negros, pessoas com deficiência, pessoas com diferentes sexualidades. No que se refere à incitação à inclusão, as autoras afirmaram existirem duas direções: uma diz da dedicação e persistência necessárias ao indivíduo para ser incluído; a outra, das ações e práticas de solidariedade e respeito que devem ser realizadas por todos para garantir a inclusão. Em uma lógica binária que se rege por polos opostos (inclusão *versus* exclusão), as autoras destacaram que a inclusão é compreendida mediante sentimentos e atitudes positivas (amor, solidariedade, tolerância, respeito...), enquanto que a exclusão é enunciada a partir do negativo (intolerância, preconceito, sofrimento...).

Nesse sentido, e trazendo as contribuições do trabalho das autoras para o contexto em questão aqui, quando a educação profissional é entendida como uma política pública a serviço da inclusão, conforme citação de Pacheco (2011) em parágrafo acima, a mesma inclusão é revestida de valores tidos como inquestionáveis, especialmente porque se constrói a partir de uma aparente oposição com a noção de exclusão. Hillesheim e Cappellari (2019) entendem que a lógica binária facilita a tomada de posições, acomodando posições tidas como justas e verdadeiras, sem, no entanto, permitir perceber o quanto as relações entre inclusão e exclusão são bem mais complexas. A produção da inclusão no neoliberalismo adere a uma concepção de sociedade fundamentada em uma forma-mercado, define condutas adequadas/inadequadas ao conceito da abordagem neoliberal de pluralidade, visando a proteger e fazer proliferar as diferenças, celebrando a multiplicidade. Trata-se, segundo as autoras, de estabelecer conexões possíveis entre elementos heterogêneos – corpos que dizem de outros gêneros, outras sexualidades, outras idades, outras capacidades, outras raças, outras religiões – conduzindo condutas e ordenando probabilidades. Nesse sentido, o outro não é dobrado ou destruído, mas é reconhecido como um sujeito de ação, para o qual se abre, diante do exercício do poder, um amplo campo de reações e efeitos possíveis.

Em relação à política de inclusão social atribuída aos Institutos Federais, a intermediação dos interesses de diferentes grupos, conforme afirmação anterior de Pacheco (2011), utilizando-se de critérios de justiça social para o combate, conforme o autor, às desigualdades estruturais de toda ordem, não deixa de estar inserida na lógica da governamentalidade neoliberal, como os autores aqui citados defendem (TURCHIELLO, 2017; RECH, 2013; HILLESHEIM; CAPPELLARI, 2019).

Sobre isso, ainda, retomando o que já assinalei anteriormente, com Oliveira (2017), apesar das mudanças e dos avanços oriundos das políticas educacionais implementadas no período do governo Lula, não ocorreu a consolidação de um projeto de ensino médio alicerçado

na formação integral, no trabalho como princípio educativo ou no trabalho, na ciência e na cultura como eixos curriculares. Portanto, não houve, segundo Oliveira (2017), uma reconfiguração efetiva da educação em relação à década de 1990.

Houve, na produção da educação profissional, entendida como um dispositivo de segurança, um fortalecimento do viés formativo voltado para um ensino médio mais condizente com os interesses e demandas do campo econômico, ainda que, por meio dos cursos técnicos, o discurso disseminado pela legislação referente à educação profissional tenha sido o de uma inclusão de muitos indivíduos ao mercado de trabalho e, com isso, à cidadania. O mecanismo de segurança, dessa forma, consegue fornecer à indústria o capital humano do qual esta necessita e, à população, uma certa expectativa de melhoria de vida, pelo acesso ao consumo, que o rendimento proveniente do investimento em si mesma, como capital humano, proporciona. Esse processo, aparentemente estável no início da segunda década do século XXI, começou a demonstrar instabilidades no segundo mandato de Dilma Rousseff. O cenário contemporâneo do Brasil desde 2015 - de crise econômica e política (e, em 2020, de saúde pública, pela pandemia da Covid-19), de reformas educacionais voltadas à lógica neoliberal – será analisado no próximo capítulo, como produtor (e produto) da precariedade brasileira.

4 EROSÃO

A ferramenta foucaultiana da governamentalidade biopolítica permite a análise de como as populações são governáveis, por quais meios esse governo se dá. Nessa discussão, neoliberalismo, educação e trabalho se cruzam no jogo neoliberal, que produz o discurso do imperativo da inclusão, mas que é o mesmo que contraria essa lógica, retirando os jogadores mais vulneráveis desse jogo. Veiga-Neto (2018) entende que, nesse jogo econômico, do qual todos têm que participar e no qual a competição está sempre em cena, nenhum jogador, no entanto, é igual ao outro. É necessário existir, segundo o autor, um diferencial entre os participantes. Nesses termos, Veiga-Neto (2018) afirma que estão as bases racionais para a celebração da inclusão e do individualismo na governamentalidade neoliberal.

O interesse pela educação, nesse sentido, para os neoliberais, está na introjeção de uma racionalidade que incorpora, naturaliza na alma de cada um, valores, práticas, princípios e conhecimentos comuns a todos e estimulados pelo Estado. “O educar funciona sempre como condição de possibilidade para que um grupo partilhe de um *ethos* comum, de um *ethos* já instalado. Assim como sem introjeção não existe neoliberalismo, sem educação não existe introjeção” (VEIGA-NETO, 2018, p. 42).

No jogo neoliberal, porém, nem todos aprendem a mesma lição, segundo Veiga-Neto (2018), nem todos são conduzidos de uma mesma maneira ou, ainda, nem todos recebem as mesmas oportunidades de uma mesma condução. O autor explica que esse diferencialismo funciona como um poderoso combustível a alimentar a racionalidade neoliberal, pois, em uma lógica competitiva, não pode haver igualdade entre todos os jogadores. A educação, dessa forma, também não é oferecida da mesma maneira para todos os grupos sociais. Veiga-Neto (2018, p. 43) discute, a partir desse diferencialismo, o problema global do precariado:

> Sintonizados com Foucault, pode-se dizer que ele é composto por aqueles que não querem entrar no jogo, ou que competem mal, ou que sempre perdem, ou que não sabem jogar, ou que são impedidos de jogar, ou que são roubados no jogo quando tentam jogar. Os precários são marcados pela desintegração, pela falta de trabalho assalariado e consequente perda de status social, pela flexibilidade, pela constante insegurança financeira e por fracas relações com o Estado e o capital.

Veiga-Neto (2018), em referência a Guy Standing e Ruy Braga, alerta para a necessidade de ser pensado, em suas relações com a educação e o neoliberalismo, esse imenso e crescente contingente de pessoas que estão sujeitas à exploração e a diversas formas de opressão por estarem fora do mercado de trabalho formalmente remunerado; trabalhadores que, pelo fato de possuírem qualificações escassas, são admitidos e demitidos muito rapidamente das empresas,

muitos ainda jovens em busca do primeiro emprego. “O precariado é uma necessidade lógica para a razão neoliberal” (VEIGA-NETO, 2018, p. 43). Assim como o neoliberalismo precisa de uma educação inclusiva que prepare os indivíduos para a competição, para a flexibilidade, para o empreendedorismo e para o endividamento, ele também precisa manter essa reserva de grupos sociais precários, justamente porque, segundo o autor, o precariado representa uma ameaça potencial da qual todos querem se afastar e, para manterem-se afastados, cumprem os preceitos de um modo de vida neoliberal.

Guy Standing (2017, p. 25, grifo do autor) afirma que “o precariado tem características de *classe”.* Sui generis a respeito dessas características, continua Standing (2017), o precariado “consiste em pessoas que têm relações de confiança mínima com o capital e o Estado, o que as torna completamente diferentes do assalariado”. Também não tem relações com o proletariado, a quem garantias de trabalho eram fornecidas, em troca de lealdade e subordinação ao empregador. Enquanto classe, o precariado é um último grupo, formado por “um exército de desempregados e um grupo separado de pessoas hostis socialmente desajustadas, vivendo à custa da escória da sociedade” (STANDING, 2017, p. 25), de um total de 5 classes, assim delimitadas pelo autor: no topo, uma “elite” (pequeno número de cidadãos globais muito ricos); abaixo, os “assalariados” (com emprego estável em grandes corporações, agências governamentais e na administração pública); ao lado dos assalariados, estão os “proficians” (quem têm habilidades profissionais e técnicas que podem ser vendidas, como consultores e trabalhadores autônomos); abaixo desses, vêm os trabalhadores manuais da “velha classe trabalhadora” e, abaixo desses quatro grupos, está o precariado, cujo aspecto central é a mão de obra temporária.

No entanto, o próprio Standing (2017, p. 23-24) admite que “talvez precisemos de um novo vocabulário que reflita as relações de classe no sistema de mercado global do século XXI” e que “a era da globalização resultou numa fragmentação das estruturas de classe nacionais”. Embora o autor afirme que a classe não desapareceu com o movimento mundial em direção a um mercado de trabalho aberto e flexível, para esta pesquisa, a análise do precariado, como classe em formação não é tão produtiva quanto as condições da formação desse grupo social sob o prisma da educação e do trabalho.

Para além dessa análise do precariado enquanto classe, então, considero importante a abordagem de Standing (2017, p. 36-37) sobre a precarização, ou seja, os processos pelos quais as pessoas são “precarizadas”, estão sujeitas a pressões e experiências que levam a uma existência precária, “sem uma identidade segura ou um senso de desenvolvimento alcançado por meio do trabalho e do estilo de vida”. A mente precarizada, conforme o autor, definida pelo

curto prazo, é incapaz de pensar na construção de uma carreira longa, uma vez que é bombardeada por informações de um mundo digitalizado, mensagens curtas e muitas imagens em redes sociais. Por necessidade financeira, o precariado mantém um estilo de vida de multitarefas que o impede de selecionar informações e de refletir sobre elas. Não há tempo para isso. "O empenho do sistema educacional para aprimorar o 'capital humano' não produziu melhores perspectivas de emprego" (STANDING, 2017, p. 109).

O Estado neoliberal, segundo Standing (2017), que pressiona a educação a formar capital humano e a preparar os jovens para o trabalho em uma sociedade de mercado, está mercadorizando a escolarização. A educação, ainda conforme Standing (2017, p. 110), historicamente "tem sido considerada um processo subversivo, libertador, de questionamento, pelo qual a mente é ajudada a desenvolver as capacidades incipientes". No entanto, o autor adverte que, em uma sociedade de mercado, "esse papel é empurrado para as margens".

A comercialização da educação, em todos os níveis, é global; um sistema descrito como uma indústria, explica Standing (2017, p. 110), "como uma fonte de lucros e receitas de exportação, uma zona de competitividade, com países, universidades e escolas classificados por indicadores de desempenho". O processo de geração do precariado, de acordo com o autor, vem de um barateamento da educação, cujos exemplos podem ser observados mundo afora:

> As instituições financeiras internacionais como o Banco Mundial insistem que "os currículos inadequados" sem relação com a economia deveriam ser excluídos. Um relatório encomendado pelo presidente francês, Nicolas Sarkozy[87], argumentou que a escolarização precoce deveria se concentrar na empregabilidade, e que a economia deveria ser ensinada em todas as escolas primárias. O governo trabalhista do Reino Unido instou a Autoridade de Serviços Financeiros a informar sobre o modo como "incorporar uma cultura empresarial" nas escolas. Na Itália, o primeiro-ministro Silvio Berlusconi[88] afirmou que tudo o que os alunos precisavam aprender eram os "três is" – *inglese, internet, impresa* (inglês, internet, empresa). Em vez de aprenderem sobre a cultura e a história, as crianças devem aprender a ser consumidores eficientes e pessoas que mantêm o emprego. (STANDING, 2017, p. 112).

O líder da "indústria" da educação mundial, segundo Standing (2017, p. 112), são os Estados Unidos:

> Num esquema experimental em quatro cidades norte-americanas, os estudantes são pagos para estudar. Em Dallas, os alunos da segunda série recebem dois dólares por cada livro que leem; em Chicago, os alunos do ensino médio são pagos se tiram boas notas; em Whashington, D.C., os alunos do ensino fundamental são pagos por bom comportamento e frequência. Alguns pais reclamaram que essa tendência está

[87] Quando Guy Standing publicou a 1ª edição de seu livro *O Precariado: a nova classe perigosa*, em 2011, na Inglaterra, Nicolas Sarkozy era o presidente da França, com mandato de 2007 até 2012. Atualmente o presidente francês é Emmanuel Macron.

[88] Silvio Berlusconi foi primeiro-ministro da Itália por três mandatos não consecutivos, entre 1994 e 2011. Atualmente, o primeiro-ministro italiano é Giuseppe Conte.

> desgastando a motivação intrínseca para aprender [...]. Mas o mercado continua seguindo em frente.

Assim, os sistemas educacionais estão se adaptando para moldar sua juventude ao mundo do trabalho flexível que, segundo Standing (2017), baseia-se em uma elite privilegiada, uma pequena classe trabalhadora técnica e um precariado crescente. Essa preparação da juventude para a vida no precariado passa, conforme o autor, pela separação dos sistemas de ensino, a exemplo do que ocorre na Alemanha com a aprendizagem de ofícios, em que "as crianças são separadas já aos 10 anos de idade em três tipos de escola secundária" (STANDING, 2017, p. 116):

> O nível mais baixo, o *Hauptschulen*, que tradicionalmente oferecia o aprendizado de ofício a novatos, tornou-se um repositório para crianças fracas; muitas crianças que passaram por ele agora entram no sistema transicional. O sistema de aprendizagem de ofícios atual atrai novatos das escolas de ensino fundamental, *Realschulen*, as quais costumavam formar trabalhadores de colarinho branco. Mesmo as principais escolas de gramática, *Gymnasien*, atendem os novatos, embora devessem encaminhar os alunos para a universidade.

A formação profissional técnica de nível médio se delineia, dessa forma, como um dispositivo, cuja ação estratégica gera como efeito a preparação dos(as) jovens que são considerados(as) "fracos(as)" nos estudos "para uma vida de trabalho de nível mais baixo" (STANDING, 2017, p. 117). Situação semelhante está ocorrendo nos Estados Unidos, em que o número de estudantes que cursa a formação profissional em nível médio tem diminuído (de um terço dos alunos, em 1982, para apenas um quinto, em 2005), enquanto as universidades se configuram no caminho para altos salários e sucesso profissional. No entanto, com o aumento da demanda pelo trabalhador flexível e temporário, são criados diplomas universitários técnicos de dois anos e tem-se retomado a aprendizagem de ofícios, que combinam currículo técnico e acadêmico com experiência de trabalho. O desafio do jovem hoje está em construir uma carreira, em meio a uma formação mercadorizada e à perspectiva de empregos precários ao concluí-la (STANDING, 2017).

Como essas questões se desenvolvem no Brasil? O contexto contemporâneo de empresariamento e precarização da educação brasileira para o trabalho, em especial a profissional técnica de nível médio, é o que será explorado na próxima seção.

4.1 Entre 2015 e 2018: crise e reformas educacionais no contexto neoliberal brasileiro e a produção da precariedade na relação entre educação e trabalho

Ao discutir os delineamentos contemporâneos dos investimentos sobre a subjetividade juvenil, Roberto Rafael Dias da Silva (2018) afirma que, nas últimas três décadas, as estratégias governamentais mobilizadas pelo Estado brasileiro privilegiaram a escola como dispositivo disciplinar para intervenção sobre estes indivíduos, inicialmente, através de mecanismos estatais burocratizados e racionalizados, que visavam a integração dos estudantes a um mercado de trabalho que lhes antecedia, era estável, permanente e quase sem variações tecnológicas. Tal movimento se constituía em uma lógica da incorporação da juventude ao mundo do trabalho formal.

No entanto, o que Silva (2018) descreve, como os moldes das atuais políticas de governamentalidade neoliberal, refere-se não mais a uma incorporação dos jovens ao mercado de trabalho, mas a sua expulsão do mundo social. Citando a socióloga Saskia Sassen, Silva (2018) argumenta que a lógica atual da expulsão pode coexistir com o desenvolvimento econômico, uma vez que a nova fase do capitalismo global depara-se com economias em contração e desigualdades sociais extremas, o que favorece as lógicas da expulsão: pessoas pobres e vulneráveis são expulsas de terras, empregos, casas, escolas. Assim, o capitalismo opera, segundo Silva (2018), de uma forma centrífuga, empurrando para fora aqueles que não estão se movimentando. O que se delineia, continua o autor, é a expulsão de jovens de suas possibilidades de formação humana, bem como de sua inserção qualificada no mundo do trabalho. Nas relações entre biopolítica e juventude, destacam-se a intermitência e a precariedade no mundo do trabalho, as estratégias de contenção social e a flexibilização de percursos formativos nos currículos das escolas, com consequente individualização dos estudantes e responsabilização deles por seus próprios sucessos ou fracassos.

É importante marcar como a educação profissional entra nesse quadro. No primeiro capítulo deste trabalho, assinalei que a proposta de uma educação profissional técnica de nível médio que se delineou na primeira década dos anos 2000, principalmente com a promulgação da Lei 11.892/2008, veiculou um discurso de cunho inclusivo e de formação cidadã que se configurava em uma função social da educação profissional, para além da capacitação de mão de obra para o mercado de trabalho. A necessidade de formação de cidadãos para a consolidação da democracia e a preocupação com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia no país, que emergiram com a elaboração da Constituição de 1988 – contexto explorado no capítulo anterior - são as condições de possibilidade desse processo. No entanto, pesquisas, também já citadas

anteriormente[89], atestam que os interesses em atender as demandas da governamentalidade neoliberal se sobrepuseram à função social da educação profissional, ou, dito de outra forma, o discurso neoliberal capturou a educação profissional, como política inclusiva.

A educação profissional brasileira, pensada como um dispositivo de segurança, faz uma intervenção na realidade que conduz o(a) futuro(a) técnico(a) a trabalhar no mercado de sua região, o que favorece a inclusão desse(a) técnico(a) no mundo produtivo, porém, conforme necessidade das empresas já existentes no espaço de ação da instituição de ensino profissional. Ou seja, há um posicionamento, uma distribuição dos(as) estudantes em cursos técnicos de nível médio que atendem, prioritariamente, o "fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais" (BRASIL, 2008). No caso dos Institutos Federais, a oferta de cursos técnicos que são identificados como necessários, "com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal" (BRASIL, 2008), privilegia, sem dúvida, a interiorização do acesso ao conhecimento, o que é certamente desejável, enquanto aumento do acesso da população à educação. O que não se pode deixar de salientar é que essa ação inclusiva também alimenta a lógica neoliberal de governo.

Como o título desta seção traz, entre 2015 e 2018, houve um processo de precarização do trabalho no Brasil que se acentuou com um contexto conturbado de crise econômica, social e política no país, que teve como balizador o impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, mas que já havia se anunciado com as manifestações de junho e julho de 2013 e com as investigações da Lava-Jato, desde 2014. Essas questões contextuais foram apresentadas no primeiro capítulo desta tese, mas considero importante retomá-las aqui, pois ajudam a pensar sobre como vai se acentuando a condição precária de muitos(as) brasileiros(as).

O processo eleitoral e a gestão de Dilma Rousseff foram marcados por uma forte crise do *lulismo*[90] que, no entanto, teria entrado em decadência já a partir de 2013, como indica Francisco Bosco (2017). Segundo este autor, o lulismo – período em que o Partido dos Trabalhadores esteve no governo do país – conseguiu retirar milhões de famílias da miséria, franquear a outras tantas o acesso a bens fundamentais, expandir o acesso ao ensino universitário, reduzir a desigualdade da circulação urbana e elevar a autoestima nacional. Porém, os governos Lula e Dilma deixaram intocados, conforme Bosco (2017), os vícios estruturais do sistema político institucional, deixaram fragilizados os povos indígenas, não realizaram uma reforma tributária profunda e aceitaram reproduzir e aprofundar as relações

[89] Como é o caso dos trabalhos de Oliveira (2017) e Guimarães (2017).
[90] *Lulismo* é um termo cunhado pelo cientista político André Singer (2012), na obra *Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador*, em que procurou explicar o massivo apoio das classes populares a Lula.

entre empresas privadas e poder público. “Esta dimensão de imobilismo no interior do movimento seguramente ajuda a explicar o início de seu colapso” (BOSCO, 2017, p. 59).

As manifestações de junho e julho de 2013, explica Bosco (2017, p. 62), foram o “marco zero” do fim do lulismo. O autor afirma que os protestos surgiram, diferentemente de outras grandes mobilizações das últimas décadas, como a Passeata dos Cem Mil (1968), as Diretas Já (1984) ou o Fora Collor (1992), com uma pauta que não era clara nem unívoca. Começou com a agenda de revogação dos aumentos de passagens de ônibus, mas logo incluíram demandas variadas, difusas e uma gama contraditória de sentidos: uma movimentação política internacional, articulada com as redes sociais digitais; uma crise representativa da democracia brasileira; e a proximidade dos grandes eventos mundiais, Copa do Mundo e Olimpíadas, que o Brasil sediaria em 2014 e 2016, respectivamente, pela disparidade entre os gastos públicos dedicados à sua realização e os gastos com serviços públicos essenciais, o que gerou um questionamento da opinião pública sobre a lógica do Estado, suspeito de favorecer o capital em detrimento dos cidadãos.

Na disputa pela narrativa dos protestos, a pauta original se dispersou em muitas outras queixas. A esquerda se dividiu entre os “sem partido” e os “sem fascismo” (BOSCO, 2017, p. 62). O combate à corrupção começou a fazer parte dos temas, com o envolvimento da grande mídia. Ao mesmo tempo, os manifestantes de direita também ocuparam as ruas e, na confusão ideológica que se instaurou, restou em comum o “contra tudo o que está aí”. A partir dessa confusão, a esquerda se retirou dos protestos, principalmente a ala governista que sentiu o prejuízo que estava por vir. Houve depredações e violência nos confrontos com a polícia. Passado pouco tempo, a nova direita, impulsionada por movimentos nas redes sociais, pela queda da economia e pela operação Lava Jato, voltou a ocupar as ruas, pedindo, agora sem ambiguidades, o fim da corrupção, o impeachment de Dilma Rousseff e, em alguns momentos, a volta das Forças Armadas. “A corrupção não acabou, o Exército não voltou, mas a presidenta caiu mesmo” (BOSCO, 2017, p. 62).

André Singer (2018) entende que os acontecimentos de junho e julho de 2013 dividem o período Dilma em dois. Até lá, a presidenta gozava de aprovação nas pesquisas. O governo Dilma seria a consagração do lulismo. Porém:

> Cinco anos, quatro meses e doze dias depois [da posse no primeiro mandato], numa quinta-feira, 12 de maio de 2016 – data em que a presidente deixou o Planalto, acusada de crime de responsabilidade –, o sonho se convertera em pesadelo. Em 2015, o PIB caíra 3,8%, o desemprego chegara à casa dos 11%, a renda estava em queda de 5%, 2,7 milhões de brasileiros tinham voltado à miséria e quase 3,6 milhões à pobreza. Dilma, com rejeição de 70%, criticada pela esquerda e por setores populares, odiada pela direita e pela classe média, desprezada pelos empresários, abandonada pela base

> parlamentar, fora afastada pelo Legislativo e se recolhera à residência presidencial, de onde sairia três meses depois, condenada a perder o cargo. Líderes petistas, supostamente envolvidos em desvios descobertos pela Operação Lava Jato, estavam presos. Lula, denunciado em diversos processos criminais, procurava organizar a própria defesa. O PT perdera quase dois terços do apoio que tinha até março de 2013. O lulismo estava despedaçado. (SINGER, 2018, p. 12-13).

O "pesadelo" descrito acima por Singer (2018) – desemprego, miséria, corrupção, rejeição maciça à Presidenta – é consequência, segundo o autor, de um sentimento de traição que a população pobre desenvolveu em relação ao governo Dilma, muito alimentado pelas denúncias de corrupção no Partido dos Trabalhadores, apuradas pela Lava Jato.

No mesmo sentido, Lazzarato (2019, p. 33) explica que as mobilizações de 2013 "são a manifestação da frustração, da raiva, da decepção com os resultados das políticas sociais". O autor chama de "desenvolvimentismo social" (LAZZARATO, 2019, p. 28) o resultado do foco na exportação de matérias-primas e no acesso dos pobres ao crédito, o que incentivou o consumo dos trabalhadores de salários mais baixos, que passaram a comprar celulares, televisores, geladeiras. No entanto, salienta o autor, "a inclusão pela finança não subverteu as estruturas sociais e produtivas extremamente iníquas, pelo contrário, reproduziu-as, pois a distribuição pelo crédito só fez dar ensejo a um consumismo superficial" (LAZZARATO, 2019, p. 33). A estratégia consumista deixou de lado, sublinha o autor, os bens coletivos: abastecimento de água, estradas pavimentadas, ônibus eficientes, tratamento de esgotos, escolas e hospitais. O pobre ou o assalariado, então endividado[91], "ao mesmo tempo culpado e frustrado, assustado e isolado, angustiado e despolitizado" (LAZZARATO, 2019, p. 35) encontrou espaço político para se manifestar em meio às multidões que protestavam pelas ruas. "As reivindicações visavam precisamente a degradação dos transportes, dos serviços de saúde e da educação" (LAZZARATO, 2019, p. 33).

Mais do que isso, nas manifestações públicas – e não exclusivamente no caso brasileiro - conforme Judith Butler (2018), há o compartilhamento da condição precária, comum aos participantes dos protestos. Com a economia neoliberal estruturando instituições públicas, inclusive escolas e universidades, muitos estão perdendo moradia, emprego, benefícios previdenciários, o que demonstra, conforme a autora, que algumas populações são consideradas descartáveis. "Existe trabalho temporário ou não existe trabalho nenhum, ou existem formas pós-fordistas de flexibilização do trabalho que lançam mão da permutabilidade e da dispensabilidade dos povos trabalhadores" (BUTLER, 2018, p. 17).

---

[91] Segundo Lazzarato (2019, p. 33), "a estratégia de crescimento adotada pelo PT conduziu a um endividamento rápido" que tornou a população mais pobre e assalariada vulnerável e dependente dos bancos e instituições financeiras. "Em 2014, 28,8% da renda das famílias servia para reembolsar ao setor financeiro as dívidas do consumo", analisa o autor.

Butler (2018) lembra que, para o neoliberalismo, a responsabilidade que recai sobre o indivíduo diz respeito somente a ele mesmo, nunca em relação aos outros: uma responsabilidade de se tornar economicamente autossuficiente. Há aí uma contradição, segundo a autora:

> A racionalidade neoliberal exige a autossuficiência como uma ideia moral, ao mesmo tempo que as formas neoliberais de poder trabalham para destruir essa possibilidade no nível econômico, estabelecendo todos os membros da população como potencial ou realmente precários, usando até mesmo a ameaça sempre presente da precariedade para justificar sua acentuada regulação do espaço público e a sua desregulação da expansão do mercado. (BUTLER, 2018, p. 20-21).

Dessa forma, Butler (2018, p. 21) defende que se vive uma situação biopolítica em que diversas populações estão sujeitas a um processo de precarização, "geralmente induzido e reproduzido por instituições governamentais e econômicas". Esse processo, conforme a autora, adapta as pessoas à insegurança e à desesperança, ao trabalho temporário, à destruição dos serviços sociais, à aceitação das modalidades empreendedoras de vida, apoiadas pela maximização do valor de mercado de cada um.

Por esse caminho, penso, na esteira de Butler (2018), que os protestos de 2013, no Brasil, em certa medida incorporam, como uma condição social compartilhada, a ansiedade e a sensação de fracasso dos manifestantes. Uma oposição à aceleração e à indução da precarização da vida dos brasileiros e das brasileiras parece ter se desenhado nessas mobilizações, ainda que na forma de um "contra tudo que está aí", como explicou Bosco (2017).

A produção da precariedade no Brasil é, certamente, um processo complexo, que não se limita às questões educacionais ou que envolvem o trabalho; mas, para as discussões dessa pesquisa, são justamente essas questões que interessam. Por isso, pretendo analisar com maior cuidado a intervenção da educação profissional na produção dessa precarização do trabalho do(a) brasileiro(a) e, para isso, registro um período anterior a 2015, trazendo o investimento governamental no PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) que se deu, de forma intensificada, nos anos de 2011 a 2014, no governo de Dilma Rousseff, e que permanece ativo até os dias atuais. Com o PRONATEC, observo que se modifica, de certa forma, o discurso que se produz sobre a educação profissional brasileira, não em termos de legislação, mas em termos de legitimação sociocultural da governamentalidade neoliberal nas relações entre educação e trabalho.

Lembrando o que já foi apresentado quando tratei da aproximação com a temática desta pesquisa, no início deste trabalho, o PRONATEC foi criado, em 2011, para melhorar a qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, atendendo, prioritariamente, aos estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da

educação de jovens e adultos, aos trabalhadores e aos beneficiários dos programas federais de transferência de renda (MEC, 2014). De 2011 a 2014, o Programa teve um crescimento de 278,1%, ofertando 8 milhões de vagas em cursos técnicos.

O então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, em entrevista à Revista Brasil Econômico, em 2012, explicou que o PRONATEC veio para melhorar a qualidade da força de trabalho e que se previa um total de 1,5 milhão de matriculados até o final de 2012, com 8 milhões até 2014. Em resposta sobre quem são os alunos do Programa, Mercadante respondeu:

> Os alunos são as mulheres do Bolsa Família, que terão de fazer curso de qualificação profissional, os trabalhadores desempregados que receberam pela segunda vez o seguro-desemprego em determinado prazo. São, sobretudo, os estudantes que podem fazer de forma concomitante ou subsequente os cursos técnicos e profissionalizantes nos institutos técnicos federais. A rede do Senai, que já tem 500 mil matrículas, está sendo expandida para 68 centros. O Estado está subsidiando o financiamento e o empresário, em vez de ficar mandando embora para contratar mais barato, pode preparar o pessoal bom dele para aumentar a eficiência e a produtividade, principalmente médias e pequenas empresas. Hoje há uma consciência empresarial e do Estado brasileira da urgência que temos de investir na formação técnica. (BRASIL SÓ…, 2012, p. 5).

Com a resposta do ex-Ministro, identificam-se importantes indícios de que o PRONATEC se direciona a uma camada empobrecida da população, aos desempregados, às mulheres que necessitam receber Bolsa Família. Quando cita os estudantes dos Institutos Federais, Mercadante fala na possibilidade de fazerem cursos técnicos concomitantes ou subsequentes, não há a menção aos cursos integrados, que juntam a formação geral com a formação técnica, talvez porque esses últimos são mais longos, não atendendo à “urgência” em formar técnicos, como afirma o ex-Ministro. Parece contraditório, ainda, que o empresário possa, com o PRONATEC, “preparar o pessoal bom dele para aumentar a eficiência e a produtividade”, ao invés de “ficar mandando embora para contratar mais barato”, uma vez que, no início da resposta, Mercadante cita desempregados e mulheres “que terão de fazer curso de qualificação profissional”, ambos, aparentemente, sem estar colocados no mercado de trabalho antes de cursar o PRONATEC.

Na mesma entrevista, Aloizio Mercadante fala sobre a condição econômica do Brasil, naquele momento, frente à crise mundial, trecho em que é possível perceber a preocupação governamental com a capacidade de competição do Brasil no mercado externo e, também, a opção pela lógica neoliberal de inclusão da população no mercado, pelo consumo:

> O grande diferencial foi ter incluído 40 milhões de pessoas no mercado de consumo e isso é fundamental porque, nesta crise, não há como crescer para fora por causa da situação da Zona do Euro, a dificuldade da economia americana de retomar o crescimento mais acelerado e, principalmente, a desaceleração asiática. A nossa

> âncora é o crescimento do mercado interno e isso significa emprego e salário. (BRASIL SÓ…, 2012, p. 4).

Questionado sobre "onde entra a educação nessa equação?" (BRASIL SÓ…, 2012, p. 4), o ex-Ministro afirmou que "educação, ciência e tecnologia e inovação entram como eixos estruturantes para que a gente pense a crise para além da conjuntura". Novamente, não posso deixar de observar que cursos mais rápidos, de capacitação de mão de obra, como a maioria dos cursos ofertados pelo PRONATEC[92], não têm o alcance desenvolvimentista que Mercadante anuncia, tampouco o público alvo do Programa, descrito anteriormente na citação do ex-Ministro, poderá, nessas condições, somente através do PRONATEC, alavancar o crescimento do país.

É inegável que o PRONATEC tem contribuído, conforme seus objetivos, para expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica para a população brasileira. Segundo o *Mapa da Educação Profissional e Tecnológica* (CGEE, 2015b, p. 104), a relevância dessa política pública está justamente nessa expansão do ensino técnico e profissionalizante "e pelo seu peso relativo nos processos de inovação tecnológica, aumento de produtividade e competitividade e promoção do desenvolvimento sustentável". Além disso, conforme o *Mapa* (CGEE, 2015b), o PRONATEC proporcionou, com subsídio público, o acesso de estudantes e trabalhadores a vagas de educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada em instituições privadas, como o SENAI e o SENAC.

Todavia, os dados apresentados no *Mapa* (CGEE, 2015b) indicam que o Programa, em 2014, teve uma proporção de 29% de vagas para cursos técnicos e 71% para cursos FIC (Formação Inicial e Continuada), o que demonstra que o PRONATEC não prioriza a formação técnica de nível médio. Além disso, dentre os cursos técnicos ofertados, a expansão não tende a ocorrer na forma integrada.

> Enquanto as matrículas dos cursos concomitantes e subsequentes cresceram em 7% de 2011 para 2012 e, no ano seguinte, em 37%, chegando-se a 1.102.661, em 2013, no caso da educação profissional integrada ao ensino médio, a evolução nos mesmos períodos variou somente para 15 e para 13 pontos percentuais, totalizando, em 2013, 338.390 matrículas. (CGEE, 2015b, p. 106).

---

[92] A pesquisa de Oliveira (2018, p. 80) aponta que, do total de matrículas efetivadas no PRONATEC, no Brasil, de 2011 a 2015, 29% foram implementadas nos cursos técnicos (cerca de 2,7 milhões de alunos), e que a grande maioria, 71% das matrículas do programa (em torno de 6,6 milhões de alunos) foram realizadas nos cursos de qualificação. Os cursos técnicos apresentam uma carga horário de 800h a 1200h, com duração de 1 a 3 anos, e os cursos de qualificação (FIC – Formação Inicial e Continuada) de 160h a 400h, com 3 a 6 meses de desenvolvimento. Esses dados refletem a tendência mundial do neoliberalismo contemporâneo de aceleração na formação e de atendimento direcionado ao mercado, pois os cursos de qualificação profissional são de curta duração e atendem a demandas específicas e, muitas vezes sazonais, de setores produtivos.

Dessa forma, como a expansão de cursos técnicos concomitantes e subsequentes, além dos cursos FIC, concentra-se na esfera privada (60,3%), com repasses de recursos públicos, ao passo que os cursos integrados ao ensino médio predominam nas redes públicas (92%), é possível inferir que a política de educação profissional no Brasil atual, sobretudo desde a criação do PRONATEC, volta-se para o fortalecimento da esfera privada (CGEE, 2015b).

Uma "gestão pública da pobreza" (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 105) se institui, nesse sentido, não só na educação profissional, mas na educação básica brasileira como um todo, nas redes públicas de ensino. Às redes privadas coube "a confirmação do *status* social das classes médias e elites e à sua promoção político-econômica". Os autores reiteram que esse processo reforça a ideia da "institucionalização de uma realidade dual e assumida como um fato *natural*" (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 104).

Como um importante instrumento de governo do Estado neoliberal sobre a população, as escolas públicas brasileiras, no intuito de formar o cidadão trabalhador, acabam por produzir estratégias biopolíticas que mantêm os mais pobres sem condições de reivindicar sua cidadania:

> [...] aqui, até hoje, segunda década do século XXI, o trabalho físico continua, como nas sociedades agrárias clássicas, largamente utilizado de forma quase tão bruta como no passado escravocrata. Na maior parte das regiões, a máquina ainda está por substituir a pá e a picareta e, embora a urbanização crescente tenha diminuído o tamanho das proles, ainda impera a "cultura" da quantidade do trabalho bruto (e barato) em contraposição ao trabalho especializado ou mecanizado (caro). (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 107).

Nessa direção converge a análise do *Mapa da Educação Profissional e Tecnológica* (CGEE, 2015b): a política de educação profissional, no Brasil, ampliou, de fato, as oportunidades de formação de trabalhadores desde a primeira década do século XXI. Porém, há a tendência de uma formação para um "trabalho barato" (CGEE, 2015b, p. 111), pois os cursos de formação inicial e continuada, em sua maioria de curta duração, não proporcionam acesso às profissões de maior prestígio social ou de maior retorno financeiro aos(às) trabalhadores(as), assim como não promovem a qualificação de mão de obra especializada, de base técnico-científica e cultural, necessária ao desenvolvimento socioeconômico do país. Os cursos técnicos de nível médio e, neste caso, preferencialmente ofertados na forma integrada ao ensino médio, deveriam ser fomentados como a formação que, fundamentando-se em "conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais necessários ao trabalho no atual patamar da base técnico-científica da produção", daria conta de produzir o(a) trabalhador(a) para o mercado contemporâneo (CGEE, 2015b, p. 107).

A produção ativada, nesse caso, é a de trabalhadores(as) precários(as). "O sistema está erodindo a ética profissional da educação" (STANDING, 2017, p. 114). A transformação da

educação em um bem de investimento, como impõe a lógica neoliberal no mundo ocidental, sendo "vendida" sem produzir o retorno prometido a seus "compradores", em termos de acesso a bons empregos e salários, aumenta consideravelmente o contingente de pessoas no precariado (STANDING, 2017, p. 115).

Sennett (2018) observa que, hoje em dia, no mundo todo, a quantidade de pessoas que realizaram uma capacitação e que buscam um emprego, mas não o encontram, é volumosa; procuram uma vaga condizente com a formação que tiveram, mas o contexto do trabalho mudou: "migrou para lugares do planeta em que a mão de obra especializada é mais barata" (SENNETT, 2018, p. 81-82). Deparando-se com o "fantasma da inutilidade" (SENNETT, 2018, p. 84) – que se mostra através de três forças, conforme o autor: além dessa oferta global de mão de obra, pela automação do sistema produtivo e pela sensação de improdutividade ao envelhecer – as pessoas aderem ao imperativo neoliberal da atualização permanente e vão em busca de mais capacitação, ainda que esta não tenha um prazo de validade muito longo:

> No caso de um engenheiro, por quanto tempo poderão ser-lhe úteis as capacitações que adquiriu na universidade? Cada vez menos. A "extinção de capacitações" acelerou-se não só no trabalho de ordem técnica, mas também na medicina, no direito e em várias outras profissões. No caso dos técnicos de computação, estima-se que precisam reaprender suas técnicas três vezes ao longo da vida profissional; o mesmo se aplica aos médicos. Ou seja, quando adquirimos uma capacitação, não significa que dispomos de um bem durável. (SENNETT, 2018, p. 91).

Penso, a partir dessa tensão entre capacitações constantes e empregos não garantidos por elas, que, se um curso universitário já não garante mais, em tempos de mercado flexível, um emprego estável ao indivíduo, não será o investimento em cursos de formação inicial e continuada (FIC), no caso do PRONATEC, na educação profissional, que proporcionará essa garantia. O que pode ocorrer, e é positivo em termos de produção de renda emergencial para a sobrevivência dos(as) trabalhadores(as), é um posicionamento dessas pessoas em postos de trabalho temporários, em cargos de menores salários e tarefas menos intelectualizadas, o que, no Brasil, é menos valorizado socialmente.

Entendo, como aponta o *Mapa da Educação Profissional e Tecnológica* (CGEE, 2015b), que um investimento majoritário em cursos técnicos na forma integrada ao ensino médio é que poderia propiciar uma formação em que a ciência, a tecnologia e a cultura pudessem alavancar uma profissionalização consistente da juventude brasileira, cujo currículo de disciplinas técnicas prepare o jovem para o início de uma carreira em determinada profissão, mas sem abrir mão de uma significativa formação geral, que se integre à parte técnica e o habilite a continuar seus estudos em um curso superior. Essa concepção de educação profissional está em vigor, conforme o Decreto 5.154/2004, através da possibilidade do ensino técnico, em articulação com

o ensino médio, ser ministrado nas formas integrada, concomitante e subsequente, como já apresentei no capítulo anterior.

Itamar Luís Hammes, Leila Viviane Scherer Hammes e Joseline Tatiana Both (2017) observam que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) têm assumido um papel relevante nessa possível formação de cidadãos-profissionais, pois não se limitam à preparação de adolescentes, jovens e adultos para o mundo do trabalho, mas também proporcionam a estes uma formação humana, tendo o trabalho como princípio educativo. Esta integração, segundo os autores, sugere um rompimento com o dualismo estrutural da educação brasileira e fundamenta-se na concepção de formação de trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Os autores, no entanto, traçam questionamentos a respeito desta integração: a concepção de formação integrada, adotada pelos IFs, possibilita efetivamente a superação deste dualismo? O ensino médio integrado instrumentaliza os seus egressos tanto para o mercado de trabalho, quanto para o aprofundamento dos estudos, aliando ensino propedêutico e formação técnica, promovendo indivíduos capazes de transformar a si e à sociedade, e não apenas para alimentar uma demanda do mercado? A hipótese sugerida pelos pesquisadores – a partir de um trabalho de pesquisa que analisa as observações feitas pelos estudantes de cursos técnicos profissionalizantes do IFSUL[93] de Venâncio Aires/RS, em seus relatórios de estágio, as observações dos professores nas reuniões pedagógicas e os apontamentos dos responsáveis pela assistência estudantil – aponta para o fato de que existem sinais de superação desta dicotomia que se manifesta numa formação mais crítica, onde o estudante é convidado a analisar os problemas da área profissional em múltiplas dimensões, tais como econômica, social, política, cultural e técnica.

Com isso, conclui-se que houve um investimento do Estado, no início dos anos 2000, na forma integrada do ensino médio técnico; porém, na segunda década do século XXI, têm sido impulsionadas as formas concomitantes e subsequentes e os cursos de formação continuada de curta duração, sobretudo com o PRONATEC. O dispositivo educação profissional, assim, funciona produzindo não só uma formação profissional “em múltiplas dimensões”, como explicam os autores acima, mas também formas mais imediatistas ou utilitaristas de ensino profissionalizante, que rapidamente podem resultar em uma oportunidade de trabalho, mas um trabalho, muitas vezes, “barato”, temporário, precário.

[93] Instituto Federal Sul-rio-grandense.

O precariado, assim, cresce depressa, absorvendo o antigo proletariado industrial, conforme Bauman e Bordoni (2016, p. 35), mas também sorvendo grande parte da classe média: "esse estrato se mantém até aqui 'unido' apenas pela sensação de que passa a vida sobre areia movediça ou ao pé de um vulcão". No princípio econômico neoliberal, cada um deve produzir seu próprio lucro, explicam os autores, o que implica em assumir também todos os custos individualmente, sem sobrecarregar os outros com problemas ou insuficiências. O resultado disso é que a indignação perante injustiças sociais se torna limitada,

> quase um problema pessoal, cercada pela indiferença generalizada de uma comunidade que está cada vez mais desnorteada e confusa, preocupada em sobreviver a uma crise temporária e salvando tudo o que pode ser salvo, como uma economia de tempos de guerra, ou em estado de emergência, em que todo mundo pensa primeiro em si, pisoteando os outros e se agarrando ao primeiro salva-vidas mais próximo. (BAUMAN; BORDONI, 2016, p. 72).

Uma "filosofia da incerteza" (BAUMAN; BORDONI, 2016, p. 72), em escala global, traz consigo uma atitude nada "social" ou solidária, mas uma racionalidade que exalta "o indivíduo livre de restrições e de influências", que tem sucesso graças "às suas próprias aptidões, ao seu comportamento impassível e à sua própria intuição pessoal". As consequências desastrosas desse modo de vida, em termos de justiça social, conforme os autores, atingem sempre os mais fracos, os desfavorecidos, os pobres, os necessitados. O efeito perverso desse *ethos* neoliberal é a criação de "uma cisão na sociedade, separando as classes privilegiadas e a vasta maioria da população, que são pessoas afetadas pela recessão" (BAUMAN; BORDONI, 2016, p. 74). Criam-se vidas mais precarizadas do que outras.

A educação, nesse processo, é um elemento central. Roberto Rafael Dias da Silva (2017b) explica que a escolarização brasileira obteve significativos avanços em suas condições de acesso, permanência e sucesso escolar, ao longo das últimas três décadas. Produziram-se resultados relevantes na constituição da educação pública no país, ainda que este esteja distante de determinados patamares de qualidade considerados como desejáveis. No que tange ao ensino médio, o autor destaca o crescimento no número de matrículas e dos indicadores de conclusão desta etapa da educação básica.

Com as mudanças operacionalizadas pela governamentalidade neoliberal, um contexto de reformas educacionais se instala no âmbito do ensino médio, justificado, normalmente, por uma "crise" na escola, que precisa ser solucionada, como os insucessos escolares em termos de evasão, retenção e baixo rendimento dos(as) estudantes. Em resposta a essa "crise", intensificam-se as mudanças no papel do Estado em relação à educação, com a predominância de modelos empresariais de gerenciamento e de controle educacional.

> Com a democratização do acesso em andamento, começaram a emergir, movidas por racionalidades políticas variadas, um conjunto de reformas educacionais destinadas ao ensino médio desde a década de 1990. Com foco na formação de capital humano, na proteção social, no combate à dívida educacional ou mesmo no atendimento das demandas da população juvenil, são variados os movimentos de reforma engendrados tanto a partir do Ministério da Educação, quanto dos variados Estados da federação. (SILVA, 2017b, entrevista online).

Dentre essas reformas, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017)[94], demonstra uma mudança que tem se operado, segundo Silva (2017b), na composição das racionalidades políticas que orientam o ensino médio brasileiro. Inicialmente, continua o autor, essas políticas concentravam-se na adequação das subjetividades juvenis às demandas do Estado, "em um momento posterior, sob a bandeira da inclusão social, foram direcionadas para a contenção social" (SILVA, 2017b, entrevista online). Com investimentos subjetivos de ordem biopolítica, as atuais racionalidades políticas apresentam uma variedade de finalidades; porém sempre reforçando a lógica da individualização. "Em tais condições, liberdade de escolha e responsabilização juvenil coadunam-se no engendramento de novas modalidades de governo da vida" (SILVA, 2017b, entrevista online).

Trata-se de uma gestão da liberdade como uma forma de controle social. Em artigo que escrevi com Marisa Fernanda da Silva Bueno (FREITAS; BUENO, 2018), sobre a última reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) como uma das formas da arte de governar neoliberal, observou-se que faz sentido que essa reforma reforce discursivamente a "liberdade de escolha" do estudante em relação às disciplinas que vai cursar, enfatizando sua autonomia e seu protagonismo. "O sistema de ensino, porém, delimitará o campo de liberdade que esse estudante poderá acessar, através da oferta de itinerários formativos de uma ou outra área do conhecimento, conforme a disponibilidade das escolas" (FREITAS; BUENO, 2018, p. 74). No caso do itinerário formativo da educação profissional, o interesse social e econômico de formação para o mercado de trabalho de determinada região provavelmente influenciará nessa oferta, também. Há, assim, uma gestão da liberdade dos sujeitos, com a condução da vida dos jovens de baixa renda a uma condição de precariedade, introduzida por uma formação

[94] A reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), dentre outras mudanças, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevendo a segmentação de disciplinas, com uma parte obrigatória (60% do currículo) e outra optativa (40%), o aumento da carga horária e a implantação do ensino integral. O currículo será definido a partir de "itinerários formativos" correspondentes a cinco áreas do conhecimento: linguagem e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. As escolas não serão obrigadas a oferecer todas as cinco áreas, mas terão de ofertar ao menos uma delas (FREITAS; BUENO, 2018, p. 72).

utilitarista e pragmática, que os leva a aceitar – porque, afinal de contas, “a escolha foi deles” - a precarização tanto de sua educação quanto de seu trabalho futuro.

Em uma edição mais recente do *Mapa da Educação Profissional e Tecnológica* (CGEE, 2018), são analisadas tendências do mercado de trabalho brasileiro, frente às transformações tecnológicas que vêm ocorrendo atualmente em termos globais e que projetam avanços ainda mais significativos nas próximas décadas, no sentido de entender o que aguarda os egressos da educação profissional e tecnológica, quanto à manutenção de suas profissões e de seus empregos. A chamada “indústria 4.0 ou manufatura avançada”[95] (CGEE, 2018, p. 111) tem impacto “sobre as diferentes formas de organização no processo produtivo e, portanto, no processo de destruição e criação de empregos e de formas de organização do trabalho, tanto nas atividades da indústria, como nos serviços e também no setor primário” (CGEE, 2018, p. 112).

A automação, a robótica, a digitalização da economia em si, são algumas das mudanças que se operam com a “indústria 4.0”:

> Essas transformações têm sido caracterizadas por uma nova era de automação associadas à conjunção de importantes mudanças: aos processos de ampliação e aprofundamento da conectividade com os avanços nos sistemas de comunicações e de suas redes, nas redes internas das organizações, na internet com os avanços na chamada “internet das coisas”; ao grande avanço no processo de sensorização; à capacidade de acumulação e processamento de dados pelos avanços dos computadores (Big Data); ao desenvolvimento da Robótica e aos profundos avanços nas capacidades dos robôs realizarem não somente atividades rotineiras - como no passado, na substituição do trabalho rotineiro - mas também cognitivas; associadas aos avanços na chamada “inteligência artificial”; ao desenvolvimento do processo chamado de “aprendizado das máquinas” (*Machine learning*); a um processo de crescente digitalização da economia. (CGEE, 2018, p. 112).

A educação profissional, em meio a esse cenário, inclina-se a permanecer direcionando suas ações ao emprego menos valorizado, às tarefas que ainda não serão realizadas por máquinas, em pequenas empresas, ainda que na intenção de melhorar as condições precárias desse trabalho:

> É possível, portanto, que um maior apoio ao segmento de médias e micro e pequenas empresas (MMPEs), assim como políticas nas áreas de educação e formação profissional possam elevar e/ou melhorar a posição dessas MMPEs de diferentes países pobres e em desenvolvimento nas Cadeias Globais de Valor - empresas terceirizadas ou subcontratadas e comandadas geralmente pelas corporações transnacionais - e com isso contribuir para que sejam melhoradas suas condições precárias de funcionamento e o elevado grau de exploração e precarização da força de trabalho. (CGEE, 2018, p. 119).

---

[95] Manufatura avançada é uma família de atividades que dependem do uso e coordenação de informações, automação, computação, software, detecção e rede, e/ou utilizam materiais de ponta e capacidades emergentes habilitadas pelas ciências físicas e biológicas, como a nanotecnologia, a química e a biologia. Envolve tanto novas formas de fabricação de produtos existentes quanto a fabricação de novos produtos que surgem das novas tecnologias avançadas (CGEE, 2018, p. 111).

Quanto ao Brasil, o *Mapa* (CGEE, 2018, p. 120) aponta, a partir da sistematização de estudos de organismos multilaterais, estudos acadêmicos, de empresas de consultoria estrangeiras e brasileiras, que há um "relativo atraso em relação a esse processo de transformações colocado pela Indústria 4.0". As desvantagens brasileiras são apresentadas sob a perspectiva de redução na capacidade de concorrência internacional, dentre outras dimensões: reduzido peso do setor de bens de capital na estrutura industrial; limitações e dependência em relação ao desenvolvimento tecnológico e às questões de financiamento de longo prazo para investimentos; precariedade e elevado custo de infraestrutura; estrutura tributária regressiva que impacta negativamente sobre a formação dos preços e a competitividade; perda de dinamismo da indústria eletrônica instalada no país; fragilidade da sua dinâmica de pesquisa, desenvolvimento e inovações e de seus sistemas educacionais e de formação profissional.

As novas tecnologias podem afetar negativamente, também, no Brasil, aquelas que são consideradas como as "vantagens competitivas associadas a matérias-primas e trabalho barato, mas que poderão perder essas vantagens com robotização e com o conjunto dos impactos da Indústria 4.0". O motivo dessa "desvantagem" seria a diminuição da demanda por matérias-primas, de modo que países como o Brasil estão se tornando menos atraentes. "Com o desenvolvimento técnico de robôs de produção, muitas empresas que produzem em países de baixo custo irão realocar seu setor de produção para os países de onde vieram originalmente" (CGEE, 2018, p. 121).

Percebe-se que a competição, a flexibilidade, a inovação e a aprendizagem constante, elementos fundamentais à governamentalidade neoliberal, são o centro discursivo nas abordagens sobre o mercado de trabalho "do futuro". Com esses pressupostos, vêm as "exigências de educação, formação, qualificação profissional, que exigem uma grande atenção com os sistemas formais de ensino, treinamento, desenvolvimento, especialização, pesquisa" (CGEE, 2018, p. 122). A demanda que vem se ampliando é por trabalho altamente qualificado, justamente porque a substituição mais expressiva de trabalhadores(as) por robôs, computadores ou máquinas inteligentes, que se desenha para as próximas décadas, são para tarefas rotineiras, cujo nível de formação é do básico ao médio, em atividades físicas previsíveis.

> Isso aponta para uma crescente demanda por reciclagem e elevação de padrões médios de formação/capacitação para padrões mais elevados, com importantes impactos sobre os sistemas educacionais, de formação, qualificação e reciclagem profissional. Essas pressões poderão ser reforçadas por parte expressiva dos trabalhadores de baixa formação/qualificação/habilidade que, mesmo sofrendo menores impactos dessa onda tecnológica, poderão ser pressionados pelo desemprego mais elevado, por baixos salários e por uma concorrência que demande maior produtividade dentre aqueles que constituiriam uma grande oferta de trabalho de baixa qualificação. Em outros casos, essas demandas poderão ser efetivadas por trabalhadores sem vínculos de emprego,

> em atividades independentes ou como pequenos empreendedores. (CGEE, 2018, p. 123).

Chamo a atenção para alguns termos utilizados na citação acima, que remetem, nesse contexto, à educação profissional - “formação”, “qualificação”, “reciclagem”, “habilidade”, “capacitação” – todos lembram uma situação de treinamento pontual, exigido pelo mercado neoliberal, e ofertado para atender a suas demandas por força de trabalho de baixo custo. A produção da precarização desse trabalho é praticamente naturalizada, na mesma citação, quando o desemprego, os baixos salários e, principalmente, a concorrência entre os próprios trabalhadores(as) precários(as), por uma “maior produtividade”, são anunciados como uma pressão que poderá afetar essa “grande oferta de trabalho de baixa qualificação”. O viés neoliberal da precariedade se mostra, também, na última frase da citação, em que se lê que essa demanda tecnológica pode ser suprida por trabalhadores(as) sem vínculo empregatício, “independentes”, ou, ainda, “pequenos empreendedores”.

Na próxima seção, demonstro, por meio dos programas educacionais *Future-se* e *Novos Caminhos*, que, em 2019, esse viés neoliberal não se distanciou da educação profissional, mas se intensificou ainda mais.

4.2 Por volta de 2019: os Programas *Future-se* e *Novos Caminhos* como estratégias para “impulsionar a produtividade e a competitividade nacional”[96]

As Eleições Presidenciais de 2018 manifestaram a materialização da experiência política da multidão que havia ido às ruas em junho e julho de 2013, segundo Bosco (2018). Multidão, conforme o autor, como conceito coletivo horizontal e heterogêneo, cujo agenciamento é capaz de acolher singularidades e se transformar em potência. Bosco (2018) identificou uma tensão, naquela campanha eleitoral, entre o conservadorismo do sistema político institucional e o desejo de transformação social de uma nova cultura política, manifestada pela sociedade civil: muitos apostaram nessa movimentação social como esperança para pressionar ou renovar a política institucional. Bosco (2018) atesta esse movimento com a presença de vários grupos, com matizes políticas diversas, em muitos espaços, notadamente nas redes sociais, marcados por um espectro ideológico voltado à disputa política. São exemplos desses grupos, conforme Bosco (2018): Muitas, Bancada Ativista, Quero Prévias, Rede, Agora, Raps (Rede de Ação Política pela Sustentabilidade), RenovaBR, Livres, Novo, Vem pra Rua, MBL.

---

[96] Frase retirada da apresentação do Programa *Novos Caminhos* no site do MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/novoscaminhos/?pagina=o-potencial. Acesso em 25 Ago. 2020.

Assim, não há como apontar que, em 2013, os movimentos eram majoritariamente extremistas. Como assinala Bosco (2018), os movimentos transformadores não foram muito além. As manifestações, segundo ele, sobretudo virtuais ou digitais, foram se revelando menos progressistas do que reacionárias, menos esclarecidas do que irracionais, menos democráticas do que autoritárias.

Assim, o país experenciou uma Eleição Presidencial marcada pela distribuição de conteúdo político nas redes sociais e em aplicativos de celulares. Juliana Gragnani (2018), repórter da BBC News Brasil em Londres, após acompanhar por uma semana 272 grupos políticos em um aplicativo de celular, no período eleitoral de 2018, traçou o seguinte panorama: muita desinformação, como imagens no contexto errado, áudios com teorias conspiratórias, fotos manipuladas, pesquisas falsas; ataques à imprensa tradicional, como capas falsas de revistas e falsa checagem de notícias que, de fato, eram verdadeiras; imagens que fomentam o ódio a LGBTs[97] e ao feminismo; ataques sistematizados a artistas em redes sociais; áudios e vídeos de pessoas comuns, dando motivos para votar em um candidato.

Nesse contexto, em 28 de outubro de 2018, no segundo turno do processo eleitoral, elegeu-se Presidente da República o candidato Jair Messias Bolsonaro, do PSL[98], com 55,13% dos votos válidos, sendo que Fernando Haddad, do PT[99], obteve 44,87% da votação válida no país (TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL, 2019). Optei por demonstrar brevemente esse contexto em que se deu o processo eleitoral, para assinalar o momento de transição, incertezas, conflitos, enfim, de uma crise que se instalou no país, sem pressa de ir embora. A campanha e a eleição de Jair Bolsonaro trazem ao cenário político nacional uma nova expressão, conhecida como Bolsonarismo.

O Bolsonarismo, fenômeno político que está muito além da figura de Jair Bolsonaro, conforme a pesquisadora Rosana Pinheiro-Machado (2018), corresponde a uma nova roupagem de um discurso conservador que conquistou pessoas da classe média, mas também os mais pobres, que estão procurando alternativas para as suas duras vidas e que se identificam com figuras paternalistas e salvadoras. Segundo a autora, há grupos extremistas, fascistas, saudosistas da ditadura, mas muitos somente gritam por socorro nas periferias, dizendo “que um militar vai colocar ordem na casa” (PINHEIRO-MACHADO, 2018, entrevista online).

---

[97] Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros.
[98] Partido Social Liberal. Em novembro de 2019, Jair Bolsonaro decidiu deixar o PSL e criar um novo partido, chamado Aliança pelo Brasil.
[99] Partido dos Trabalhadores

A pesquisadora Esther Solano (2020, entrevista online), por sua vez, define o Bolsonarismo como uma política construída “sobre a destruição e aniquilação do adversário político, a negação da política, o discurso antissistêmico, antipartidarista são muito presentes e fortes”. Ela considera esta política muito agressiva, uma militarização da esfera pública.

Wilson Gomes (2019, coluna online) entende que o “coração do Bolsonarismo” está, por um lado, no conservadorismo de tipo reacionário, mobilizado para realizar uma “guerra cultural” de retomada dos “antigos valores” religiosos e pré-democráticos, para o qual os grandes problemas do país – sobretudo a corrupção – são problemas morais. Por outro lado, conforme o filósofo, há um “militarismo nacionalista (patriótico) e autoritário, para o qual os últimos 35 anos de governos civis representaram a perda da fibra moral da nação” (GOMES, 2019, coluna online).

Por caminhos semelhantes, o jornalista alemão Philipp Lichterbeck (2020, coluna online) aponta cinco pilares para o pensamento bolsonarista: militarização (militares ocupam cargos em ministérios e outros órgãos federais, além de existir, conforme o jornalista, o planejamento da construção de cerca de 200 novas escolas militares até 2023 e, ainda, um certo fascínio pelo armamento da população); Bolsonaro como executor da vontade do povo (para os seguidores de Bolsonaro, afirma Lichterbeck (2020), o que ele quer é automaticamente o que os brasileiros querem e vice-versa); messianismo (componente pseudo-religioso do Bolsonarismo, expresso no culto de Bolsonaro como o Messias do Brasil, que de "mito" teria se tornado o "salvador da pátria"; hostilidade à ciência (a pseudo-religiosidade do Bolsonarismo traz uma hostilidade à ciência, que provoca uma negação de dados de pesquisas sobre o aumento de queimadas e sobre mudanças climáticas, por exemplo, deslegitimando o discurso de universidades, cientistas e intelectuais); por fim, Lichterbeck (2020) indica o pilar do anticomunismo (propósito de livrar o país de um suposto socialismo, que seria representado por uma “turma vermelha”).

Entende-se, então, que a política do governo Bolsonaro, segundo Miriam Gomes Saraiva e Álvaro Vicente Costa Silva (2019), movimenta-se entre a ideologia e o pragmatismo. Uma política ideológica “é aquela que parte de um mapa cognitivo e é focada em doutrinas e princípios, priorizando a compatibilidade de alternativas aos princípios defendidos em detrimento das consequências práticas desses princípios” (SARAIVA; SILVA, 2019, p. 117-118). Já uma política pragmática “seria baseada na utilidade e praticidade de suas ideias, em que o peso das consequências de cada ação supera o apreço por um ou outro princípio” (SARAIVA; SILVA, p. 118). Enquanto as políticas ideológicas associam-se aos personalismos e administrações específicas, as pragmáticas efetuam planejamentos de médio e longo prazos. Quanto aos representantes de uma e de outra no governo Bolsonaro, os autores indicam como

atores da “ala ideológica” os chamados “olavistas”, seguidores e influenciados pelo conservadorismo do jornalista e professor Olavo de Carvalho, como o chanceler Ernesto Araújo e o filho do Presidente, Eduardo Bolsonaro, além dos neopentecostais e do próprio Jair Bolsonaro. Na “ala pragmática” estariam os militares, em especial o Vice-Presidente Hamilton Mourão; o Ministro da Economia, Paulo Guedes; grupos como os agropecuários e a Câmara dos Deputados. Saraiva e Silva (2019) observam que há uma disputa de poder entre os atores citados e que a “ala pragmática” tende a limitar, de certa forma, as ações do grupo ideológico.

A economia liderada pelo “pragmatista” Paulo Guedes, argumenta Wilson Gomes (2019, coluna online), pretende dar continuidade à agenda neoliberal de ajustes econômicos de Michel Temer, com privatizações, cortes de gastos públicos e reformas para “desonerar a economia”. A educação, por sua vez, no governo Bolsonaro, é a pasta em que mais se observa o viés ideológico do Bolsonarismo. Notícia no site G1 (MILTON…, 2020) indica a evidência dessa afirmação nas declarações de Bolsonaro, quando foi eleito presidente, em 2018, momento em que, ao se referir ao MEC, ele havia dito que se priorizaria “um ‘ensino de qualidade’ para os jovens serem bons profissionais, ‘deixando de lado’ temas relacionados ao que ele costuma chamar de ‘ideologia de gênero’ e ‘ideologia voltada para o desgaste dos valores familiares’”.

Em matéria sobre a educação nos seis primeiros meses do governo Bolsonaro, o site BBC News Brasil (OS SEIS…, 2019) informa que a educação manteve-se sob os holofotes do país inteiro nesse período: “foi alvo de um corte bilionário de gastos públicos, o que motivou alguns dos maiores protestos populares de rua registrados neste primeiro semestre”. A partir do final de abril de 2019, o então Ministro da Educação, Abraham Weintraub[100], declarou “que seriam cortadas as verbas de universidades federais que não tivessem desempenho satisfatório e promovessem ‘balbúrdia’ nos campi”. O contingenciamento no orçamento do MEC, em 2019, foi estendido a todas as universidades federais, aos Institutos Federais, à concessão de bolsas pela CAPES e até a programas ligados à educação básica, “inicialmente anunciado como 30% da verba total e, depois, 30% do orçamento discricionário (ou seja, de gastos não obrigatórios)” (OS SEIS…, 2019).

O site Gazeta do Povo (COMO…, 2019) comenta que, “em valores absolutos, as universidades tiveram R$ 2,4 bilhões bloqueados”. Além disso, o tom das declarações de

[100] Weintraub foi o segundo Ministro da Educação do governo Bolsonaro (de abril de 2019 a junho de 2020). Antes dele, ocupou o cargo Ricardo Vélez Rodríguez (de janeiro a abril de 2019). Depois de Weintraub, Carlos Alberto Decotelli (26 de junho a 1º de julho 2020) chegou a ser nomeado, mas não tomou posse, demitindo-se em razão de diversas polêmicas envolvendo seu currículo. Atualmente, o pastor e professor Milton Ribeiro é o chefe da pasta (MILTON…, 2020).

Weintraub gerou repercussão negativa e, por isso, mais tarde, ele declarou que "o contingenciamento, na verdade, se deu pela falta de recursos da União". Frente às manifestações populares e às paralisações de universidades, em setembro de 2019, após uma melhora na arrecadação federal, o Ministério da Educação anunciou o desbloqueio de R$ 1,9 bilhão em verbas para a educação. Desse montante, 58% foi destinado às universidades e institutos federais. A outra parte foi devolvida às demais áreas contingenciadas. A liberação total dos recursos foi anunciada para todas as áreas dias depois (COMO…, 2019).

A gestão da educação, no governo Bolsonaro, conforme reportagem da Gazeta do Povo (COMO…, 2019), mostrou a que veio no final de 2019, quando deu "uma guinada à direita", decidindo apostar na ampliação das fontes de financiamento dos institutos e das universidades federais por meio de parcerias com a iniciativa privada. É nesse momento que é lançado o programa *Future-se*, ou Programa Institutos e Universidades Empreendedores e Inovadores. No segundo capítulo deste trabalho já mencionei algumas características do Programa, como o fato do mesmo ter sido submetido a duas consultas públicas ao longo de 2019 e estabelecer que a adesão pelas instituições educacionais é voluntária; além de ter como seus três eixos a pesquisa, o desenvolvimento tecnológico e a inovação; o empreendedorismo; e a internacionalização. "Trata-se de uma tentativa que, embora mantenha o orçamento anual das instituições federais de ensino superior, expande as possibilidades de captação de recursos" (COMO…, 2019), que pode se concretizar com a abertura para contratação de organizações sociais ou de fundações de apoio para a execução de atividades e a possibilidade das universidades fecharem parcerias com a iniciativa privada.

O Bolsonarismo, com isso, acentua a disseminação da lógica neoliberal – que já se fazia presente, com maior ou menor intensidade, em governos anteriores, desde os anos 1990 – na educação superior e profissional do Brasil. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como também ofertam cursos de ensino superior, estão entre as instituições às quais o *Future-se* pretende abranger. A plasticidade do neoliberalismo propicia as condições para que o Ministério da Educação possa juntar os dois segmentos do Bolsonarismo, a "ala pragmática" (que vai enxergar a educação pelo viés econômico) e a "ala ideológica" (que agrega conservadorismo às políticas educacionais). Foucault (2010b) explica que o esquema neoliberal de generalização ilimitada da forma do mercado cria uma inteligibilidade econômica sobre processos não econômicos (como é o caso da disseminação de uma cultura do empreendedorismo nas escolas). Com essa "espécie de análise economista do não econômico" (FOUCAULT, 2010b, p. 307), o discurso neoliberal captura uma pluralidade de práticas, inclusive as pautas moralistas e conservadoras.

Dardot e Laval (2016) demonstram que o neoliberalismo se serviu, para além do argumento da eficácia e do custo, da alegação de superioridade moral das soluções dadas pelo mercado:

> Na realidade, é no campo moral que a ação pública pode ter os efeitos mais negativos, dependendo do número de polemistas. Mais precisamente, é pela desmoralização que se é capaz de provocar na população a opinião de que a política do "Estado de bem-estar" se tornou particularmente onerosa. O grande tema neoliberal afirma que o Estado burocrático destrói as virtudes da sociedade civil: a honestidade, o sentido do trabalho bem feito, o esforço pessoal, a civilidade, o patriotismo. Não é o mercado que destrói a sociedade civil com sua "sede de lucro", porque ele não poderia funcionar sem essas virtudes da sociedade civil; é o Estado que corrói as molas da moralidade individual. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 210).

Desses mecanismos de cálculo econômico que se alastram por todo campo social é que emergem afirmações do senso comum, tais como: o seguro-desemprego é responsável pelo desemprego; gastos estatais com saúde provocam agravamento do déficit e da inflação de custos; gratuidade de estudos incentiva a vadiagem dos jovens e políticas de redistribuição de renda desestimulam o esforço individual (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 209-210). A solução para essas questões sociais, conforme os neoliberais, é a supressão do auxílio social oferecido pelo Estado, recuperando, assim, a "solidariedade entre parentes e vizinhos, que obriga o indivíduo a assumir suas responsabilidades, a recuperar certo status, certo orgulho, para manter a honra" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 210).

O discurso bolsonarista que enaltece um conservadorismo do tipo reacionário, procurando retomar antigos valores morais - como um militarismo patriota e autoritário e o culto a um "salvador da pátria" - que resolveriam os problemas do Brasil (sobretudo a corrupção), como já foi demonstrado com Wilson Gomes (2019, coluna online) e Lichterbeck (2020), nesta mesma seção, não é um problema para a adoção de políticas neoliberais. Dardot e Laval (2016) explicam que, segundo a racionalidade neoliberal, trabalho, família e fé são os valores tradicionais que sustentam a responsabilização do indivíduo. "Casamento monogâmico, crença em Deus e espírito de empresa são os três pilares da prosperidade, uma vez que nos livramos da ajuda social, que apenas destrói a família, a coragem e o trabalho" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 212). A responsabilidade com a prosperidade da família serve como incentivo para a livre escolha dos pais em financiar a escolaridade dos filhos; da mesma forma, a família pode buscar um financiamento habitacional, para com o próprio esforço adquirir a sua casa própria. "A palavra-chave da sociedade de risco é 'autorregulação'" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 213). Nesse sentido, o discurso neoliberal e o Bolsonarismo podem se apoiar mutuamente.

A necessidade de se proteger individualmente dessa ampliação da problemática do risco, sobretudo do risco do desemprego, faz com que a educação profissional seja vista como um dos "escudos" que podem aumentar a empregabilidade, proporcionando um apoio discursivo indispensável à governamentalidade neoliberal da população (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 213-215). O Programa *Future-se,* em seus objetivos, aproxima-se muito dessa proposta discursiva:

> Art. 1º Fica instituído o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se, com os seguintes objetivos:
> I - **incentivar fontes privadas adicionais de financiamento** para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais;
> II - promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a **inovação,** observadas as políticas nacionais de ciência, tecnologia e inovação, e as prioridades temáticas definidas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações;
> III - **fomentar a cultura empreendedora** em projetos e programas destinados ao ensino superior;
> IV - estimular a internacionalização de universidades e institutos federais; e
> V - aumentar as taxas de conclusão e os **índices de empregabilidade** dos egressos de universidades e institutos federais. (BRASIL, 2020, grifos meus).

O Projeto de Lei 3076/2020 (BRASIL, 2020), que institui o *Future-se,* foi enviado ao Congresso Nacional em 02 de junho de 2020 e encontra-se em tramitação, ainda não foi aprovado. Ainda assim, é importante analisar a lógica neoliberal que o atravessa, pois, mesmo havendo alterações no Projeto ou a sua não aprovação pelo Congresso, os contornos mercadológicos que são atribuídos à educação superior e profissional – e que poderão ser mantidos na futura lei, dada a naturalização da necessidade de uma educação que prepare para as demandas neoliberais do mercado de trabalho – é que são interessantes para os propósitos desta pesquisa.

Dito isso, aponto algumas passagens do Programa (BRASIL, 2020) que demonstram o alinhamento que se espera entre universidades e institutos federais e o modo de gestão empresarial. A linguagem utilizada no PL 3076/2020 merece destaque, nesse sentido: o Art. 3º, por exemplo, dá conta do que deve ser entendido por alguns termos, no Projeto, tais como "contrato de resultado" – um instrumento jurídico celebrado entre universidades ou institutos federais e a União, por intermédio do Ministério da Educação, para fins de adesão ao *Future-se* e comprometimento com os resultados esperados a partir dessa adesão. No mesmo artigo, há esclarecimentos sobre outros termos, dos quais destaco "benefícios por resultado" - benefícios concedidos para universidades e institutos federais para que alcancem os objetivos do Programa; "indicadores de resultado" – referenciais de avaliação do desempenho da universidade ou do instituto federal; "inovação" – introdução de novidade ou aperfeiçoamento

no ambiente produtivo e social que resulte em efetivo ganho de qualidade ou desempenho; "empreendedorismo" – desenvolvimento de negócios inovadores que buscam a solução de problemas ou desafios, de modo a transformar ideias em empreendimentos.

Os termos que selecionei indicam uma evidente intenção de disseminar o *modus operandi* empresarial nas instituições educacionais que aderirem ao Programa. O inciso que trata, nesse mesmo Art. 3º, sobre a conceituação de "pesquisa e desenvolvimento", traz um procedimento próprio das empresas para o campo educacional, o "estoque":

> IV - pesquisa e desenvolvimento - trabalho criativo empreendido em base sistemática com vistas a aumentar o **estoque de conhecimentos,** de modo a incluir o conhecimento do homem, da cultura e da sociedade, e no uso desse **estoque** para perscrutar novas aplicações. (BRASIL, 2020, grifos meus).

A apresentação dos três eixos do Programa[101], no documento, vem ao encontro da formação do *homem como capital*, que Dardot e Laval (2016, p. 215) lembram ser "propriamente o significado do conceito de 'capital humano"'. No Art. 18, tem-se as diretrizes do Eixo 1 - *Pesquisa, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação,* das quais destaco o inciso IV: "estabelecer conteúdos de propriedade intelectual, **empreendedorismo** e **inovação** de forma transversal nas matrizes curriculares nos diferentes níveis de formação acadêmica" (BRASIL, 2020). Essa diretriz objetiva legitimar o discurso neoliberal nos currículos dos cursos.

O Art. 19 se ocupa das diretrizes do Eixo 2 - *Empreendedorismo,* onde se encontram outros exemplos do empresariamento da educação, como nos seguintes incisos: "I - apoiar a implantação e a consolidação de ambientes que promovam inovação, com foco no estabelecimento de **parcerias com o setor empresarial,** incluídos os parques e polos tecnológicos, as incubadoras e as **start-ups** [...]"; "IV - **promover as marcas e os produtos** das universidades e dos institutos federais" e "VI - promover e disseminar a educação empreendedora por meio da inclusão de conteúdos e atividades de empreendedorismo nas matrizes curriculares dos cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação [...]"(BRASIL, 2020).

O Art. 21 institui diretrizes para o Eixo 3 - *Internacionalização*, quais sejam: "I - promover a mobilidade internacional da comunidade acadêmica; II - promover a política linguística e III - fomentar a colaboração e estabelecer parcerias internacionais" (BRASIL, 2020). Embora não sejam identificadas diretamente as aproximações entre as políticas educacionais e neoliberais nesse item, nunca é demais apontar para a importância da

101 Como já apresentei no segundo capítulo desta tese uma síntese dos três eixos do Future-se, aqui apenas trarei os excertos do PL 3076/2020 úteis à análise.

globalização nas relações econômicas e, ainda, que uma mobilidade acadêmica internacional, nesse sentido, é também muito útil aos interesses do capitalismo contemporâneo.

Em se tratando da receptividade ao Programa pelas instituições de ensino, um levantamento feito pelo jornal O Estado de São Paulo (MAIORIA…, 2019), em setembro de 2019, considera que a maioria das Universidades Federais se mostra contrária ou manifestou críticas ao programa do Ministério da Educação. Das 63 Universidades Federais consultadas, 27 não vão aderir ao Programa[102], 07 apresentaram uma posição crítica ao *Future-se*[103], outras 27 ainda não haviam decidido e 02 não responderam aos questionamentos do jornal. A reportagem não aborda a posição dos Institutos Federais.

A maior crítica das instituições, aponta o jornal O Estado de São Paulo (MAIORIA…, 2019), é uma possível perda da autonomia acadêmica e financeira, porque os contratos de trabalho ou para pesquisas seriam fechados por meio de Organizações Sociais. Na reportagem, a Reitora da UNIFESP (SP), Soraya Smaili, declara: "Não sabemos quais serão os objetivos das organizações sociais, os projetos podem passar a estar subjugados ao que dá lucro" (MAIORIA…, 2019). A UNIFESP abriga a Escola Paulista de Medicina, uma das mais conceituadas do país. Segundo a Reitora, a instituição não é contrária a diferentes formas de captação de recursos, desde que "garantido o recurso público para o funcionamento das instituições" (MAIORIA…, 2019).

Em outubro de 2019, O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) emitiu uma nota oficial (CONIF, 2019) sobre a minuta de projeto do programa *Future-se,* em que assim se manifesta:

> Tal versão propõe-se a atuar em recursos adicionais e complementares ao orçamento público, além de circunscrevê-lo a **algumas dimensões** da atuação das universidades e institutos federais: a pesquisa e inovação, o empreendedorismo e a internacionalização. Portanto, **não objetiva ser uma Política Pública para a amplitude e a diversidade de ações realizadas** e de responsabilidade constitucional e legal das instituições. (CONIF, 2019. grifos meus).

Além dessa observação sobre a limitação do *Future-se* em relação ao rol de ações das universidades e institutos federais, o CONIF, dentre outros questionamentos que entende como ainda carentes de maiores esclarecimentos pelo MEC[104], identifica como prioridades para o

---

[102] UFAM (AM), UFPA (PA), UNIFAP (AP), UNIVASF (BA/PE/PI), UFC (CE), UFCA (CE), UNB (DF), UFG (GO), UFJF (MG), UFSJ (MG), UFOP (MG), UFU (MG), UFMG (MG), UFCG (PB), UFPE (PE), UFPR (PR), UFF(RJ), UFRJ (RJ), FURG (RJ), UFRRJ (RJ), UFRGS (RS), UFSM (RS), Unipampa (RS), UFRR (RR), UFSC (SC), UFABC (SP), UNIFESP (SP) (MAIORIA…, 2019).

[103] UFAL (AL), UNIFAL-MG (MG), UFVJM (MG), UFPI (PI), UFCSPA (RS), UFPEL (RS), UFT (TO) (MAIORIA…, 2019).

104 Na nota oficial são apresentados os seguintes questionamentos: Quais são as consequências, riscos e benefícios de se colocar o patrimônio imobiliário público e recursos próprios arrecadados pelas instituições em um Fundo

momento "a consolidação da Rede Federal e a garantia de orçamento compatível com as atividades desenvolvidas nos *campi* em todo o Brasil", dessa forma fortalecendo-se "as políticas de inclusão, acesso, permanência e êxito, ampliação da cobertura da assistência estudantil e estímulo às entidades públicas de ensino para o atendimento à diversidade" (CONIF, 2019). A nota oficial reitera a necessidade de maior aprofundamento no debate público sobre o *Future-se* e a continuidade do diálogo com o Ministério da Educação (MEC), mas não estabelece uma posição contrária ou favorável do colegiado em relação ao Programa.

Outras manifestações sobre o *Future-se* foram feitas pelas universidades e institutos federais, sempre no sentido de uma preocupação com a forma como o setor privado vai fazer parte da gestão pública das instituições de ensino e, também, da reivindicação de um debate aprofundado junto às instituições sobre o Programa. Dentre as entidades que se manifestaram, conforme informa reportagem no site UOL Educação (MAIS…, 2019), estão: Fórum das Instituições Públicas de Ensino Superior de Minas Gerais (Cefet/MG, UEMG, UFJF, UFLA, UFMG, UFOP, UFSJ, UFTM, UFU, UFV, UFVJM, Unifal, Unifei, Unimontes, IFMG, IFNMG, IFSudesteMG, IFTM, IFSuldeMinas)[105]; Instituições Federais do Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro (Cefet/RJ, Colégio Pedro II, IFF, IFRJ, UFF, UFRJ, UFRRJ, Unirio)[106] e Universidades Federais Paulistas (Unifesp, Ufscar, UFABC, IFSP)[107].

Chamo a atenção para a manifestação das Universidades Federais Paulistas, em que consta o seguinte:

> 3. Das propostas de Parcerias, Captações, Doações, Patrocínios e Incentivos apresentadas pelo Programa Future-se, diversas delas já são utilizadas pelas IFES[108], IFS[109] e suas Fundações, originando recursos suplementares aos seus orçamentos públicos e resultando em projetos inovadores e de impacto econômico e social. (UNIFESP, 2019).

Patrimonial nacional? Por que as propostas de mudanças na legislação não podem ter maior abrangência beneficiando todas as universidades e institutos federais e, consequentemente, as Fundações e Organizações a eles relacionados? Qual é a real necessidade de se estabelecer um Contrato de Desempenho para ter acesso aos propostos benefícios do programa? Quais são os indicadores que serão usados e que, de fato, poderão fortalecer a educação superior pública brasileira? Quais são as vantagens, a necessidade e consequências da criação de Sociedades de Propósito Específico (SPE) no interior das instituições? Quais são os reais avanços da proposição do Future-se com relação ao Marco Legal de Inovação que ainda não estejam estabelecidos na legislação brasileira? (CONIF, 2019).

[105] A manifestação pode ser conferida em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/07/Manifesta%C3%A7%C3%A3o-preliminar-do-F%C3%B3rum-das-Institui%C3%A7%C3%B5es-P%C3%BAblicas-de-Ensino-Superior-de-Minas-Gerais.pdf

[106] A manifestação pode ser conferida em: http://www.unirio.br/news/instituicoes-federais-de-ensino-superior-do-rj-divulgam-nota-sobre-o-programa-future-se

[107] A manifestação pode ser conferida em: https://www.unifesp.br/boletins-anteriores/item/3954-ifes-sp-manifestacao-preliminar-sobre-o-programa-future-se

[108] Instituições Federais de Ensino Superior.

[109] Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

No item acima, as universidades e o Instituto Federal de São Paulo admitem que já fazem uso de recursos suplementares aos seus orçamentos públicos, justificando, assim, que já existem projetos inovadores no campo econômico e social em andamento. De fato, o Projeto de Lei 3076/2020 traz, em seu Art. 14, que "as universidades e os institutos federais, para obterem resultados em cada eixo, poderão celebrar contratos e convênios diretamente com fundações de apoio, devidamente credenciadas" (BRASIL, 2020). Os instrumentos jurídicos que podem embasar esse procedimento, conforme Art. 15 do mesmo Projeto, são a Lei nº 8.958, de 1994 – que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio - e a Lei nº 10.973, de 2004 - que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo.

A Lei nº 8.958 de 1994, dentre outras providências, em seu Art. 1º-B, permite que as organizações sociais e entidades privadas possam realizar convênios e contratos com as fundações de apoio, com a finalidade de dar suporte às IFES e às demais ICTs[110], "inclusive na gestão administrativa e financeira dos projetos" (BRASIL, 1994b). Já a Lei nº 10.973, de 2004, estabelece, em seu Art. 1º, medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica, determinando princípios a serem observados para a implementação dessas medidas. Dentre esses princípios, há a "promoção da cooperação e interação entre os entes públicos, entre os setores público e privado e entre empresas"; e, também, dentre outros, a "promoção da competitividade empresarial nos mercados nacional e internacional" (BRASIL, 2004b). O que pretendo apontar com os trechos dessas duas leis é que a governamentalidade neoliberal já se constrói no Brasil, como tenho procurado demonstrar ao longo desta tese, há bastante tempo. O discurso legal que estabelece condições de possibilidade para que o *Future-se* seja pensado e planejado da forma como se apresenta no PL 3076/2020, quando se segue a linha do tempo traçada pela legislação citada no texto do Projeto, parte-se de 1994[111], passando por 2004[112], 2006[113], 2016[114] e se chega a 2019[115]. São 25 anos em que a racionalidade neoliberal teve

[110] Instituições Científicas e Tecnológicas.
[111] Lei nº 8.958 de 1994.
[112] Lei nº 10.973, de 2004.
[113] Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006, que Institui o Estatuto Nacional da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte. Citada no Art. 19 do PL 3076/2020.
[114] Lei nº 13.267, de 6 de abril de 2016, que disciplina a criação e a organização das associações denominadas empresas juniores, com funcionamento perante instituições de ensino superior (citada no Art. 19 do PL 3076/2020); e Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016, que dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação (citada no Art. 17 do PL 3076/2020).
[115] Lei nº 13.800, de 4 de janeiro de 2019, que autoriza a administração pública a firmar instrumentos de parceria e termos de execução de programas, projetos e demais finalidades de interesse público com organizações gestoras de fundos patrimoniais (citada no Art. 27 do PL 3076/2020).

diferentes recortes e estratégias biopolíticas, mas não deixou de agenciar o governo da população brasileira.

A governamentalidade neoliberal, além do ensino superior[116], estende-se à educação profissional técnica, no governo Bolsonaro, por meio, principalmente, de outro Programa, o *Novos Caminhos*, também lançado em 2019, que pretende alcançar 3,4 milhões de matrículas em cursos técnicos e de formação inicial e continuada até 2023. Reportagem no site Gazeta do Povo (COMO…, 2019) comenta que o *Novos Caminhos*, "na prática, é uma substituição do antigo PRONATEC, programa da gestão da ex-presidente Dilma Rousseff". A revista Exame (MEC LANÇA…, 2019c) também afirma que "o projeto tem semelhanças com o PRONATEC, lançado em 2011 pela ex-presidente Dilma Rousseff. Como o *Novos Caminhos*, o PRONATEC oferece cursos técnicos profissionalizantes". O jornal Correio Braziliense (MEC LANÇA…, 2019b) transcreve a fala do então Ministro da Educação Abraham Weintraub, por ocasião da entrevista coletiva de apresentação do Programa. Segundo a reportagem, Weintraub garantiu que o *Novos Caminhos* não é um programa apoiado no que já foi feito em termos de educação profissional nos governos anteriores: "Daqui a pouco, vão dizer que isso aí já foi feito no PRONATEC. Se pudessem dizer que é possível estocar o vento, como fez certa presidente, diriam" (MEC LANÇA…, 2019b).

O objetivo do Programa, conforme as declarações de Weintraub, é acabar com preconceitos em relação a cursos técnicos e melhorar a qualificação dos profissionais: "Um curso técnico bom permite ao jovem ter renda superior a alguém formado num curso superior que não tem foco na realidade" (MEC LANÇA…, 2019b). O secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC (SETEC), Ariosto Antunes[117], quando do lançamento do *Novos Caminhos*, em outubro de 2019, afirmou que o principal público-alvo do Programa são jovens que não trabalham nem estudam, o que representaria, conforme indica o portal do MEC (2019b), 11,1 milhões das 48,5 milhões de pessoas de 15 a 29 anos do país, ou 23%. "A educação tem que estar voltada para o mercado de trabalho, não pode dar as costas e ignorar as demandas do setor produtivo", disse Ariosto Antunes (MEC LANÇA…, 2019a). De fato, as informações sobre o *Novos Caminhos*, no site do MEC, apontam para o "potencial" do Programa, que se concentra no "alinhamento" com o mercado de trabalho:

---

[116] Reitero, aqui, a afirmação que já fiz no segundo capítulo desta tese: o ensino superior não é enfatizado neste trabalho, mas sim o nível médio técnico. Porém, o discurso neoliberal que atravessa e constitui o Programa *Future-se*, destinado às Universidades, mas também aos Institutos Federais, é importante para os interesses desta pesquisa e, por isso, faz parte dela.

[117] O atual secretário da SETEC é Wandemberg Venceslau Rosendo Dos Santos.

> A oferta de cursos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica deve estar alinhada às demandas do setor produtivo e à política de emprego e renda, para permitir, entre outros resultados desejados, que o investimento em qualificação forme profissionais que sejam rapidamente integrados ao mundo do trabalho. (MEC LANÇA…, 2019a).

Merece destaque a observação de que a educação profissional, mais uma vez, funciona como um dispositivo que assegura a inserção de jovens de baixa renda "rapidamente", como se lê na citação acima, ao mercado de trabalho. Observo, também, que o Programa *Future-se*, como se direciona ao ensino superior, está mais relacionado à pesquisa, à inovação, ao desenvolvimento tecnológico do país e à internacionalização, como se pode verificar em dois dos eixos do Programa. Já os eixos do *Novos Caminhos* - Gestão e Resultados, Articulação e Fortalecimento, Inovação e Empreendedorismo[118] - que abrangem o ensino médio técnico, têm seu foco na empregabilidade dos jovens, em atenção às demandas empresariais:

> Esse alinhamento deve considerar, entre outros aspectos, a identificação de demandas atuais, bem como o planejamento da oferta de cursos que possibilitem o desenvolvimento em setores específicos da economia, conforme a vocação produtiva de cada região. Segundo dados do Mapa do Trabalho Industrial 2019-2023, realizado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), estima-se que o Brasil terá de qualificar 10,5 milhões de trabalhadores em diversas ocupações até 2023. Ocupações específicas, tais como Condutores de Processos Robotizados e Técnicos em Mecânica Veicular, terão taxas de crescimento de 22,4% e 19,9%, respectivamente, até 2023. (MEC, 2019).

Ocorre que, quando relaciono os cursos ofertados pelas instituições que já aderiram ao *Novos Caminhos* com as ocupações específicas, citadas acima, e que, conforme o próprio programa, serão as qualificações necessárias ao desenvolvimento do Brasil, não identifico no título dos cursos essas capacitações voltadas para funções baseadas no uso de tecnologias digitais, como "inteligência artificial e aprendizagem de máquina, *big data*, automação de processos, segurança da informação, experiência do usuário, *design* de interação homem-máquina, robótica, entre outras" (MEC, 2019).

Os cursos do Programa *Novos Caminhos* que o MEC divulgou em seu portal (NOVOS CAMINHOS…, 2020), com as respectivas instituições que os promovem (Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN); Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE) e Universidade Federal de Viçosa (UFV), em maio de 2020, são: agente de alimentação escolar; agente de inclusão digital em centros públicos de acesso à internet; assistente administrativo; assistente de secretaria escolar; instalador e reparador de redes de computadores; montador e reparador de computadores; operador de computador; programador de sistemas; programador

[118] Uma apresentação e síntese dos eixos do Programa *Novos Caminhos* já foi apresentada no segundo capítulo deste trabalho.

de web; vendedor; agente de desenvolvimento cooperativista; agricultor orgânico; assistente de logística; assistente de planejamento, programação e controle de produção; assistente financeiro; sommelier; vendedor; recepcionista; organizador de eventos; agente de desenvolvimento socioambiental; agente de gestão de resíduos sólidos; auxiliar pedagógico; contador de histórias; agente de projetos sociais; mestre de obras; auxiliar de agropecuária; administrador de banco de dados; agente comunitário de saúde; agricultor familiar; almoxarife; assistente de controle de qualidade; assistente de produção cultural; assistente de recursos humanos; confeiteiro; cuidador de idoso; cuidador infantil; desenhista de topografia; desenhista mecânico; eletricista industrial; eletricista instalador predial de baixa tensão; fotógrafo; garçom; Língua Brasileira de Sinais (Libras); microempreendedor individual (MEI); monitor de transporte escolar; operador de caixa e padeiro. Todos os cursos apresentam carga horária entre 160 e 400 horas, em nível de Formação Inicial e Continuada (FIC), na modalidade educação a distância (EAD).

Percebo que, semelhante ao PRONATEC, o *Novos Caminhos* propõe a valorização da educação profissional técnica, como "uma modalidade de ensino de extrema relevância estratégica para o Brasil" (MEC, 2019). Seu potencial se concentra, conforme a divulgação do Programa (MEC, 2019), na "ampliação de oportunidades de inserção socioprodutiva de milhões de brasileiros, contribui para impulsionar a produtividade e a competitividade nacional". Porém, a produção do "trabalho barato", do trabalho precarizado, permanece inalterada. Novamente, o investimento governamental não está direcionado para a forma integrada do ensino médio técnico, que teria as condições curriculares (formação geral mais formação técnica), estruturais e de carga horária adequadas ao atendimento de "um contexto que demanda tanto competências técnicas específicas da ocupação (hard skills) como também outras (soft skills), tais como criatividade, capacidade de trabalho em equipe e adaptação, construção de soluções e atuação com autonomia" (MEC, 2019). Como se observa na relação de cursos elencada acima - e mais uma vez ressalto a semelhança com o PRONATEC, nesse sentido - é inegável que as capacitações podem trazer certa melhoria na qualidade de vida das trabalhadoras e dos trabalhadores, ao qualificarem suas ocupações e, assim, obterem mais oportunidades de conseguir um emprego. Mas serão esses cursos a alavanca de desenvolvimento a que se propõe o *Novos Caminhos*?

> Como fator imprescindível para o crescimento econômico e importante diferencial na competitividade, a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica deve estar articulada à política de geração de emprego e renda e alinhada às demandas do setor produtivo. Deve ainda estimular o desenvolvimento contínuo de soluções técnicas e tecnológicas para fazer frente às demandas internas e aos fluxos crescentes de

> competitividade no cenário nacional e internacional – comprometida, assim, com o dinamismo, o empreendedorismo e a prosperidade do país. (MEC, 2019).

Dessa fase de discussões iniciais sobre o *Future-se* e de implementação do *Novos Caminhos* em algumas instituições, consigo apreender a disseminação da racionalidade neoliberal pelo campo educacional brasileiro que vai construir o capital humano do país, o *homo economicus*, sujeito governável, que introjeta em si mesmo essa lógica. O empreendedorismo e a competitividade são dois termos que, como certamente foi possível verificar na citação acima e nos demais materiais analisados, acompanham a concepção atual de educação profissional, capturada pelo discurso neoliberal.

No entanto, lembro mais uma vez a advertência de Foucault (2010b) de que nem todos são *homo economicus*. Há os sujeitos governados pelo *ethos* neoliberal que não conseguem empreender, ainda que sejam subjetivados por um discurso que os faça considerar o trabalho precário, informal, como um empreendimento autônomo. São vidas precárias, nas palavras de Butler (2019). E a precariedade se estende, junto com o neoliberalismo, produzida por ele e produzindo-o, ao ponto de Butler (2018) considerar que todos somos precários, mas há vidas que são mais vivíveis do que outras, mais valorizadas do que outras. A precarização da vida saltou aos nossos olhos em um ano em que um vírus transformou a forma do mundo todo trabalhar, estudar, conviver. Por isso, não posso deixar de, na próxima seção, pensar sobre 2020.

4.3 E agora, 2020?

Iniciei esta tese escrevendo que os caminhos de uma pesquisa em educação podem ser imprevisíveis, pois ela desafia pesquisadores e pesquisadoras a compreenderem as disputas e incertezas que a movimentam, o enredamento histórico e cultural em que ela está inserida. Pois bem, não imaginava o tamanho do desafio que 2020 prepararia para o último ano de produção desta tese. De fato, esta seção nem existiria, não fosse 2020 o mais imprevisível dos anos (pelo menos da minha trajetória de vida).

Escrevi os dois últimos capítulos desta tese, ou seja, a maior parte dela, imersa no contexto da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2)[119], que chegou como um vendaval

[119] Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Em dezembro de 2019, no entanto, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan, na China, e causou a Covid-19, doença causada por esse novo coronavírus, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa (MINISTÉRIO DA SAÚDE, s/d).

ao Brasil no final de fevereiro de 2020 e, muito rapidamente, atingiu nosso[120] cotidiano. A Covid-19, doença causada por esse novo coronavírus, apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves:

> De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, s/d).

Como a Covid-19 é uma doença altamente contagiosa e pessoas idosas ou que apresentam comorbidades são consideradas grupos de risco, a partir da metade de março de 2020 tivemos que ficar em casa, em isolamento social, afastando-nos de nossos empregos, de nossos familiares e amigos, de nossas escolas e universidades, para tentar conter o avanço da contaminação pelo vírus. Usar máscara, lavar as mãos muitas vezes ao dia e levar álcool gel na bolsa para higienizá-las quando preciso sair de casa fazem parte da minha rotina e do "novo normal" de todas e todos que me cercam (à distância). Acostumei-me a chegar em casa da rua e trocar os calçados na entrada, além de higienizar com álcool todos os objetos que utilizei fora de casa (chaves, celular, carteira, cartões, bolsa…). Os encontros de estudo com o grupo de pesquisa e as reuniões com o orientador passaram a ser por videoconferência. Os estudos do doutoramento dividiram tempo com os afazeres domésticos, o apoio às demandas da nova rotina de aulas remotas da filha adolescente, o atendimento à mãe idosa e hipertensa (grupo de risco na pandemia), no sentido de compras em supermercado, farmácia, pagamentos de contas… tudo isso agrega uma pitada a mais de ansiedade e de insegurança ao processo da pesquisa.

No início da "quarentena"[121], os telejornais e toda imprensa midiática não noticiavam outra coisa. Assistíamos, no final de março, ao crescimento considerado acelerado da Covid-19 no Brasil. Isto porque, conforme o site SanarMed (2020), "passaram-se 25 dias desde a confirmação do primeiro caso até que se chegasse à marca de mil casos; mas foram apenas seis

---

[120] Como é possível perceber, opto por escrever esta tese na 1ª pessoa do singular (eu), mas nem sempre me sinto à vontade para utilizar este discurso em primeira pessoa: há momentos em que uso a 3ª pessoa do singular (ele/ela), quando trago a contribuição de outros pensadores e outras pensadoras, pois entendo que assim insiro de forma mais adequada a produção de outros pesquisadores e outras pesquisadoras no texto. Agora, ao escrever esta seção sobre o atravessamento da pandemia nas discussões de meu trabalho, dada a minha inevitável imersão nesse contexto, imersão a que não somente eu, mas as pessoas que leem o trabalho também vivem, optei pela escrita, na maior parte desta etapa, na 1ª pessoa do plural (nós).

[121] No dia 13 de março de 2020, o Ministério da Saúde regulamentou critérios de isolamento e quarentena que deverão ser aplicados pelas autoridades sanitárias em pacientes com suspeita ou confirmação de infecção por coronavírus. O isolamento deve ser em ambiente domiciliar ou em hospitais públicos ou privados, conforme recomendação médica por 14 dias, podendo ser estendido por igual período após exame laboratorial. Para quarentena: adotada pelo prazo de até 40 dias, podendo ser estendida por tempo necessário, determinada por ato administrativo formal estabelecido pelas secretarias de saúde dos estados, municípios, do Distrito Federal ou ministro de estado da saúde (SANARMED, 2020).

dias para que alcançasse a marca de 2 mil casos". A previsão era de que um colapso do sistema de saúde se produzisse em algumas cidades brasileiras. A sensação era de que realmente o mundo tinha parado. Ruas quase vazias, sem automóveis e pessoas circulando enlouquecidamente. Aulas suspensas em todos os níveis e redes de ensino. Interrupção de campeonatos de futebol; de gravações de novelas (imediatamente reprises de toda ordem começaram a aparecer nas programações televisivas – de jogos, de novelas, de séries, de programas de auditório e etc); paralisação de obras na construção civil e fechamento do comércio e de parte das indústrias, permanecendo apenas em funcionamento os serviços essenciais[122].

Mas, capturada pelo discurso neoliberal, tratei logo de transformar o período de isolamento em alguma forma de produção, dando continuidade à tese, pois não há tempo a perder e, com esforço, criatividade e flexibilidade, superarei todos os obstáculos. Flexibilidade, flexível, flexibilização, flexibilizar… palavras já bastante utilizadas nesta pesquisa e que foram propagadas para definir várias transformações que foram necessárias ao processo de adaptação ao "novo normal" da pandemia.

No momento em que escrevo esta seção, estamos vivendo esse cenário há aproximadamente 8 meses, em que a preocupação com a nova doença divide espaço com discussões polêmicas sobre isolar (isolamento "horizontal", de toda a população, ou "vertical", apenas dos indivíduos considerados de grupo de risco) ou flexibilizar (abertura, ainda que com restrições, de lojas, restaurantes, comércio em geral), polarização que, muitas vezes, fez os brasileiros e as brasileiras dividirem-se entre defender a saúde e a vida das pessoas, ou defender a economia. No cálculo biopolítico governamental brasileiro, a economia flexibilizou a proteção da vida das pessoas, com a avaliação das medidas de distanciamento social pelo olhar econômico. No Brasil, como em alguns outros países do mundo (Estados Unidos, Hungria, Bielorrússia, Turcomenistão), optou-se, conforme Gomes (2020), por uma posição adversária ao autoisolamento e ao distanciamento social, que são as mais eficientes medidas tomadas mundialmente para a mitigação do alastramento da Covid-19, recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Donald Trump, Presidente dos Estados Unidos[123], diante do avanço

[122] No momento de finalização desta tese, em novembro de 2020, a realidade já está modificada: comércio e serviços funcionam dentro de uma certa normalidade, pessoas transitam pelas ruas. Festas e eventos que promovem aglomerações permanecem suspensos. Autoridades sanitárias continuam solicitando o uso de máscaras, de higienização das mãos e distanciamento físico entre pessoas, no sentido de evitar aglomerações.

[123] Em eleição realizada no dia 03 de novembro de 2020, o democrata Joe Biden foi declarado o 46º presidente eleito dos Estados Unidos, com a data da posse marcada para 20 de janeiro de 2021.

rápido e brutal do vírus naquele país, voltou atrás no discurso de minimização da pandemia e do negacionismo da letalidade do coronavírus (GOMES, 2020).

O Presidente brasileiro, Jair Bolsonaro, no entanto, manteve seu posicionamento contrário ao pedido para que as pessoas fiquem em casa, contrariando o que especialistas e autoridades sanitárias de todo o mundo vinham recomendando. Em um pronunciamento, em 24 de março, "Bolsonaro culpou os meios de comunicação por espalharem o que chamou de sensação de pavor e disse que, caso ele mesmo contraísse o vírus, seria apenas uma 'gripezinha'" (SANARMED, 2020). Nesse mesmo pronunciamento, o Presidente disse que "devemos, sim, voltar à normalidade. Algumas poucas autoridades estaduais e municipais devem abandonar o conceito de terra arrasada, como proibição de transporte, fechamento de comércio e confinamento em massa" ("GRIPEZINHA"…, 2020). Mais adiante, Bolsonaro defendeu que, se o grupo de risco são pessoas acima de 60 anos, "por que fechar escolas?" ("GRIPEZINHA"…, 2020).

A repercussão do pronunciamento foi imediata. Nas redes sociais, segundo notícia da BBC News Brasil (CORONAVÍRUS…, 2020), bolsonaristas elogiavam a defesa da economia pelo Presidente e, muitos, seguiram a ideia de que a Covid-19 não era uma doença tão grave quanto a imprensa noticiava. Outros chegaram a manifestar certa contrariedade às palavras de Bolsonaro. Enquanto isso, "a fala rapidamente provocou repúdio de parlamentares, profissionais de saúde, opositores e até aliados do presidente" (CORONAVÍRUS…, 2020).

Quando a possibilidade da morte de milhares de pessoas faz parte de um cálculo econômico e político e isso é admitido pelo Bolsonarismo, produz-se uma ideia de que o capitalismo contemporâneo e a vida se contradizem, segundo Fábio Luís Barbosa dos Santos (2020): "no capitalismo a coerção econômica é direta, e a morte é invisível". Conforme o autor, vivemos uma "normalização da violência por outros meios", uma "naturalização da barbárie". Esses outros meios, penso eu, são estratégias das quais a racionalidade neoliberal se utiliza para governar as condutas das pessoas, os modos de vida, os comportamentos. A individualização e a responsabilização, exacerbadas por uma competição constante entre semelhantes, pela sobrevivência econômica, fazem proliferar uma indiferença para com o outro, que acentua desigualdades sociais.

Nesse sentido, o fenômeno do Bolsonarismo – cujo "coração" residiria em um conservadorismo de tipo reacionário e em um militarismo nacionalista (patriótico) e autoritário, tal qual foi apresentado na seção anterior, a partir de Gomes (2019) – contribui para a produção, durante a pandemia, de uma distinção entre o que Butler (2019, p. 52 e 55) considera vidas "passíveis de ser enlutadas" e vidas "não dignas de luto":

> Mas temos que considerar como a norma que determina quem será um humano suscetível ao luto é circunscrita e produzida nesses atos permitidos de luto públicos, como eles às vezes operam em conjunto com a proibição do luto público da vida de outros, e como essa distribuição diferencial do luto serve aos objetivos da desrealização da violência militar. (BUTLER, 2019, p. 58).

Uma distribuição diferencial do luto brasileiro se dá, no contexto da pandemia, quando se considera aceitável que uma parte da população idosa, ou aqueles e aquelas que apresentem comorbidades, possa vir a morrer pela Covid-19. Considerando o senso comum que impera em afirmações como a de que todos iremos morrer um dia ou na interpretação de que a doença é considerada de baixa letalidade (a estimativa da OMS é de 0,6% em nível mundial, considerada, ainda assim, muito alta pela instituição[124]; e o Ministério da Saúde brasileiro fornece a informação, em 26 de outubro, de uma taxa de 2,9% de letalidade no país[125]), é possível apreender que existem vidas, no Brasil, que não recebem o reconhecimento público como merecedoras de serem lamentadas, caso venham a desaparecer. "Temos que nos perguntar em que condições uma vida passível de luto é estabelecida e mantida, e qual é a lógica de exclusão, qual é a prática de apagamento e denominação" (BUTLER, 2019, p. 59).

Vidas não lamentadas estão em condição precária, mas isso não é apenas uma verdade existencial, segundo Butler (2018), pois toda pessoa pode se ver sujeita à privação, ao dano, à doença, à debilitação ou à morte em decorrência de processos fora do seu controle. Ou seja, não se pode controlar todas as condições que constituem uma vida. Porém, observa Butler (2018, p. 67), essa verdade geral é vivida diferencialmente, pois a exposição de alguns grupos sociais à precariedade é sempre mais acentuada do que em outros: "a precariedade é a rubrica que une as mulheres, os *queers*, as pessoas transgêneras, os pobres, aqueles com habilidades diferenciadas, os apátridas, as minorias raciais e religiosas: é uma condição social e econômica". A precariedade, conforme a autora, não se revela apenas nos indivíduos, mas também nos fracassos e nas desigualdades das instituições socioeconômicas e políticas.

> As doenças podem ou não ser tratadas pelas instituições existentes, os desastres naturais podem ser prevenidos em certas áreas e para algumas populações, enquanto não o são para outras, e tudo isso conduz a uma distribuição demográfica da condição precária. (BUTLER, 2018, p. 78).

Com isso, a autora afirma que a vulnerabilidade diferenciada de alguns grupos quer dizer que "sob determinados regimes de poder, alguns grupos são visados mais prontamente que outros" (BUTLER, 2018, p. 156), alguns sofrem mais do que outros. Pensando na pandemia do

---

[124] Disponível em: https://www.sanarmed.com/taxa-de-letalidade-real-da-covid-19-e-de-06-aponta-oms. Acesso em: 26 Out. 2020.
[125] Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em: 26 Out. 2020.

novo coronavírus, há a constatação, como demonstrarei em seguida, por pesquisas já realizadas no Brasil e em outras partes do mundo, de que alguns grupos sociais estejam mais expostos à doença, às privações em relação à educação e ao trabalho e à morte do que outros.

Em um levantamento de dados coletados no Sistema Sivep-Gripe, do OpenDataSUS, mantido pelo Sistema Único de Saúde (SUS), em que é possível ler o que cada profissional da saúde escreveu na ficha de cada paciente infectado pelo novo coronavírus no Brasil, podemos notar as desigualdades sociais que são expostas com a pandemia. A pesquisa foi encomendada pela revista Época à consultoria Lagom Data; foram analisados dados de 54.488 vítimas da Covid-19 no Brasil, até 30 de junho de 2020. Os resultados foram divulgados em Época (DADOS…, 2020) no início de julho. O levantamento concluiu que "por razões socioeconômicas e sociodemográficas, a doença matou mais pobres e pardos, mais homens que mulheres e mais jovens do que em outros países" (DADOS…, 2020).

> Sexo, idade e localização são as informações mais completas nas fichas pesquisadas. Com isso, é possível saber que 96% dos pacientes que morreram de Covid-19 após serem internados no Brasil viviam em zonas urbanas e quase seis em cada dez eram homens. A cor da pele é preenchida em cerca de dois terços das fichas e, apesar das lacunas, os números evidenciam o impacto da desigualdade. (DADOS…, 2020).

Os dados do levantamento apontam que as Regiões brasileiras apresentam diferenças na composição racial dos mortos pela Covid-19: pardos aparecem como a maior parte das vítimas (62,2% no Centro-Oeste, 77% no Nordeste, 82,4 % no Norte); brancos são maioria das vítimas no Sul (87,3%) e no Sudeste (55,1%); pretos representam 5,5% no Centro-Oeste, 5,6% no Nordeste, 3,1% no Norte, 10,1% no Sudeste e 5,1% no Sul[126]. Em termos de média brasileira, os resultados foram: 53,3% das vítimas eram pardas; 37,20% eram brancas; 7,4% pretas; 0,6% indígenas e 1,6% amarelas (DADOS…, 2020).

Quanto à faixa etária das vítimas da Covid-19, o estudo mostra o seguinte:

> No Brasil, a média para mulheres é de 70 anos e para os homens de 67. Mas, quando se observa as idades por categorias, há maior percentual de vítimas mais jovens do que a média de países europeus. No Brasil, cerca de 6% das vítimas tinham entre 40 e 49 anos, enquanto em países como Itália, Espanha e Suécia, esse porcentual não passou de 1%. Já entre 50 e 59 anos, os brasileiros que morreram em decorrência da pandemia superavam 10% do total. Nos três países europeus, as vítimas nessa faixa etária eram menos de 5%. Na Espanha e na Itália, 40% das vítimas tinham entre 80 e 90 anos. No Brasil, essa faixa correspondia a cerca de 20% dos mortos. Nos Estados Unidos, 19% dos mortos tinham menos de 65 anos. No Brasil, 26% tinham menos de 60 anos. (DADOS…, 2020).

---

[126] Ainda há dados para a porcentagem de indígenas (1,2 % no Centro-Oeste; 0,3% no Nordeste; 2,5% no Norte; 0,1% no Sudeste e 0,4% no Sul) e amarelos (2,1% no Centro-Oeste; 1,2% no Nordeste; 1,5% no Norte; 1,8% no Sudeste; 0,6% no Sul). No Centro-Oeste, as vítimas brancas contabilizam 29%, no Nordeste 15,8% e no Norte 10,4% das pessoas mortas eram brancas. Já as vítimas pardas, no Sudeste, são 32,9% e no Sul, 6,7% (DADOS…, 2020).

Os resultados de qualquer pesquisa que está sendo publicada neste ano de 2020, em que estamos vivendo, ainda, os efeitos do coronavírus em nosso cotidiano, poderão ser contestados ou confirmados pela ciência nos próximos anos. É importante ressaltar que, por enquanto, trabalhamos com dados provisórios, que se modificam dia após dia, conforme avança a doença no mundo. Quando o vendaval provocado pela Covid-19 se acalmar, será possível analisar com um necessário distanciamento o tempo que vivemos, confirmando hipóteses, discursos e dados e, talvez, refutando outros tantos. Dentro do vendaval, ainda, indico que, embora não com dados exatos ou definitivos, as pesquisas atuais conseguem demonstrar o que já se pode afirmar: a pandemia acentuou a produção de desigualdades sociais, precarizando ainda mais (ou fazendo-nos enxergar "com todas as letras") as vidas das populações mais vulneráveis.

A pesquisadora brasileira Marília Nepomuceno, do Instituto Max Planck de Pesquisa Demográfica, na Alemanha, em matéria da BBC News Brasil, de 28 de julho de 2020, explica que os resultados de pesquisas publicados até o momento em artigos científicos, "fazem parte de uma discussão complexa, que envolve muitos fatores simultâneos e que precisarão ser analisados ao longo dos próximos anos, até que toda a dinâmica da doença seja conhecida" (CIÊNCIA…, 2020). Nesse sentido, a pesquisadora salienta que é preciso considerar, em levantamentos que analisam as faixas etárias mais atingidas pela Covid-19, diferenças importantes entre os países, como por exemplo, as diversidades sociais, econômicas e epidemiológicas, que podem afetar o perfil etário dessas taxas. "Idade é uma variável importante para entender a pandemia de Covid-19, mas não pode ser analisada sozinha" (CIÊNCIA…, 2020).

> Segundo Marília, a faixa etária deve ser analisada juntamente com variáveis que contextualizam cada país, como por exemplo, condições de saúde, desigualdades socioeconômicas, acesso a serviços médicos, composição das famílias, condições sanitárias, o privilégio de seguir as medidas de prevenção e distanciamento social, dentre outras. (CIÊNCIA…, 2020).

Assim, é sempre importante ter em mente que, nos dados apresentados acima, sobre o índice de mortes de jovens, no Brasil, por Covid-19 (DADOS…, 2020), em relação principalmente aos números de óbitos em países europeus, não se pode esquecer que a porcentagem de pessoas vivendo acima dos 60 anos na Itália, por exemplo, é de 29,8%. No Brasil, 14,1% vivem acima dos 60 anos. Ou ainda, no Brasil, 30% da população, em 14 de julho de 2020, morria antes dos 60 anos; ao passo que, na Itália, havia 5% de mortes abaixo dos 60 anos, em 10 de julho de 2020. Esses números fazem parte de uma análise que um grupo de pesquisadores do Brasil (do qual Marília Nepomuceno faz parte), do Canadá e da Alemanha

realizaram, sobre as diferenças entre as condições de saúde associadas à mortalidade por Covid-19 no Brasil e na Nigéria, em relação à Itália (CIÊNCIA…, 2020).

Quando analiso os dados dessas investigações sobre os efeitos da pandemia do novo coronavírus em relação à saúde das pessoas, articulando-os com dados que trarei em seguida, sobre trabalho e educação nesse mesmo contexto brasileiro do enfrentamento à Covid-19, consigo encontrar um ponto em comum entre saúde, trabalho e educação na pandemia: a precarização de algumas vidas mais do que de outras, embora o vírus tenha nos feito, a todos e a todas, seres vulneráveis.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD COVID19 – realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), "objetiva estimar o número de pessoas com sintomas referidos associados à síndrome gripal e monitorar os impactos da pandemia da COVID-19 no mercado de trabalho brasileiro" (IBGE, 2020). A produção dos dados, que teve início em 4 de maio de 2020, ocorreu através de entrevistas por telefone com, aproximadamente, 48 mil domicílios por semana, totalizando cerca de 193 mil domicílios por mês, em todo o Brasil (IBGE, 2020).

Dividido em duas partes, o questionário direciona, primeiramente, questões de saúde, especificamente sobre sintomas associados à síndrome gripal; e, em um segundo momento, as questões são sobre trabalho. Nestas, o estudo busca classificar a população em idade de trabalhar nas seguintes categorias: ocupados, desocupados e pessoas fora da força de trabalho. O IBGE ainda almeja investigar qual ocupação ou atividade as pessoas estão exercendo; se estão afastadas do trabalho e o motivo do afastamento; bem como se estão em exercício de trabalho remoto; ainda há perguntas sobre a busca por trabalho; sobre o motivo por não ter procurado trabalho; quantas horas semanais efetivamente e habitualmente estão sendo trabalhadas; assim como o rendimento efetivo e habitual do trabalho. Para finalizar a entrevista, pergunta-se sobre a composição do rendimento domiciliar e se algum morador recebeu outros rendimentos não oriundos do trabalho, tais como: aposentadoria, Bolsa Família, auxílio emergencial relacionado à Covid-19, seguro desemprego, aluguel e outros (IBGE, 2020).

Identifico, na descrição da pesquisa do IBGE (2020), acima, o quanto faz sentido a ideia foucaultiana de que é necessário conhecer para governar. Alexandre Filordi de Carvalho e Silvio Gallo (2020, p. 150) entendem que "governar uma população implica em conhecer suas condutas e esforçar-se por conduzir essas condutas, não impondo condutas totalmente alheias". As estatísticas (um dos principais meios de operacionalização dos dispositivos biopolíticos) oferecem, principalmente ao Estado, mas também à iniciativa privada e à sociedade em geral, informações essenciais para o direcionamento de políticas públicas (no caso governamental), e,

ainda, o conhecimento e o acompanhamento das condições de vida e de produtividade da população, o que pode ser muito útil ao olhar econômico que a racionalidade neoliberal imprimiu à governamentalidade contemporânea.

No caso da pesquisa em questão, o IBGE (2020) entrevista pessoas buscando dados sobre saúde, trabalho e renda, em tempos de pandemia, no Brasil. Observo, pensando na perspectiva da biopolítica foucaultiana, que há um cálculo econômico a ser realizado a partir dos dados produzidos com as entrevistas: busca-se saber se as pessoas estão saudáveis, se estão trabalhando (em que atividade, se o trabalho está em formato remoto, etc) e, por fim, se há rendimentos provenientes de outras fontes, que não o trabalho (benefícios, auxílio emergencial, aposentadoria, etc). Caso se conclua, com as respostas dos entrevistados, que grande parte da população está saudável, em condições de manter o seu emprego e sua sobrevivência com os rendimentos desse trabalho (ou de auxílios estatais), há a indicação de que a economia vai continuar girando, o país não vai precisar parar totalmente, haverá força de trabalho para suprir as necessidades do mercado (considerando-se, todavia, que a pandemia modificou essas demandas da oferta e da procura no mercado[127]). Foucault (2010b, p. 260) explica que a preocupação do neoliberalismo é com a "pobreza absoluta", um limiar abaixo do qual as pessoas não têm um rendimento capaz de lhes assegurar pelo menos um mínimo de consumo. O pleno emprego não é um objetivo para a governamentalidade neoliberal. Então, o Estado fica atento às estatísticas das condições sociais da população, para saber o momento de intervir:

> Uma sociedade formalizada no modo da empresa e da empresa concorrencial será possível acima do limiar, e haverá simplesmente uma segurança mínima, ou seja, a anulação de alguns riscos a partir de um certo limiar por baixo. Significa que haverá uma população que será, da parte do mínimo econômico, uma população em mobilidade perpétua entre uma assistência que será atribuída se determinado número de incidentes se produzirem e se se descer abaixo do limiar, e que será, pelo contrário, utilizada e utilizável se as necessidades econômicas o ditarem, se as possibilidades econômicas a isso derem ocasião. (FOUCAULT, 2010b, p. 261).

A pesquisa PNAD COVID-19 (IBGE 2020) permite a identificação da parcela da população brasileira que está nesse limiar do mínimo econômico em 2020, inclusive localizando-a geograficamente no país. Como efeitos da pandemia no trabalho, o estudo aponta a desocupação de pessoas, modificações na renda, afastamentos do trabalho e trabalho remoto,

---

[127] A pandemia fará a economia brasileira encolher 5,2% em 2020, prevê a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal). Segundo o órgão, vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), a América Latina sofrerá a pior crise social em décadas, com milhões de pessoas passando por desemprego e pobreza. Na América Latina, a economia se contrairá 5,3% em 2020, o pior desempenho desde que começaram os levantamentos no continente, em 1900. Os principais impactos econômicos sobre a região virão da queda no valor das matérias-primas, da qual dependem as exportações de muitos países, inclusive o Brasil, e da paralisação de setores como o turismo (ECONOMIA…, 2020).

dentre outros. Em termos de desocupação de pessoas, em setembro de 2020, os estados que apresentam maiores índices são Bahia (19,6%), Maranhão (19,2%), Amazonas (18,2%), Amapá (17,4%), Rio Grande do Norte (16,8%) e Alagoas (16,6%). Todos das Regiões Norte e Nordeste do país. Não raro, os estados com menor rendimento médio real recebido pelas pessoas ocupadas, em setembro de 2020, também são dessas Regiões: Maranhão, Pará, Piauí, Ceará, Alagoas, Sergipe, Bahia (com rendimentos entre R$ 1.361,00 a R$ 1.612,00).

Ao cruzar os dados do IBGE (2020) com o levantamento sobre a composição racial das vítimas da Covid-19, publicado pela revista Época (DADOS…, 2020), já mostrado anteriormente, observo que onde mais se registra a morte de pardos pelo coronavírus é, também, no Nordeste (77%) e no Norte (82,4%)[128]. Os índices do IBGE (2020) sobre a proporção de pessoas que não procuraram trabalho por conta da pandemia ou por falta de trabalho na localidade, em setembro de 2020, tem também um recorte racial importante: enquanto 7% dessas pessoas são da cor branca; 11,3% são da cor preta ou parda. Nesse mesmo questionamento, sob o viés do grau de instrução das pessoas que responderam à pesquisa, o IBGE (2020) concluiu que 11,1% das pessoas que não procuraram trabalho por conta da pandemia ou por falta de trabalho na localidade, tinham Ensino Fundamental completo ou Médio incompleto, taxa muito próxima dos 10,8 % das pessoas com Médio completo ao Superior incompleto. Ainda, 9,0 % das pessoas não tinham instrução ou possuíam o Fundamental incompleto e 4,6 % tinham Superior completo ou Pós-graduação. Ou seja, a população com maior grau de instrução teve sua vida menos precarizada durante a pandemia, em relação ao trabalho.

Vale ressaltar que pessoas com Ensino Médio completo e Superior incompleto estão com dificuldades para se colocar no mercado de trabalho em tempos de pandemia, conforme a pesquisa do IBGE (2020), em proporções maiores do que aqueles ou aquelas que não têm instrução ou não concluíram o ensino fundamental. Esta é uma indicação de que o precariado se estende rapidamente no Brasil, trazendo para o emprego flexível, porém inseguro, cada vez mais camadas sociais, em uma lógica de que as capacitações nunca são suficientes para que o indivíduo se mantenha empregado, como assinalam Standing (2017) e Sennett (2018).

Em se tratando da testagem da população para a Covid-19, o IBGE (2020) apura que a maioria das pessoas que testaram positivo para o coronavírus, em setembro, tem renda domiciliar *per capita* de 1 a menos de 2 salários mínimos (1.572 mil pessoas), seguidos por aqueles que recebem de ½ a menos de 1 salário mínimo (1.498 mil pessoas). Na outra ponta, os

[128] Porém, em outro período (março a junho de 2020).

que menos testaram positivo para a Covid-19 estão entre as famílias com rendimento domiciliar *per capita* de 4 ou mais salários mínimos (429 mil pessoas). Os que ganham menos e que, provavelmente, por precisarem sair de casa para trabalhar, para manter seu emprego ou mesmo para o trabalho na informalidade "por conta própria" estão mais expostos ao contágio pelo coronavírus.

Isabel Cristina de Moura Carvalho (2020) analisa as desigualdades sociais que a pandemia acentua, partindo do exemplo da cidade de São Paulo, segundo ela, segregada. "Dividida entre uma cidade dos que tem casas e janelas e outra que vive na rua" (CARVALHO, 2020, p. 95). A autora afirma que, no final de 2019, pelo Censo da População em Situação de Rua, São Paulo contabilizou 24.344 pessoas vivendo na rua. Segundo Carvalho (2020), uma população invisibilizada, apesar de sua presença em muitos pontos da cidade, muito mais exposta à vida na precariedade, sobretudo na pandemia:

> Existem, ainda, muitas outras cidades dentro da metrópole paulistana. As periferias e as favelas, por exemplo, onde o isolamento social e os cuidados de higiene têm que ser traduzidos para uma realidade sem saneamento básico, de baixa renda, e de grande aglomeração de pessoas que compartilham espaços precários e muito pequenos. A mesma população de baixa renda é a mais exposta ao vírus. É esta que continua se deslocando todos os dias, para manter seus empregos nos serviços essenciais que continuam funcionando como supermercados, farmácias, hospitais e limpeza urbana. (CARVALHO, 2020, p. 95).

Ficar em casa, em isolamento social, para evitar o contágio pelo coronavírus, é, assim, um privilégio ao qual muitos não têm acesso. Carvalho (2020) lembra que, em uma sociedade desigual, os riscos ambientais não se distribuem igualmente, recaindo sobre os mais pobres, realidade que a pandemia agrava. Por esse caminho, os dados do IBGE (2020) mostram que 2,7 milhões de pessoas estavam afastadas do trabalho devido ao distanciamento social, entre 20 e 26 de setembro de 2020. Destas, 1,1 milhões deixaram de receber remuneração. Ainda, as maiores proporções de pessoas afastadas do trabalho, devido ao distanciamento social, são as de empregados do setor público sem carteira assinada (9,6%), seguidas pelos militares e servidores estatutários (9,1%) e pelos empregados do setor público com carteira assinada (8,1%). Quem menos consegue ficar em casa e cumprir o distanciamento social são os trabalhadores familiares auxiliares (0,6%)[129]. O que se percebe é que profissionais de maior prestígio social, ligados a atividades mais intelectualizadas, em carreiras que ainda podem ser

[129] O IBGE (2020) ainda contabiliza outras funções profissionais e suas possibilidades de manter o distanciamento social: 1,9 % dos empregadores; 1,9 % dos que trabalham por conta-própria; 2,8 % dos empregados do setor privado sem carteira assinada; 3,2 % dos empregados do setor privado com carteira assinada; 4,2 % dos trabalhadores domésticos sem carteira assinada e 4,6 % dos trabalhadores domésticos com carteira assinada conseguiram ficar em casa durante a pandemia, em setembro de 2020.

consideradas seguras e que exigem um grau de instrução mais elevado, como é o caso de servidores ou empregados do setor público, tiveram o privilégio de conseguir se afastar do trabalho durante a pandemia. Não foi o caso das pessoas que trabalham sem a segurança da carteira assinada ou na informalidade, como os vendedores de rua ou os trabalhadores familiares auxiliares, mencionados acima.

Esses números são complementados com outro dado importante: o Brasil teve, conforme o IBGE (2020), 7,9 milhões de pessoas trabalhando remotamente entre 20 e 26 de setembro de 2020; e o nível de instrução com a maior proporção de pessoas em trabalho remoto foi o superior completo ou pós-graduação (30,2% das pessoas que estavam em trabalho remoto, em setembro, tinham esse nível de instrução). Apenas 5,0 % das pessoas com ensino médio completo ao superior incompleto trabalharam remotamente nesse período; enquanto 1,0 % das pessoas com Fundamental completo ao médio incompleto e somente 0, 3% das pessoas sem instrução ao fundamental incompleto puderam trabalhar sem sair de casa.

Quanto maior o grau de instrução, maior a possibilidade da profissão em questão ter prestígio socialmente, e esse prestígio, no Brasil, vem atrelado a uma cultura de valorização do trabalho intelectualizado, em detrimento ao trabalho “pesado”, o “batente”, que se liga historicamente aos séculos de trabalho escravo que aqui tivemos. Então, quem tem sua vida mais cuidada, quem pode se proteger mais da contaminação com a Covid-19 são as pessoas cujas carreiras encontram-se mais seguras, mais bem remuneradas, consolidadas culturalmente e academicamente. A grande maioria da população, imersa em um trabalho flexível, constantemente sujeita aos riscos do desemprego e instigada à competição desenfreada, não tem outra saída a não ser sair de casa para garantir o seu sustento – vidas que importam menos, que não são lamentadas, como nos afirma Butler (2018, 2019), pois existem muitos e muitas nessa condição precária para suprir as vagas de quem escolher não se arriscar à exposição ao vírus (se é que essa escolha existe).

A educação, nesse contexto de acirramento de desigualdades sociais, está sendo mais um dos marcadores de fronteiras entre privilegiados(as) e desassistidos(as), em meio ao fechamento de escolas de educação básica e adoção do ensino a distância (remoto) na pandemia do novo coronavírus. A precariedade da educação pública brasileira veio à tona quando percebemos que as aulas não seriam suspensas por duas semanas, um mês... e depois voltariam ao formato presencial, sendo recuperados os dias letivos “perdidos”. Mas, enquanto a escola privada de educação básica logo iniciou um processo de ensino a distância, com envio de atividades por e-mail, depois videoaulas produzidas pelos professores(as), até que logo tomaram forma as videoconferências ao vivo com os(as) estudantes, as salas virtuais para postagem de atividades,

avaliações por formulários online; a escola pública tentava driblar as dificuldades ou impossibilidades de acesso dos(as) estudantes à internet, a falta de ambientes adequados ao estudo em casa e a inexistência de condições de um acompanhamento dos familiares na realização de tarefas escolares.

Uma reportagem do jornal Correio do Povo (ENSINO…, 2020) fez um panorama de como essas diferenças se processam no estado do Rio Grande do Sul, em um paralelo entre ensino remoto privado e ensino remoto público:

> Nas escolas particulares, a transição para o ensino online foi rápida e eficiente na maioria dos casos. O que demorou para acontecer, na verdade, foi a adaptação às telas. Se controlar os ânimos de crianças num espaço físico já era difícil, por vídeo virou tarefa quase impossível. Da mesma forma, professores enfrentam dificuldades para mudar o sistema das aulas, utilizar a plataforma escolhida, produzir e editar conteúdo, enviar e receber trabalhos e ainda lidar com uma quantidade elevada de lives diárias. Alguns meses se passaram desde o sufoco inicial, e agora alunos e docentes já conseguem participar com maior naturalidade (ENSINO…, 2020).

Essa "naturalidade", no entanto, não se delineia na rede pública do estado Rio Grande do Sul:

> Na rede estadual, contudo, o buraco é mais embaixo. A condição financeira das famílias e a defasagem das estruturas fez com que o novo mundo virtual de aulas soasse como utopia para boa parte dos estudantes. Ao invés de encurtar a distância entre tecnologia e aluno, o processo de transição para o on-line escancarou as diferenças sociais, gerou medo e angústia sobre um futuro incerto. (ENSINO…, 2020).

A presidente do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS – Sindicato), Helenir Schurer, ouvida pelo Correio do Povo (ENSINO…, 2020) nessa mesma reportagem, afirma que, na rede estadual, "boa parcela dos alunos não tem condições financeiras para migrar para o ensino on-line, nem estrutura em casa que possa suportar o ensino remoto. Há casos em que os estudantes não são mais encontrados". O que se teme, conforme Helenir, é que muitos estudantes tenham desistido das aulas. "Isso não se recupera tão facilmente" (ENSINO…, 2020).

A acentuação da produção de desigualdades na educação básica foi um dos resultados a que chegou a pesquisa *Tempo para escola na pandemia*, da Fundação Getúlio Vargas Social (FGV SOCIAL, 2020). Realizada a partir de dados educacionais produzidos pela PNAD COVID/IBGE de julho e agosto de 2020, a pesquisa busca avaliar se os(as) alunos(as) estão matriculados, se estão recebendo atividades escolares e quantos dias e horas por dia e por semana dedicam aos estudos. É possível verificar estatísticas quanto às diferenças de renda dos(as) estudantes, de localização geográfica no território brasileiro, além de análises por idade (dos 6 aos 15 anos e de 16 e 17 anos).

Dos 6 aos 15 anos, a média de tempo para os estudos remotos durante a pandemia (em horas por dia útil), conforme a pesquisa (FGV SOCIAL, 2020), foi de 2,31 horas em julho e 2,37 horas em agosto de 2020. A média para 16 e 17 anos foi de 2,24 horas em julho e 2,34 horas em agosto. Quando a idade é de 18 a 24 anos, o tempo dedicado aos estudos cai para menos de 1 hora por dia útil (0,89 em julho e 0,95 em agosto). "A partir dos 15 anos em diante, quanto mais velho é o estudante, menor é o tempo dedicado para o estudo remoto em horas por dia útil" (FGV SOCIAL, 2020). Com a maioridade, as atividades diárias se voltam para a necessidade de atender às demandas do trabalho fora ou em casa e outras responsabilidades da vida adulta. "A principal variável que explica essa diferença é a taxa de frequência, que despenca de 90% para 35% com a maioridade" (FGV SOCIAL, 2020).

Pela lente da renda, foi feita uma classificação pela FGV Social (2020) dos(as) estudantes de 6 a 15 anos e de 16 e 17 anos, utilizando o critério de renda *per capita* habitual. Eles(as) foram divididos(as) em 4 classes econômicas: Classe E (até R$ 245,00 *per capita*); Classe D (de R$ 246,00 até 511,00 *per capita*); Classe C (de R$ 512,00 até 2.200,00 *per capita*) e Classe AB (de r$ 2.203,00 *per capita* em diante). Para comparar o desempenho escolar, durante a pandemia, entre os extremos da distribuição de renda no país, a pesquisa deu enfoque às classes E e AB. Dos alunos mais pobres (Classe E), tanto entre 6 e 15 anos, como entre 16 e 17 anos, em média, nos meses de julho e agosto de 2020, 93,7% frequentaram a escola e dedicaram aproximadamente 2,48 horas por dia útil para os estudos em casa. A classe mais rica (AB) teve, em média, no mesmo período, 98,6% de taxa de matrícula e dedicou 3,35 horas por dia útil para o ensino remoto. A pesquisa aponta, portanto, que "é esperado que o gap de desempenho educacional entre ricos e pobres também aumente durante a pandemia" (FGV SOCIAL, 2020).

Sobre os motivos dos estudantes em não realizar atividades escolares, enquanto 2,9% dos alunos da Classe AB não fizeram atividades porque não as receberam da escola, em agosto, 21,1% dos estudantes da Classe E ficaram sem atividades. Entre os que receberam atividades, 0,8% não as realizaram na Classe AB e 3,6% deixaram de realizá-las na Classe E. O mesmo padrão se repete para o grupo de 16 e 17 anos. Aqui, "o público-alvo da pesquisa não realizou tarefas escolares mais por problemas de oferta (não receberam tarefas da escola) do que por questões de demanda (receberam, mas não as fizeram)" (FGV SOCIAL, 2020). Nesse ponto, destaco a evidência de que a rede privada de ensino, da qual a Classe AB de estudantes deve fazer parte em sua maioria, organizou-se muito mais rapidamente do que a rede pública, na qual estudam a maior parte, senão a unanimidade, dos alunos da Classe E. A escola pública brasileira tem problemas com infraestrutura que são conhecidos de longa data, onde computadores, internet banda larga, equipamentos tecnológicos que subsidiam o ensino remoto, são raridade.

Tal realidade não se resume às escolas, mas ao público que as acessa, famílias que, em situação de vulnerabilidade social, não têm como arcar financeiramente com o suporte tecnológico necessário para os(as) filhos(as) acompanharem as atividades a distância.

As desigualdades educacionais brasileiras durante a pandemia, quando analisadas em função de sua distribuição regional no país, mostram que o estado do Acre, da Região Norte, é onde menos horas por dia útil foram destinadas ao ensino remoto, para a Classe E, com 1,03 horas, no mês de agosto, para a faixa etária de 6 a 15 anos. O estado de Goiás, da Região Centro-Oeste, tem a maior média de horas por dia útil para os estudos, na mesma faixa etária, com 2,79 horas, no mesmo mês. Já na Classe AB, Alagoas tem o maior tempo para escola por dia útil, com 3,93 horas em agosto, também para um público de 6 a 15 anos. O Acre, mais uma vez, é o estado onde menos tempo se utiliza para estudar remotamente por dia útil, cerca de 1,73 horas, na Classe AB, com a mesma faixa etária e no mesmo mês. Há um agravamento, segundo as constatações da pesquisa, das desigualdades regionais da educação no Brasil (FGV SOCIAL, 2020).

Constato que este agravamento, como é possível observar no cruzamento dos dados das três pesquisas aqui apresentadas (DADOS…, 2020; IBGE, 2020; FGV SOCIAL, 2020), propicia uma "distribuição demográfica da condição precária", nas palavras já citadas de Butler (2018, p. 78). As Regiões Norte e Nordeste apresentam maiores índices de negros mortos pela Covid-19 (DADOS…, 2020), bem como possuem mais pessoas sem ocupações em virtude da pandemia e, caso estejam empregadas, são as que recebem menos (IBGE 2020). Além disso, a Região Norte figura como aquela cujos estudantes menos tempo dedicam às atividades remotas (FGV SOCIAL, 2020). Vidas que já se encontravam em condição precária, situação que a pandemia tratou de agravar. Vidas que não são precárias somente nessas Regiões, mas que aí, por sua cor, por sua pobreza, por sua idade avançada, pelas características socioeconômicas do espaço que habitam, são menos lamentadas do que outras, deixadas à sua própria sorte. Dadas as constatações de pesquisas como essas, ainda que provisórias, poderiam ser concentradas ações na direção de políticas públicas de proteção dessas populações, ações biopolíticas que fizessem viver sem deixar tantos morrerem. Mas o Brasil, no momento em que escrevo esta seção, novembro de 2020, já ultrapassou as 160 mil vidas perdidas para a Covid-19.

Em meio a essa situação alarmante, a educação é cada vez mais vista sob um olhar mais econômico do que social, mais tecnicista e utilitarista do que problematizador da realidade, como produtora de capital humano, formadora do *homo economicus*. A educação precisa demonstrar produtividade, ser útil. Não se pode perder tempo, em tempos neoliberais. De certa forma, vejo essa preocupação ao ler a conclusão da pesquisa da FGV Social (2020): "Ao fim e

ao cabo, os resultados apontam para uma perda em capital humano, principalmente para população de estudantes que já era mais vulnerável antes da pandemia, com efeitos negativos para o país no longo prazo".

Efeitos negativos para a economia do país, devemos entender. A preocupação estaria concentrada em uma possível falta de mão de obra ou de qualificação desta em um futuro próximo? Pelas análises realizadas nesta tese, sim, uma vez que a base da formação de trabalhadores "do chão de fábrica", do atendimento no comércio, dos auxiliares na construção civil, garis, empregadas domésticas, motoristas de aplicativos, motoristas e cobradores de ônibus e tantas outras profissões consideradas mais "simples" são os ensinos fundamental e médio ou cursos profissionalizantes, em muitos casos da rede pública, e são os estudantes dessa rede que estão tendo suas condições de estudo mais precarizadas. A "mão de obra" do futuro poderá estar comprometida.

As pesquisadoras Karla Saraiva, Clarice Traversini e Kamila Lockmann (2020), em artigo que analisa a trama discursiva que se constitui na adaptação das atividades presenciais para atividades remotas, no Estado do Rio Grande do Sul, durante o distanciamento social causado pela Covid-19, entendem que aprender tornou-se um imperativo. A educação não pode parar, sob pena de que "a paralisação dos processos escolares poderia enfraquecer a produção do comprometimento infindável com a aprendizagem, permitindo linhas de fuga por parte dos escolares" (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 5). As autoras salientam que a indústria, o comércio, os serviços pararam, mas que as escolas não poderiam interromper suas atividades, para que se evitassem possíveis "danos", como lacunas de aprendizagem que não pudessem mais ser recuperadas. Por isso, as escolas deveriam funcionar, ainda que de modo precário. A necessidade de controlar resultados, que se instala já há muito tempo na área educacional e que é muito útil à governamentalidade neoliberal, faz pensar que "os principais danos que a suspensão das aulas traria seriam justamente na queda da produtividade educacional" (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 6). Sobretudo para as escolas privadas, que precisam manter o pagamento das mensalidades pelos pais dos alunos e alunas, mesmo sem aulas presenciais, a opção pelo ensino remoto foi urgente. Mostrar produtividade é necessário.

Na educação, governada pelo discurso neoliberal de competição e de investimento do indivíduo na produção de seu próprio capital humano, não se pode abrir mão do tempo escolar, que "é um tempo de performatividade e não pode ser desperdiçado" (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 6). A iniciativa privada saiu na frente, nesse sentido, iniciando as atividades remotas antes da escola pública; o que foi possível, principalmente,

devido ao acesso à internet e a ferramentas digitais, que fazem parte do cotidiano dos(as) estudantes da rede privada, mas que estão distantes da realidade dos alunos e alunas da escola pública. Enquanto nas escolas particulares do Rio Grande do Sul, exemplificam as autoras, o ensino remoto iniciou por volta de início de abril, na rede pública do mesmo estado as atividades remotas só iniciaram em junho, sendo que as aulas estavam suspensas desde 19 de março. O que as escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul estavam realizando eram as chamadas "atividades domiciliares" ou "aulas programadas", contando com o esforço dos(as) professores(as) em enviar atividades escolares por WhatsApp, Facebook, atividades impressas que eram retiradas na escola ou outras formas emergenciais de ensino a distância (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Um possível legado positivo para o campo educacional, em meio às desvantagens da falta do ensino presencial, constatado pelas pesquisadoras, diz respeito a uma ênfase no uso das tecnologias digitais, tomando-as como sendo uma inovação tecnológica. Um certo enaltecimento exacerbado do tecnicismo é apontado pelas autoras: "parece-nos que esses enunciados estão baseados em um tecnicismo educacional, que considera que a introdução de recursos tecnológicos na educação seja algo benéfico e inovador por si mesmo" (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 10). De fato, o ensino híbrido (parte a distância, parte presencial) entra constantemente em pauta como alternativa para o funcionamento das escolas (sobretudo de educação básica), enquanto a ciência não encontra uma vacina para combater o coronavírus. Outra ideia muito recorrente quando se trata da educação na pandemia é que este seja um momento em que os(as) estudantes possam aprender a ser mais autônomos e protagonistas em suas trajetórias escolares. Saraiva; Traversini e Lockmann (2020, p. 10) lembram, no entanto, que a valorização da autonomia de alunos e alunas estaria relacionada "à racionalidade neoliberal que se espraia pelas sociedades desde o final do século XX e que tem como um de seus pressupostos tornar os sujeitos empresários de si mesmos, com autonomia para gerir sua vida".

Roberto Rafael Dias da Silva (2020), problematizando o redimensionamento da educação para atender às mudanças em curso no mundo produtivo, afirma que:

> Contemporaneamente reencontramos os debates acerca da incapacidade da escola em contribuir com as mudanças sociais, suas dificuldades em promover inovação e sua incapacidade em constituir perfis formativos que atendam às demandas sociais e econômicas. Há uma crescente pulverização discursiva que estabelece uma combinação entre inovações educativas, tecnologias digitais e metodologias ativas visando redimensionar o futuro da escola (e a escola do futuro), movimento este que tem sido nomeado como "educação 4.0" em sintonia com as mudanças em curso no mundo produtivo. (SILVA, 2020, p. 6).

Essas constatações já existiam antes da pandemia. Mas é com ela que o uso de ferramentas digitais marcará a educação do século XXI, destaca Silva (2020, p. 06-07): “nossas vidas serão modificadas e os próprios sentidos que atribuímos à escolarização serão reeditados: as tecnologias digitais serão incorporadas mais ostensivamente nas diferentes escolas públicas e privadas”. O desafio que se apresenta com o desenvolvimento veloz, amplo e sistêmico do campo tecnológico são as desigualdades sociais que não diminuem com uma “educação 4.0”, tal como o autor nomeia na citação acima.

A “educação 4.0” é um dos impactos que a chamada “quarta revolução industrial” ou “indústria 4.0”, já delineada neste capítulo, imprime nos processos educativos. Segundo Silva (2020), as mudanças produzidas pela inteligência artificial, pela nanotecnologia, pela robótica, dentre outras, transformam não somente o setor produtivo, mas também as instituições e a sociedade civil, que vão se organizar e produzir novas formas de conhecimento.

> O diagnóstico acerca de uma quarta revolução industrial trouxe ressonâncias para as condições formativas das futuras gerações, especialmente no que tange aos processos de escolarização. Neste contexto elencam-se vantagens e possibilidades formativas derivadas de uma “educação 4.0”, mediada intensamente por recursos tecnológicos e pela intensificação de metodologias centradas na ação dos estudantes. (SILVA, 2020, p. 10-11).

Silva (2020) explica que, desde as últimas décadas do século XX, estudiosos como Daniel Bell e Jean-François Lyotard já diagnosticavam que as novas condições do regime produtivo, principalmente com a utilização da informática, trariam consequentes modificações no estatuto do saber, seja na pesquisa ou em suas modalidades de transmissão. Justamente, as interrogações que borbulhavam em relação a esta relação entre educação e trabalho, aponta Silva (2020, p. 12), eram: “como poderíamos pensar a pesquisa e a transmissão de saberes na era da informática? Quais as tecnologias intelectuais que serão potencializadas nos novos regimes produtivos?”. Perguntas já elaboradas no final do século XX e que precisam ser reposicionadas, lembra Silva (2020, p. 12), no século XXI, para que possamos “mapear as racionalidades políticas que colocam em ação outros regimes de prática para a escolarização contemporânea”.

Procuro colocar a educação profissional em meio a essas interrogações do final do século XX e tento pensar em como ela se reposicionaria no século XXI. O caminho da educação profissional no Brasil, como já foi demonstrado nesta tese, tem um fio condutor histórico, que é o aprender a “fazer” alguma coisa, algum ofício, alguma habilitação profissional, algo ligado à técnica e, com isso, a uma população mais pobre, que precisaria ingressar mais cedo no mercado de trabalho para conseguir o seu sustento. Esse fio condutor, em alguns momentos da história do país, esteve bem esticado, rédeas curtas, poucos investimentos, não havia dinheiro

para aumentar seu alcance; em outros, rédeas mais soltas, investiu-se em torná-lo mais flexível, lançá-lo para mais longe, tentando com ele abarcar, laçar mais pessoas, incluí-las no mundo do trabalho do século XXI, para que pudessem, também, experimentar o mundo do consumo. Mas o fio tem se enozado. Criaram-se alguns nós por uma crise bem emaranhada e aquele fio que queria alcançar longe e muitas pessoas começou a ser encurtado novamente. Nesse encurtamento, não cabem todas as pessoas no fio, quem não consegue "se virar" e desatar seu nó, fica de fora. E os nós são tantos e parece que só aumentam... além de curto, o fio está cada vez mais maleável, uma flexibilidade que chega a ser escorregadia... tornou-se uma "corda bamba".

O que importa, ainda mais em 2020, com a pandemia, deveria ser como a educação poderia ajudar as pessoas mais vulneráveis socialmente a desatar seus nós. Nos limites desta tese, como o dispositivo educação profissional tem funcionado em tempos de pandemia?

Assim como em outras redes de ensino, as aulas foram suspensas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em março, regulamentadas pelas Portarias Nº. 343, de 17 de março de 2020 e Nº 376, de 3 de abril de 2020, do Ministério da Educação, que autorizam, em caráter excepcional, respectivamente, os cursos de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio em andamento, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Desde então, as instituições planejaram as atividades remotas, com calendários diferenciados, conforme o contexto de cada região e enfrentando, também, problemas da parte dos(as) estudantes mais pobres quanto ao acesso à internet e a ferramentas digitais.

Em um texto que reflete sobre as iniciativas para enfrentamento da pandemia da Covid-19, a partir das perspectivas dos Institutos Federais localizados no Rio Grande do Sul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSul), que atendem mais de 54 mil estudantes em cursos regulares, espalhados em quarenta e um municípios do Rio Grande do Sul – as pesquisadoras Aline Beatriz Schuh e Ana Paula Ferreira Alves (2020, p. 4) destacam que "a criação dos IFs foi pautada para levar a educação profissional e tecnológica, principalmente, para regiões de maior risco de vulnerabilidade social, econômica e produtiva". Tendo em vista o objetivo dos Institutos Federais em fomentar o desenvolvimento regional e, também, combater as desigualdades regionais, é necessário, conforme as autoras, levar em consideração o contexto local para a adoção de práticas educativas alinhadas com a realidade em que as instituições estão inseridas.

Schuh e Alves (2020, p. 5) demonstram, a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha, do Ministério da Educação (2019), que a maioria dos estudantes atendidos por essas três instituições gaúchas são pretos e pardos (10,86% e 50,71%, respectivamente), e de baixa renda: 32,5% têm renda *per capita* de até 0,5 salário mínimo; 26,79% entre 0,5 e 1,0 salário mínimo; 17,46% entre 1,0 e 1,5 salários mínimos; 11,97% entre 1,5 e 2,5 salários mínimos; 5,01% entre 2,5 e 3,5 salários mínimos e 6,22% acima de 3,5 salários mínimos. Uma forma de dar apoio financeiro a esses(as) estudantes de baixa renda é a chamada assistência estudantil:

> O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2010 pelo Decreto nº. 7.234, é fundamental para garantir a permanência e êxito dos estudantes dessas instituições. O PNAES visa atender, prioritariamente, os estudantes oriundos de escolas públicas ou com renda per capita de até 1,5 salários mínimos, por meio de subsídios para moradia estudantil, alimentação, transporte, entre outros. (SCHUH; ALVES, 2020, p. 6).

As autoras salientam, no entanto, que a política de assistência estudantil não é suficiente para resolver todas as dificuldades que os estudantes enfrentam. No IFRS, em 2019, elas exemplificam, um estudo evidenciou outros aspectos que precisam ser considerados sobre a realidade socioeconômica dos(as) alunos(as): “19,8% dos estudantes são responsáveis pelo cuidado de irmãos ou outros parentes menores de idade, 12,6% não possuem computador em casa, e 4,2% não possuem acesso à internet em suas residências” (SCHUH; ALVES, 2020, p. 6).

Em 2020, com a pandemia, essas dificuldades se agravaram ainda mais. “Muitos estudantes e suas famílias passam por problemas financeiros, além da necessidade de lidar com as questões relacionadas à manutenção da saúde física e emocional” (SCHUH; ALVES, 2020, p. 7). Por isso, o enfrentamento da crise é bastante complexo. Não existem dados centralizados sobre a situação socioeconômica dos três IFs gaúchos, salientam as autoras, mas sim levantamentos internos de cada instituição.

> Diante desse contexto, os IFs gaúchos vêm trabalhando em alternativas para amenizar os impactos da pandemia, garantindo a saúde e segurança de sua comunidade acadêmica. Para tanto, precisam administrar situações distintas da pandemia nos diferentes municípios em que atuam, sob diferentes bandeiras e protocolos, conforme o Modelo de Distanciamento Controlado do Rio Grande do Sul. (SCHUH; ALVES, 2020, p. 8).

As particularidades e necessidades dos(as) estudantes têm sido levadas em consideração para tomadas de decisão, nesse sentido, garantem as autoras. Há diferentes preocupações na comunidade acadêmica quanto à adoção de atividades remotas:

> Dentre essas, estão falta de acesso à internet, dificuldades de acesso às plataformas utilizadas pelo IFs, dificuldades de acesso às atividades em horários estipulados; falta

> de equipamentos adequados para o estudo, tais como computadores de mesa e notebooks; qualidade do material e atividades remotas; autonomia do estudante; espaço adequado em casa para estudo e concentração; aumento da ansiedade dos estudantes e dos docentes em relação às incertezas deste momento, aumento da desmotivação e desinteresse pelos estudos; e considerando uma possível distribuição de materiais impressos, preocupações com equipamentos de proteção individual e escala dos servidores. (SCHUH; ALVES, 2020, p. 08).

Todos esses aspectos, ressaltam Schuh e Alves (2020), foram e continuam sendo debatidos pelos Conselhos Superiores (CONSUPs) das instituições de ensino, que possuem representatividade de todos os segmentos da comunidade acadêmica. As principais decisões tomadas pelos IFs gaúchos com relação ao ano letivo na pandemia foram:

> IFRS – Calendário letivo suspenso desde 16 de março de 2020. Iniciou o ensino remoto no dia 14 de setembro, em caráter optativo;
> IFFar – Calendário suspenso de 15 de maio a 03 de agosto de 2020. Ensino remoto realizado entre 16 de março e 14 de maio. Retomado a partir de 03 de agosto, juntamente com o restabelecimento do calendário acadêmico, para todos os estudantes.
> IFSul – Calendário suspenso desde 16 de março de 2020. O restabelecimento fica a critério de cada campus, a partir de 21 de agosto de 2020. Ensino remoto aprovado a partir de 21 de agosto de 2020, e cada campus tem autonomia para definir se terão caráter facultativo ou obrigatório aos estudantes. (SCHUH; ALVES, 2020, p. 9).

As autoras destacam, ainda, que as ações de pesquisa e extensão continuam acontecendo de forma remota. Nesse contexto, ocorrem encontros virtuais com especialistas de determinada área, eventos artísticos e culturais online, bem como seminários e debates. Do mesmo modo, os IFs gaúchos produzem e fornecem EPIs, álcool gel, como ações de enfrentamento à pandemia em suas regiões. Editais de auxílio para inclusão digital atendem estudantes, com o intuito de destinar recursos financeiros para aquisição de plano de internet ou de dados móveis para o desenvolvimento das atividades a distância. Há também a distribuição de cestas básicas para estudantes em vulnerabilidade social: o IFRS distribuiu mais de 2.500 cestas básicas para estudantes de baixa renda; o IFSul distribuiu 2.200 cestas básicas para mais de 1.100 estudantes e o IFFar também distribuiu kits de alimentos para estudantes em situação de vulnerabilidade (SCHUH; ALVES, 2020).

Em pelo menos três momentos do texto, as pesquisadoras reiteram, de diferentes formas, que “os IFs atuam por meio de uma educação inclusiva” (SCHUH; ALVES, 2020, p. 8). O contexto apresentado por elas é dos Institutos Federais gaúchos, mas o discurso inclusivo que se produz nessas instituições reverbera nacionalmente, como já foi assinalado nesta tese. Em termos de escola pública, na educação básica, certamente nenhuma outra rede, como a federal, consegue realizar as ações inclusivas que acima foram elencadas, por questões de falta de recursos financeiros. Então, a educação profissional, que na primeira década do século XXI foi imbuída desse caráter de “ponte” para a inclusão social e a diminuição de desigualdades, precisa

continuar existindo dentro da governamentalidade neoliberal brasileira, pois ainda consegue construir linhas de fuga a uma biopolítica que parece mais estar deixando a população do Brasil morrer do que a fazendo viver. Já mencionei neste capítulo que o ensino médio técnico, em sua forma integrada, configura-se em uma formação profissional que pode oferecer aos(às) jovens tanto a habilitação a uma profissão (em nível técnico, obviamente) quanto um ensino propedêutico de qualidade, que possibilite um melhor preparo dos(as) estudantes para o competitivo ingresso em um curso superior. Também já fiz anteriormente a observação que repito aqui: o investimento governamental, todavia, não tem se concentrado, nos últimos 6 anos, nos cursos integrados, mas sim nos cursos FIC (Formação Inicial e Continuada) de curta duração, com o PRONATEC e, por último, com o *Novos Caminhos*[130].

Durante a pandemia, o Programa *Novos Caminhos* lançou cursos FIC, em parcerias com Institutos Federais e Universidades, com carga horária totalmente a distância. O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), por exemplo, anuncia em seu portal vagas para os cursos de Agente Cultural; Agente de Desenvolvimento Cooperativista; Assistente Administrativo; Assistente de Recursos Humanos; Programador de Sistemas; Programador Web e Promotor de Vendas (IFSC, 2020). Os cursos, informa o site do IFSC, destinam-se a trabalhadores com ensino fundamental completo que estão sofrendo os impactos da pandemia do coronavírus, como o desemprego. A carga horária varia de 160 a 200 horas. O *Novos Caminhos* prioriza, portanto, a qualificação ou requalificação profissional, o que é compreensível pela situação emergencial de busca por recolocações no mercado de trabalho que a pandemia criou, em 2020. O problema é que, nos últimos anos, antes da pandemia, esses cursos de qualificação rápida para o trabalho, que habilitam a profissões menos intelectualizadas, têm sido privilegiados em termos de investimentos, em detrimento dos cursos técnicos integrados. Há uma escolha por cursos FIC – e eles são necessários – que contribui para a manutenção de desigualdades, pois produz o trabalho precário, que vai permitir a sobrevivência do indivíduo, mas possivelmente não a sua mobilidade social.

Questionar, analisar, refletir, dialogar, ler, interpretar e tantas outras habilidades necessárias ao(à) cidadão(ã) do Brasil não podem deixar de fazer parte dos currículos dos cursos profissionalizantes. Quando se investe muito em cursos FIC, por serem de curta duração e por

---

[130] Na seção anterior, tratei também do Programa *Future-se*, assinalando que o Projeto de Lei 3076/2020 (BRASIL, 2020), que institui o Programa, foi enviado ao Congresso Nacional em 02 de junho de 2020. Em meio à pandemia, esse envio gerou reação negativa na comunidade acadêmica de Institutos Federais e Universidades. O Programa encontra-se em tramitação na Câmara dos Deputados, no momento, novembro de 2020, não tendo sido aprovado ainda. Como não há "novidades" sobre o Programa no contexto da pandemia, a não ser o seu envio ao Congresso Nacional, optei por não abordá-lo nesta seção.

seu caráter utilitarista, de uma qualificação para conseguir algum emprego emergencialmente, perde-se o espaço da formação geral e fica-se somente com a técnica, com o "fazer". Silva (2020) entende que certo fascínio pela técnica já se desenhava na contemporaneidade, há bastante tempo, sob três aspectos que são estruturantes da vida neste século: mercado, tecnociência e indivíduo. Mas, penso que, com o coronavírus, acentuou-se esse fascínio. Sem o universo tecnológico, não haveria a possibilidade do ensino remoto que, emergencialmente, está sendo a saída para uma educação que não pode parar, precisa ter produtividade. "A esperança de um futuro humano melhor aposta na tecnociência em suas variadas dimensões (biotecnologia, nanotecnologia, microeletrônica, etc.)" (SILVA, 2020, p. 17).

Porém, suspeitas também se abrem ao universo tecnocientífico. As questões ambientais e a perda de laços sociais, bem como o aumento das desigualdades são exemplos desses "medos". "Importante salientar, porém, que estes medos não chegam a fabricar uma desconfiança com relação ao mundo da técnica" (SILVA, 2020, p. 17). O combate a doenças, a melhoria da saúde, a conquista da longevidade, para tudo isso se aposta na centralidade da tecnologia. Na educação, também se aposta em um redimensionamento das metodologias pedagógicas, com o uso intensificado da tecnologia, em um anseio de transformar as aulas e os currículos em algo mais atrativo e útil ao aprendizado. Silva (2020, p. 22) alerta, no entanto, para a ambivalência dessa questão: "o entretenimento e a ludicidade permanente podem conduzir-nos a modelos educacionais que não consideram a reflexão sobre os propósitos educacionais e o enfrentamento das desigualdades". Segundo o autor, é sempre importante destacar que as escolas e as indústrias criativas são diferentes e que a escola é "um espaço para aprender a pensar" (SILVA, 2020, p. 24).

> Novos modos de pensamento e outras formas de relação com o saber emergem neste tempo em que as articulações entre tecnologias e inovação perfazem os currículos escolares. O desafio que precisamos tratar com cautela refere-se à necessidade de preservar as possibilidades de uma pauta formativa comum e, mais que isso, posicionar o conhecimento escolar (acessível a todos) como uma ferramenta de combate às desigualdades (SILVA, 2020, p. 25).

A pandemia nos mostra que a melhor e mais inovadora aula a distância só alcançará os(as) estudantes se o acesso à internet e ao computador for possível. Assim, inclusão e exclusão andam juntas – Schuh e Alves (2020) inclusive assinalaram, como vimos, que a política de assistência estudantil dos IFs não é suficiente para atender às dificuldades dos(as) alunos(as) – e não podemos nos esquecer de que, ao projeto neoliberal, ambas são necessárias. No cálculo biopolítico já está previsto que o benefício da assistência estudantil não será para todos(as).

Lazzarato (2019) tensiona os limites dessa biopolítica de Foucault. Segundo ele, Foucault, ao abordar o modo de governar neoliberal pelo viés europeu, deixou de analisar o neoliberalismo das Américas, radical, violento, conservador, militarizado, como o neoliberalismo de Pinochet, no Chile, na década de 1970, que se espalhou pela América Latina. A governamentalidade neoliberal transformou as políticas de segurança (saúde, educação, aposentadoria, seguro-desemprego, etc) em dispositivos que produzem desigualdades crescentes. "Para a grande maioria da população do planeta, a biopolítica deve assegurar um mínimo 'vital' necessário a sua simples reprodução, exatamente como no século XIX" (LAZZARATO, 2019, p. 51). A biopolítica, continua o autor, empobrece uma grande maioria e enriquece uma pequena minoria. Assim, mais do que produzir capital humano ou o empreendedor de si mesmo, na visão de Lazzarato (2019, p. 52), os dispositivos biopolíticos produzem o "trabalhador pobre", o "homem endividado", que é considerado "responsável e culpado pelo excesso dos gastos públicos". A governamentalidade, dessa forma, é entendida como limitadora das contracondutas dos indivíduos, uma política do *possível* e do *impossível*: "a governamentalidade não é unicamente aquilo que intervém na vida da espécie, ocupando-se da doença e da saúde, da vida e da morte, mas, de maneira muito mais fundamental, aquilo que decide o que é possível e o que é impossível" (LAZZARATO, 2019, p. 147).

Os olhares mais atuais sobre a noção de biopolítica pensada por Michel Foucault, como o de Lazzarato, são muito importantes, justamente para analisar, nos contextos atuais, como os dispositivos educacionais agenciam concretamente a distribuição da formação de profissões de maior prestígio social e financeiro (reservadas para a pequena minoria, que enriquece) e menos intelectualizadas, por conseguinte, menos valorizadas no Brasil (o "batente", que é o trabalho da grande maioria, que não consegue enriquecer). O contexto brasileiro ou sul-americano não foi, realmente, analisado por Foucault. Tampouco o filósofo se debruçou especificamente sobre a educação. No entanto, suas ferramentas de análise são frutíferas para a realidade educacional brasileira, desde que reservadas as especificidades de nossa história e de nossa cultura. Olhar para os processos que produzem nossa educação de uma forma dual e ainda desigual, ajuda-nos a compreender os motivos pelos quais, dentre os brasileiros e brasileiras, podem existir vidas mais precarizadas do que outras, ainda que a precariedade, sobretudo em 2020, tenha atingido a todos e todas nós.

Venâncio Aires/RS, 12 de novembro de 2020.
164.332 óbitos no Brasil, por Covid-19, desde o começo da pandemia; e
5.782.647 brasileiros já tiveram ou têm o novo Coronavírus.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O leitor que mais admiro é aquele que não chegou até a presente linha.
Neste momento já interrompeu a leitura e está continuando a viagem por conta própria.
(Mario Quintana, A Arte de Ler, Caderno H, 2013)

Espero, assim como Mario Quintana, em seu poema, que os leitores e leitoras desta tese continuem a viagem por conta própria. Espero, igualmente, ter contribuído, de alguma forma, com a trajetória de cada um e cada uma, de acordo com os interesses que os(as) levaram à leitura. Em se tratando da necessidade de concluir uma pesquisa que foi se construindo nos últimos quatro anos, resultado de estudos feitos individualmente, mas, sobretudo, coletivamente, no Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, vou procurar sintetizar os elementos que puderam ser articulados nos capítulos para reunir os argumentos que compõem a tese aqui defendida, qual seja, que a educação profissional, na contemporaneidade, como um dispositivo biopolítico e capturada pelo discurso neoliberal, contribui para a manutenção de uma estrutura dual na educação nacional e para a produção de precariedades, ao investir majoritariamente em capacitações de curta duração, que não privilegiam uma formação técnica intelectualizada e nem mesmo possibilitam ajustar uma educação profissional para o trabalho na contemporaneidade, considerando as mudanças tecnológicas que se operam no mundo produtivo.

Para entender a dinâmica atual da educação profissional, o modo como se comporta frente às mudanças no mundo do trabalho flexível, empreendedor e competitivo, precisei compreender a história centenária desse ramo de ensino; e fiz isso com a ajuda dos olhares de outros(as) pesquisadores(as) que, com suas dissertações e teses, já haviam estudado a educação profissional brasileira, em abordagens diferentes da minha. Da análise da revisão de literatura, três pontos se destacaram: primeiro, que os anos 1930-1945, a denominada era Vargas, deram início a um investimento significativo do Estado em ensino profissional, como estratégia biopolítica, ainda que já existissem aprendizagens de ofícios no Brasil, desde o período colonial; o segundo ponto foi que, na disputa teórica pelo campo educacional, no período de redemocratização brasileiro, entre décadas de 1980 e 1990, o marxismo - sobretudo os estudos feitos por Gramsci, de quem provém o conceito de escola única (na qual formação geral e técnica se configurariam em uma unidade) - foi perdendo espaço para as políticas educacionais do neoliberalismo, que se pautavam na teoria norte-americana do Capital Humano. Dessa disputa teórica emergiu um terceiro ponto, que diz respeito ao atual modelo de educação profissional, com os Institutos Federais como referência nesse sistema de ensino, em cuja concepção – de fundamentação teórica gramsciana – busca-se um rompimento com a

vinculação utilitarista do ensino médio de preparação do jovem para o mercado de trabalho. Porém, todos os trabalhos acadêmicos que acessei concordam que o Brasil não conseguiu, até o momento, resolver o problema dessa dualidade nas ofertas de ensino.

Com uma situação de crise rondando o contexto econômico, político e social brasileiro, e com a proliferação cada vez mais acentuada de um *ethos* neoliberal nas políticas educacionais, a problematização que foi se construindo concentrava-se em como se configuraria a educação profissional na contemporaneidade, qual seria o foco desse ramo do ensino frente a um mundo do trabalho transformado pela governamentalidade neoliberal. Outro aspecto que emergiu dessas primeiras análises foi que a articulação entre crise, neoliberalismo, educação e trabalho converge na produção da precarização desses dois últimos elementos.

A partir da Banca de Qualificação do Projeto de Tese, houve a necessidade de agregar à pesquisa o processo de transformação pelo qual passa o trabalho, sempre um meio para o governo das populações, mas que tem suas táticas modificadas, conforme a racionalidade de cada época. Dessa forma, considerei importante marcar um momento histórico em que o Brasil acompanhou o modelo fordista de trabalho – rotineiro, repetitivo; porém, seguro – e que, não por acaso, coincide com a emergência da educação profissional como dispositivo biopolítico: a era Vargas (1930 -1945). Da mesma maneira, apontei o contexto brasileiro de transição do trabalho seguro para o trabalho flexível, um momento de transição, também, da ditadura para a democracia: a Assembleia Nacional Constituinte que elaborou a Constituição Federal de 1988. Dessas análises, foi importante perceber que a educação foi pensada, na Constituinte, com a finalidade de formar cidadãos, na consolidação da democracia no país. O ensino fundamental obrigatório e gratuito em instituições públicas, além do combate ao analfabetismo, dominaram as discussões, nesse sentido, e a educação profissional não teve destaque nos debates.

No entanto, mesmo não colocando a educação profissional no centro das discussões, a Constituição de 1988 legitimou as condições de possibilidade para que ela fosse como é hoje. A preparação para o trabalho e o incentivo à ciência a à tecnologia estão contemplados no capítulo sobre educação, o que abre caminho para a proposta de educação profissional que se estabelece com a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), cuja função social e inclusiva fica em evidência.

A investida neoliberal que chega à educação brasileira na década de 1990 não deixa de existir nos primeiros anos do século XXI; pelo contrário, a governamentalidade democrática (GALLO, 2018) faz parceria com o neoliberalismo, pelo imperativo de incluir os mais pobres no jogo do consumo. O discurso de uma educação profissional como política pública inclusiva atravessa a legislação e as publicações do Ministério da Educação, bem como um investimento

no ensino técnico integrado ao ensino médio, concomitantemente ao movimento de expansão da rede federal de ensino.

Ainda que a legislação que abastece a concepção inclusiva da educação profissional não tenha mudado, de 2008 até 2020, há um certo deslocamento no discurso do Ministério da Educação, quando se trata dos investimentos em cursos técnicos: com o PRONATEC, em 2014, a educação profissional ganhou um estreito alinhamento com as necessidades do mercado de trabalho neoliberal e o investimento passou a ser majoritariamente em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC),de curta duração, que formarão profissionais para tarefas mais simplificadas, normalmente nas indústrias; em detrimento da aposta nos cursos técnicos integrados, de carga horária mais longa, que tanto podem habilitar o(a) estudante a uma colocação no mercado, como prepará-lo(a) para concorrer a uma vaga nas universidades. É nesse sentido que entendo que a educação profissional, na contemporaneidade, apesar de contribuir, certamente, com a capacitação de pessoas para conseguirem um emprego, também produz o trabalho "barato", precário, que, em geral, não vai levar a população mais pobre a uma ascensão social.

Na turbulência dos tempos atuais, outros Programas procuram "aprimorar" a educação profissional, como o *Future-se* (em nível superior) e o *Novos Caminhos* (em nível médio). Em comum entre ambos, o atrelamento das políticas educacionais com o neoliberalismo, abrindo espaço para a iniciativa privada, para o empreendedorismo e para a generalização da forma empresa na administração "autônoma" das instituições, em prol, segundo as propostas dos Programas, da inovação, do desenvolvimento da ciência e da tecnologia e, sobretudo, da aproximação entre educação e mundo produtivo. Até o momento em que escrevo estas considerações finais, o Projeto de Lei 3076/2020 (BRASIL, 2020), que institui o *Future-se*, permanece em tramitação na Câmara dos Deputados, ainda sem aprovação. Já o Programa *Novos Caminhos* lançou cursos FIC gratuitos e totalmente a distância, em parceria com algumas Universidades e Institutos Federais, como alternativa de capacitação para trabalhadores(as) durante a pandemia do novo coronavírus. O investimento se concentra, como ocorreu com o PRONATEC, em cursos rápidos que habilitem os(as) participantes a conseguirem uma colocação no mercado de trabalho ou tentarem "empreender" como trabalhadores(as) autônomos.

Investir no próprio capital humano, empreender, inovar, aprender a vida toda, ser criativo, competitivo e flexível são demandas do *homo economicus* contemporâneo, na corrida pelo sucesso profissional, financeiro, pessoal, por uma vida boa, uma vida vivível, nas palavras de Butler (2018). Mas quem consegue entrar nessa corrida? Quem entra, mas não consegue

avançar? Os que estão em uma vida ruim, novamente pensando com Butler (2018). É preciso pensar no precariado que é produzido nesse jogo biopolítico, produzido porque as desigualdades são necessárias para a governamentalidade neoliberal – precisa-se do trabalho "barato". Na equidade não haveria competição.

E se a educação profissional mantivesse os cursos de formação inicial e continuada, porque todas as iniciativas que possam diminuir a pobreza são válidas, mas investisse maciçamente no aumento de cursos técnicos integrados ao ensino médio? Cursos que ensinem, além de fazer, a pensar, a analisar, a criticar, a criar, a pesquisar, a investigar, a perguntar... todas essas e outras habilidades que uma "educação 4.0", como trouxe Silva (2020), precisará desenvolver para enfrentar o futuro.

Parece-me que restam poucas linhas de fuga à governamentalidade neoliberal. Se jogar o jogo neoliberal é inevitável, se o trabalho não vai mais voltar a ser seguro, é preciso que a educação profissional atente para a contingencialidade e a velocidade das transformações no mundo atual e se posicione como agenciadora da formação geral, científica e tecnológica, já na educação básica. A máquina do neoliberalismo, como suspeitam Carvalho e Gallo (2020), tem no modo de ser precário sua demanda universal. Flexibilidade, disponibilidade 24 horas, adaptabilidade, trabalho temporário, terceirização, autoempreendedorismo, criatividade, competição, de fato não vão libertar as pessoas, como pensa Sennett (2018), mas tornar precária a existência de muitas delas. Entre crises, reformas e, como se não bastasse, uma pandemia, fica difícil visualizar modos de enfrentamento a todo esse contexto turbulento e incerto. Enquanto a poeira não baixa, o vendaval que arrasta muitos à precariedade – e que já se formava antes da pandemia – convoca cada um a pensar em sua intensidade, em seu processo de produção, em seus efeitos e nas possibilidades que se tem de resistir a tudo isso.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. *A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira*. 2013. 245 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social – Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho e as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil dos anos 1990. *Sociologia* – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v. XXVII, p. 11-25, 2014.

AYUB, João Paulo. *Introdução à analítica do poder de Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade.* Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zigmunt; BORDONI, Carlo. *Estado de crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BERCOVICI, Gilberto. A problemática da constituição dirigente: algumas considerações sobre o caso brasileiro. *Revista de informação legislativa*, Brasília, v. 36, n. 142, abr./jun. 1999.

BESERRA, Bernadete de L. R.; LAVERGNE, Rémi Fernand. *Racismo e educação no Brasil*. Recife: Editora UFPE, 2018.

BOSCO, Francisco. *A vítima tem sempre razão?* Lutas identitárias e o novo espaço público brasileiro. São Paulo: Todavia, 2017.

BOSCO, Francisco. Junho de 13 foi de sonho democrático a pesadelo autoritário, diz Bosco. *Folha de S. Paulo*, 03 jun. 2018. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2018/06/junho-de-13-foi-de-sonho-democratico-a-pesadelo-autoritario-diz-bosco.shtml. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria as Escolas de Aprendizes Artífices. *Diário Official*, p. 6975, 26 set. 1909. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. *Annaes da Assembléa Nacional Constituinte*. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 1933. v. I. Disponível em: https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf-digitalizado/Anais_Republica/1933/1933%20Livro%201.pdf. Acesso em: 04 nov. 2018.

BRASIL. [Constituição (1934)]. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Assembleia Nacional, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 04 nov. 2018.

BRASIL. *Annaes da Assembléa Nacional Constituinte*. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 1935. v. V. Disponível em: https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf-digitalizado/Anais_Republica/1933/1933%20Livro%205.pdf. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. [Constituição (1937)]. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Assembleia Nacional, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 04 nov. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro, 1942a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: 21 maio 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro, 1942b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm. Acesso em: 21 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 04 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 494, de 10 de janeiro de 1962. Aprova o Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dcm/dcm494.htm. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 04 nov. 2018.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. Atas das Comissões. *Diário da Assembleia Nacional Constituinte*, Brasília, DF, ano I, suplemento n. 100, terça-feira, 21 jul. 1987a. Disponível em: http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/sup100anc21jul1987.pdf#page=221. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. Atas das Comissões. *Diário da Assembleia Nacional Constituinte*, Brasília, DF, ano I, suplemento ao n. 101, quarta-feira, 22 jul. 1987b. Disponível em: http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/sup101anc22jul1987.pdf#page=177. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. Atas das Comissões. *Diário da Assembleia Nacional Constituinte*, Brasília, DF, ano I, suplemento ao n. 99, segunda-feira, 20 jul. 1987c. Disponível em: http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/sup99anc20jul1987.pdf#page=228. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. Atas das Comissões. *Diário da Assembleia Nacional Constituinte*, Brasília, DF, ano I, suplemento ao n. 102, quinta-feira, 23 jul. 1987d. Disponível em: http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/sup102anc23jul1987.pdf#page=182. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. Atas das Comissões. *Diário da Assembleia Nacional Constituinte*, Brasília, DF, ano I, suplemento ao n. 91, quinta-feira, 09 jul. 1987e. Disponível em: http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/sup91anc09jul1987.pdf#page=242. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 8948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 09 dez. 1994a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em: 04 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 8958, de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1994b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8958compilado.htm. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 04 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 04 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 jul. 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 04 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm#:~:text=Art.,218%20e%20219%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 11195 de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5o do art. 3o da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 nov. 2005. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11195-18-novembro-2005-539206-publicacaooriginal-37266-pl.html. Acesso em: 04 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 04 nov. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 24 mar. 2018.

BRASIL. Projeto de Lei 3076/2020. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=CC49C9777938834A45B6148E16D3280A.proposicoesWebExterno1?codteor=1900012&filename=PL+3076/2020. 2020. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL SÓ ficará mais competitivo se investir em educação melhor. Entrevista com Aloizio Mercadante. *Brasil Econômico*, ano 4, n. 770, 17 set. 2012.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas*: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. *Vida precária*: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Constituição dirigente e vinculação do legislador*: contributo para a compreensão das Normas Constitucionais Programáticas. Coimbra: Coimbra Ed., 1994.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. "El la nave vá": Fellini, pandemia e a vida nua. *In*: CASTRO, Daniel; DAL SENO, Danillo; POCHMANN, Marcio (Org.). *Capitalismo e a Covid-19.* São Paulo: 2020. p. 92-100. Disponível em: http://abet-trabalho.org.br/livro-capitalismo-e-a-covid-19-um-debate-urgente/. Acesso em: 12 nov. 2020.

CARVALHO, Alexandre Filordi; GALLO, Silvio D. de Oliveira. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. *Mnemosine*, v. 16, n. 1, p. 146-160, 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/viewFile/52688/34300. Acesso em: 12 nov. 2020.

CGEE. *Mapa da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil.* Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), 2015a.

CGEE. *Mapa da Educação Profissional e Tecnológica:* experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), 2015b.

CGEE. *Mapa da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil – Etapa II.* Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), 2018.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014. Disponível em: http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1919/1425. Acesso em: 30 maio 2017.

CIÊNCIA levará "anos" para compreender dinâmica de riscos da covid-19, diz pesquisadora. *BBC News Brasil*, 28 jul. 2020. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53370323. Acesso em: 12 nov. 2020.

COMO ficou o plano de Bolsonaro para afastar a influência da esquerda na educação. *Gazeta do Povo*, 26 dez. 2019. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/republica/o-que-bolsonaro-fez-na-educacao-2019/. Acesso em: 17 out. 2020.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Nota oficial sobre minuta de projeto do programa Future-se*. 31 out. 2019. Disponível em: http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/3099-nota-oficial-sobre-minuta-de-projeto-do-programa-future-se?Itemid=609. Acesso em: 16 out. 2020.

CORONAVÍRUS: o que diz a Ciência sobre 6 pontos do discurso de Bolsonaro. *BBC News Brasil*, 25 mar. 2020. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52041251. Acesso em: 12 nov. 2020.

COTA, Leide Mara da Conceição. *Rádio, educação e formação da identidade nacional*: um estudo da rádio inconfidência de minas gerais (1936-1945). 2016. 220 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social – Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14. p. 89-107, mai./jun./jul./ago. 2000.

DADOS do SUS revelam vítima-padrão de Covid-19 no Brasil: homem, pobre e negro. *Época*, 2020. Disponível em: https://epoca.globo.com/sociedade/dados-do-sus-revelam-

vitima-padrao-de-covid-19-no-brasil-homem-pobre-negro-24513414. Acesso em: 12 nov. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, André. Foucault e a governamentalidade: genealogia do liberalismo e do Estado Moderno. *In*: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault:* filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 53-69.

ECONOMIA do Brasil encolherá 5,2% por causa de pandemia, prevê Cepal. *Agência Brasil*, 21 abr. 2020. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/economia-do-brasil-encolhera-52-por-causa-de-pandemia-preve-cepal. Acesso em: 12 nov. 2020.

ENSINO. *In*: Michaelis Dicionário brasileiro da língua portuguesa, 2018. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ensino/. Acesso em: 15 set. 2018.

ENSINO online muda a educação básica, e escolas discutem traumas. *Correio do Povo*, 29 jul. 2020. Disponível em: https://www.correiodopovo.com.br/falars/ensino-online-muda-a-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-e-escolas-discutem-traumas-1.456947. Acesso em: 12 nov. 2020.

FERRETI, C.J. Educação profissional. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

FGV SOCIAL. *Tempo para escola na pandemia*. Out. 2020. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/TempoParaEscola/. Acesso em: 12 nov. 2020.

FIGUEIREDO, Túlio Marcel Rufino de Vasconcelos. *O Brasil moderno e a educação para o trabalho em Cuiabá*: a Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909-1942). 2017. 127 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

FNDE. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. *Entendendo o Salário-Educação*. s/d. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/salario-educacao/sobre-o-plano-ou-programa/entendendo-o-salario-educacao. Acesso em: 17 jun. 2020.

FONSECA, Celso Suckow. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/327224020/FONSECA-Celso-Suckow-Historia-do-Ensino-Industrial-no-Brasil-pdf. Acesso em: 09 mar. 2019.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias del yo. *In*.:_____. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991. p. 54-94.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France (1975 -1976). 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*: curso no Collège de France (1978-1979). Lisboa: Edições 70, 2010b.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1:* a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. *In*:_____. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a. p. 407-431.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. *In*: _____. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b. p. 363-406.

FRANCO DE SÁ, Mara. *Concepções em disputa sobre educação profissional no contexto da redemocratização brasileira.* 2016. 174 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

FREITAS, José Aparecida de. *A constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica em um curso do PROEJA*: cartografando processos de subjetivação. 2014. 104 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014.

FREITAS, José Aparecida de; BUENO, Marisa Fernanda da Silva. Reforma do ensino médio: uma política neoliberal para o (auto)governo da educação brasileira. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 21, n. 2, p. 71-83, maio/ago. 2018.

FREITAS, José Aparecida de; SILVA, Mozart Linhares da. *A educação profissional como estratégia biopolítica para a produção de uma ética do trabalho na era Vargas*. *In*: 8º SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO/5º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 2019. *Anais [...]*. Canoas: PPGEDU, 2019. Disponível em: https://www.2019.sbece.com.br/site/anais2?AREA=14#J. Acesso em: 20 out. 2020.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

FUTURE-SE: Leia a íntegra da proposta do MEC sobre mudanças na gestão das universidades federais. *G1*, 17 jul. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/07/17/future-se-leia-a-integra-da-proposta-do-mec-sobre-mudancas-na-gestao-das-universidades-federais.ghtml. Acesso em: 13 fev. 2020.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e da educação: o complexo corpo-subjetividade do *homo economicus* neoliberal, o imperativo da alta *performance* e seus efeitos. *In*: RESENDE, Haroldo de (Org.). *Michel Foucault:* a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 227-245.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 maio 2020.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017.

GALLO, Sílvio. A educação entre o governo dos outros e o governo de si. *In*: RESENDE, Haroldo de (Org.). *Michel Foucault:* a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 211-225.

GOMES, Wilson. O Bolsonarismo borbulhante. *Revista Cult*, 12 jan. 2019. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/o-bolsonarismo-borbulhante/. Acesso em: 17 out. 2020.

GOMES, Wilson. A necropolítica e o bolsonarismo na pandemia. *Revista Cult*, 2020. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/a-necropolitica-e-o-bolsonarismo-na-pandemia/. Acesso em: 12 nov. 2020.

GRAGNANI, Juliana. Um Brasil dividido e movido a notícias falsas: uma semana dentro de 272 grupos políticos no WhatsApp. *BBC News Brasil*, 2018. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45666742. Acesso em: 12 mar. 2019.

"GRIPEZINHA": leia a íntegra do pronunciamento de Bolsonaro sobre Covid-19. *Notícias UOL*, 24 mar. 2020. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/03/24/leia-o-pronunciamento-do-presidente-jair-bolsonaro-na-integra.htm. Acesso em: 13 nov. 2020.

GUIMARÃES, Gilda. *A relação entre a educação e o trabalho na educação profissional técnica de nível médio do IFG – Câmpus Goiânia*: contradições, impasses e perspectivas. 2017. 173 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

HAMMES, Itamar Luís; HAMMES, Leila Viviane Scherer; BOTH, Joseline Tatiana. O ensino médio integrado como proposta de superação do dualismo na educação brasileira: em diálogo com cursos técnicos integrados do IFSUL em Venâncio Aires. *In*: BROD, Fernanda Pinheiro *el al.* (Orgs.). *Anais de resumos do V Simpósio Internacional Diálogos na Contemporaneidade:* trans-gênero, cultura e subjetividade. Lajeado: Editora da Univates, 2017. p. 55.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HILLESHEIM, Betina; CAPPELLARI, Amanda. Os corpos da inclusão: mídia e relações com a diferença. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial. Acesso em: 12 mar. 2019.

IBGE. *Anuário Estatístico do Brasil* – Ano XI – 1950. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 1951. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1950.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

IBGE. *O IBGE apoiando o combate à Covid-19.* 2020. Disponível em: https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/. Acesso em: 12 nov. 2020.

IFSC. *Programa Novos Caminhos*. 2020. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/programa-novos-caminhos. Acesso em: 12 nov. 2020.

JARDIM, Alex Fabiano Correia. Michel Foucault e a educação: o investimento político do corpo. *Unimontes Científica*, Montes Claros, v. 8, n. 2, p. 103-117, jul./dez. 2006.

KEYNES, John Maynard. *A teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

LAZZARATO, Maurizio. *O governo das desigualdades*: crítica da insegurança neoliberal. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

LAZZARATO, Maurizio. *Fascismo ou revolução? O neoliberalismo em chave estratégica*. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. *Trabalho imaterial*: formas de vida e produção de subjetividade. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.

LEMKE, Thomas. *Foucault, governamentalidade e crítica*. São Paulo: Politeia, 2017.

LICHTERBECK, Philipp. Os cinco pilares do bolsonarismo. *DW Made for minds*, 05 ago. 2020. Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/os-cinco-pilares-do-bolsonarismo/a-54444234. Acesso em: 16 out. 2020.

MAIORIA das universidades federais rejeita o Future-se, do MEC. *O Estado de São Paulo*, 25 set. 2019. Disponível em: https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,maioria-das-universidades-federais-rejeita-future-se,70003024425#:~:text=34%20universidades%20federais%20rejeitaram%20o,o%20projeto%20de%20alguma%20forma.&text=Outras%2027%20comunicaram%20que%20ainda,haja%20um%20projeto%20de%20lei. Acesso em: 17 out. 2020.

MAIS de 40 federais criticam Future-se; cinco rejeitam adesão ao projeto. *UOL Educação*, 14 ago. 2019. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/08/14/mais-de-40-federais-criticam-future-se-duas-rejeitam-adesao-ao-projeto.htm. Acesso em: 16 out. 2020.

MEC. Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas. *Anais[...]*. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/semina_ept03_anais.pdf. Acesso em: 23 nov. 2017.

MEC. *Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015*. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192. Acesso em: 24 nov. 2017.

MEC. *Novos caminhos*. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/novoscaminhos/. Acesso em: 17 out. 2020.

MEC. *Histórico da educação profissional no Brasil*. S/d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 24 nov. 2017.

MEC/INEP. *Educação para todos*: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485564/Educa%C3%A7%C3%A3o+para+todos+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+d%C3%A9cada+S%C3%ADntese+do+I+Semin%C3%A1rio+Nacional+sobre+Educa%C3%A7%C3%A3o+para+Todos+%28Bras%C3%ADlia%2C+10+e+11-6-1999%29/a698194e-feab-4117-9088-53c1297b315b?version=1.2. Acesso em: 23 nov. 2017.

MEC LANÇA Novos Caminhos para impulsionar a educação profissional e tecnológica. *MEC*, 08 out. 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/81071-mec-lanca-novos-caminhos-para-impulsionar-a-educacao-profissional-e-tecnologica. Acesso em: 17 out. 2020.

MEC LANÇA programa Novos Caminhos para o ensino técnico. *Correio Braziliense*, 08 out. 2019b. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2019/10/08/interna-ensinosuperior-2019,795689/mec-lanca-programa-novos-caminhos-para-o-ensino-tecnico.shtml. Acesso em: 17 out. 2020.

MEC LANÇA programa para cursos técnicos similar ao Pronatec, de Dilma. *Exame*, 08 out. 2019c. Disponível em: https://exame.com/brasil/mec-lanca-programa-para-cursos-tecnicos-nos-moldes-do-pronatec-de-dilma/#:~:text=O%20aumento%20das%20vagas%20faz,Pronatec%20oferecia%20cursos%20t%C3%A9cnicos%20profissionalizantes. Acesso em: 17 out. 2020.

MELILLO, Célio Roberto. *A dualidade na formação no ensino profissionalizante em um ambiente de aprendizagem de Modelagem Matemática*. 2017. 227 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social – Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MEMÓRIAS DA DITADURA. *Biografias da resistência*: Paulo Freire. S/d. Disponível em: http://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/paulo-freire/. Acesso em: 28 maio 2020.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. *Governando o presente*: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. São Paulo: Paulus, 2012.

MILTON Ribeiro toma posse como quarto ministro da Educação no governo Bolsonaro. *G1*, 16 jul. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/16/milton-ribeiro-toma-posse-como-quarto-ministro-da-educacao-no-governo-bolsonaro.ghtml. Acesso em: 17 out. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Painel coronavírus*. S/d. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em: 13 nov. 2020.

NO ANO do lema 'Pátria Educadora', MEC perde R$ 10,5 bi, ou 10% do orçamento. *O Estado de São Paulo*, 2016. Disponível em: http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,no-ano-do-lema-patria-educadora--mec-perde-r-10-5-bi--ou-10-do-orcamento,1817192. Acesso em: 23 nov. 2017.

NOVOS CAMINHOS oferta mais 8.330 vagas em cursos de qualificação profissional a distância. *MEC*, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/89441-novos-caminhos-oferta-mais-8-330-vagas-em-cursos-de-qualificacao-profissional-a-distancia#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC,interessados%20de%20qualquer%20estado%20brasileiro. Acesso em: 17 out 2020.

OLIVEIRA, Antonio Cardoso. *As parcerias público-privadas na educação profissional*: um estudo sobre o PRONATEC no município de Pelotas. 2018. 186 f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes. Novos caminhos na Educação Profissional Brasileira? *In*: SOUSA, Antônia; OLIVEIRA, Elenilce Gomes. *Educação Profissional*: análise contextualizada. Fortaleza: CEFET-CE, 2005. p. 75-96.

OLIVEIRA, Liliane Tibúrcio de. *Educar, divulgar, persuadir*: propostas e ações da Diretoria de Higiene de Minas Gerais (1910-1927). 2014. 130 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. *As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014*: disputas, estratégias, concepções e projetos. 2017. 318 f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

OS SEIS números que resumem os seis meses da Educação na gestão Bolsonaro. *BBC News Brasil*, 30 jun. 2019. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48699037. Acesso em: 16 out. 2020.

PACHECO, Eliezer (Org.). *Institutos Federais:* uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer. *Os Institutos Federais*: uma revolução na educação profissional e tecnológica. S/d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em: 23 nov. 2017.

PACHECO, Eliezer; SILVA, Caetana Juracy Rezende. Institutos Federais: um futuro por armar. *In*: SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). *Institutos Federais lei 11.892, de 29/12/2008:* comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009. p. 07-11.

PAIXÃO, Edmilson Leite. *Transição de egressos evadidos e diplomados da educação profissional técnica para o mundo do trabalho*: situação e perfis ocupacionais de 2006 a 2010. 2013. 474 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social – Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PAULO FREIRE. ORG. *Diretores*. S/d. Disponível em: www.paulofreire.org/diretores. Acesso em: 30 maio 2020.

PERGUNTAS e respostas do Future-se, programa de autonomia financeira da educação superior. *MEC*, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior. Acesso em: 13 fev. 2020.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. *Do lulismo ao bolsonarismo*: entrevista especial com Rosana Pinheiro-Machado. Instituto Humanitas Unisinos, 2018. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/581843-do-lulismo-ao-bolsonarismo-entrevista-especial-com-rosana-pinheiro-machado. Acesso em: 17 out. 2020.

PIOVENSAN, Fúlvio Machado; RECK, Janriê Rodrigues. Os direitos fundamentais enquanto pilares da democracia e condição para o Estado de Direito. *Justiça do Direito*, v. 31, n. 1, p.

67-79, jan./abr. 2017. Disponível em: http://seer.upf.br/index.php/rjd/article/view/6725/4172. Acesso em: 12 mar. 2019.

PLANALTO. *A Constituição Federal*. S/d. Disponível em: http://www2.planalto.gov.br/conheca-a-presidencia/acervo/constituicao-federal. Acesso em: 17 mar. 2019.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. *In*: FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 25-43.

SANARMED. *Linha do tempo do coronavírus no Brasil*. 2020. Disponível em: https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil. Acesso em: 13 nov. 2020.

SANTOS, Fábio Luís Barbosa dos. *Bolsonarismo na pandemia explicado aos jovens*. Instituto Humanitas Unisinos, 2020. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/600251-bolsonarismo-na-pandemia-explicado-aos-jovens-artigo-de-fabio-luis-barbosa-dos-santos. Acesso em: 13 nov. 2020.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 205-224.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 13 nov. 2020.

SARAIVA, Miriam Gomes; SILVA, Álvaro Vicente Costa. Ideologia e pragmatismo na política externa de Jair Bolsonaro. *Relações Internacionais*, n. 64, p. 117-137, dez. 2019. https://doi.org/10.23906/ri2019.64a08. Acesso em: 17 out. 2020.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. Dispositivo: um aporte metodológico para o estudo do discurso. *In*: SOUSA, Kátia Menezes de; PAIXÃO, Humberto Pires da (Orgs.). *Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault:* biopolítica, corpo e subjetividade. São Paulo: Intermeios; Goiânia: UFG, 2015. p. 17-27.

SCHUH, Aline Beatriz; ALVES, Ana Paula Ferreira. *Enfrentando a pandemia da Covid-19*: uma reflexão a partir da perspectiva de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

2020. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/10/Textos-para-Discussao-19-Reflexao-da-Pandemia-em-IFs.pdf. Acesso em: 13 nov. 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SETEC. *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica:* concepção e diretrizes. MEC/SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 nov. 2019.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. *In*: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). *Raça, ciência e sociedade.* Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ CCBB, 1996. p. 41-58.
SILVA, Mozart Linhares da. *Educação, etnicidade e preconceito no Brasil*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

SILVA, Mozart Linhares da. Miscigenação e Biopolítica no Brasil. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 4, n. 8, p. 192-210, dez. 2012. Disponível em: https://www.anpuh-rs.org.br/informativo/view?ID_INFORMATIVO=3686. Acesso em: 10 mar. 2019.

SILVA, Mozart Linhares da. Biopolítica, raça e nação no Brasil (1870-1945). *Cadernos IHU ideias*, ano 13, v. 13, n. 235, p. 3-30, 2015a. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/235cadernosihuideias.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

SILVA, Rafaela Campos Duarte. *O ensino médio no Brasil e em Minas Gerais (1996-2016):* nova configuração da velha dualidade. 2017. 163 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação – Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017a.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Sennett & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015b.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *No discurso de crises, a busca por uma educação utilitarista e neoliberal.* Instituto Humanitas Unisinos, 2017b. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6884-no-discurso-de-crises-a-busca-por-uma-educacao-utilitarista-e-neoliberal. Acesso em: 24 Nov. 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A crise como operador estratégico e a emergência de novas figuras subjetivas: escolarização juvenil e a arte de governar neoliberal. *In*: RESENDE, Haroldo (Org.). *Michel Foucault:* a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 195-210.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Educação, tecnologias 4.0 e a estetização ilimitada da vida: pistas para uma crítica curricular. *Cadernos IHU Ideias*, ano 18, n. 301, v. 18, 2020. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/301cadernosihuideias.pdf. Acesso em: 13 nov. 2020.

SILVA, Wander Augusto. *Fatores de permanência e evasão no Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP/MG):* 2007 a 2010. 2013. 221 f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SINGER, André. *Os sentidos do lulismo*: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SINGER, André. *O lulismo em crise*: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016). São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SKIDMORE, Thomas E. *O Brasil visto de fora*. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1994.
SOLANO, Esther. *O bolsonarismo, com sua receita de aniquilação da política e catalisação das desilusões, reverte queda de popularidade*: entrevista especial com Esther Solano. Instituto Humanitas Unisinos: 2020. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/602313-o-bolsonarismo-com-sua-receita-de-aniquilacao-da-politica-e-catalisacao-das-desilusoes-reverte-queda-de-popularidade-entrevista-especial-com-esther-solano. Acesso em: 17 out. 2020.

STANDING, Guy. *O precariado*: a nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. *Divulgação dos resultados das Eleições 2018.* 2019. Disponível em: http://divulga.tse.jus.br/oficial/index.html. Acesso em: 12 mar. 2019.

TURCHIELLO, Priscila. *A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão*. 2017. 228 f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

UNESCO no Brasil lamenta a morte do intelectual argentino Juan Carlos Tedesco. *Nações Unidas Brasil*, 2017. Disponível em: https://nacoesunidas.org/unesco-no-brasil-lamenta-a-morte-do-intelectual-argentino-juan-carlos-tedesco/. Acesso em: 31 maio 2020.

UNIFESP. *IFES/SP:* manifestação preliminar sobre o Programa Future-se. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.unifesp.br/boletins-anteriores/item/3954-ifes-sp-manifestacao-preliminar-sobre-o-programa-future-se. Acesso em: 17 out. 2020.

UNIVERSIDADES federais deverão ter corte de até 45% nos investimentos. *O Dia*, 11 ago. 2016. Disponível em: http://odia.ig.com.br/educacao/2016/08/11/universidades-federais-deverao-ter-corte-de-ate-45-nos-investimentos.print. Acesso em: 24 nov. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. *In*: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault: filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 37-52.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e educação: os desafios do precariado. *In*: RESENDE, Haroldo (Org.). *Michel Foucault:* a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 33-44.

VIEIRA, Oscar Vilhena. *A batalha dos poderes*: da transição democrática ao mal-estar constitucional. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

WEBER, Max. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

APÊNDICE A – Organização das temáticas da Revisão de Literatura

Temáticas das pesquisas	**Quantidade de trabalhos**
Formação de professores	92
Gestão escolar	59
Formação de trabalhadores em geral	58
Condições e perspectivas do trabalho docente	55
Questões de gênero, raça, etnias	43
Estudos teóricos de autores da Filosofia, Sociologia, Antropologia e Psicologia	31
Temas relacionados à adolescência, à família em relação à escola e à comunidade	38
Temáticas relacionadas aos Institutos Federais e à educação profissional	18
Temáticas relacionadas ao ensino em diversas disciplinas ou modalidades, como Química, Matemática, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância, Escola de Tempo Integral, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Ciências, Educação Física, História, Física, Língua Portuguesa, Artes, Educação Inclusiva, Avaliação da aprendizagem, Geografia.	336

Fonte: organizado pela própria autora.

APÊNDICE B – Trabalhos acadêmicos em aproximação com a tese

(continua)

Autor(a)	Título	Descrição resumida	Nível	Ano
PAIXÃO, Edmilson Leite	Transição de egressos evadidos e diplomados da educação profissional técnica para o mundo do trabalho: situação e perfis ocupacionais de 2006 a 2010.	Pesquisa teórica, quantitativa e exploratória que investiga os perfis profissionais de alunos oriundos de 37 escolas secundárias da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil, espalhadas por todo o Estado de Minas Gerais.	Doutorado	2013
AMORIM, Monica Maria Teixeira	A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira	Objetivou analisar o processo de organização dessa nova institucionalidade.	Doutorado	2013
SILVA, Wander Augusto	Fatores de Permanência e Evasão no Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP/MG): 2007 a 2010	O objetivo desta pesquisa é o de identificar alguns dos motivos que levam os alunos do Programa de Educação Profissional do Estado de Minas Gerais (PEP/MG) a abandonarem o curso de formação profissional ou a permanecer nesse programa até a obtenção do diploma de Técnico de nível médio.	Doutorado	2013
GUIMARAES, Gilda	A relação entre a educação e o trabalho na educação profissional técnica de nível médio do IFG – câmpus Goiânia: contradições, impasses e perspectivas.	A tese retomou a trajetória de atuação do IFG – Câmpus Goiânia no ensino técnico e médio entre os anos de 1986 a 2015. O objetivo geral da pesquisa é compreender a dinâmica, as características e os processos determinantes da educação profissional no IFG – Câmpus Goiânia, indagando se a Instituição se constituiu e se permanece como possibilidade de formação integral dos jovens, e dos jovens e adultos trabalhadores da EJA, para além da funcionalidade da preparação imediata para o mercado de trabalho.	Doutorado	2017
FRANCO DE SÁ, Mara	Concepções em disputa sobre educação profissional no contexto da redemocratização brasileira	A tese analisa as concepções de Educação Profissional em disputa no contexto da redemocratização do país, buscando compreender como elas foram construídas e consolidadas pelos sujeitos coletivos que as sustentavam.	Doutorado	2016
OLIVEIRA, Liliane Tibúrcio de	Educar, divulgar, persuadir: propostas e ações da diretoria de higiene de Minas Gerais (1910-1927)	Este estudo aborda a atuação da Diretoria de Higiene de Minas Gerais, órgão responsável pelo serviço sanitário estadual, nos anos de 1910 a 1927. O objetivo principal foi compreender a dimensão educativa das propostas e ações que visavam difundir noções de higiene junto à população.	Mestrado	2014
MELILLO, Celio Roberto	A dualidade na formação no ensino profissionalizante em	A tese investiga como a dualidade formação geral / formação técnica em Institutos Federais de Educação,	Doutorado	2017

	um ambiente de aprendizagem de modelagem matemática	Ciência e Tecnologia se manifesta em um ambiente de aprendizagem de modelagem matemática.		
COTA, Leide Mara da Conceição	Rádio, educação e formação da identidade nacional: um estudo da Rádio Inconfidência de Minas Gerais (1936-1945)	Este trabalho teve como objetivo compreender por meio de quais instrumentos -música, evocação de símbolos nacionais, difusão de valores cívico-patrióticos, entre outros - a Rádio Inconfidência de Minas Gerais pode ser identificada como *locus* de difusão da educação para a formação de uma identidade nacional, no período de 1936 a 1945.	Mestrado	2016
FIGUEIREDO, Tulio Marcel Rufino de Vasconcelos	O Brasil moderno e a educação para o trabalho em Cuiabá: a Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909-1942)	Esta dissertação objetivou investigar o projeto educacional destinado a formar para o trabalho em Cuiabá, na primeira metade do século passado. Teve-se como referência os processos de modernização instituídos pelo Estado e pela elite brasileira, que se traduziam em possibilidades de industrialização, urbanização e civilização do país no período em análise.	Mestrado	2017
OLIVEIRA, Valdirene Alves de	As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos.	Esta pesquisa objetiva compreender como se estabeleceram as relações entre os campos educacional, político e econômico na definição das políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014, correspondente aos governos Lula e primeiro mandato do governo Dilma.	Doutorado	2017
SILVA, Rafaela Campos Duarte	O ensino médio no Brasil e em Minas Gerais (1996 – 2016): nova configuração da velha dualidade.	Esta dissertação buscou apreender o sentido das alterações implementadas e/ou propostas no ensino médio no Brasil e no estado de Minas Gerais, dentre os anos de 1996 e 2016. E, também, analisar o potencial da atual reforma, aprovada pela Lei n.º 13.415/2017, para induzir mudanças de forma, conteúdo e finalidade do Ensino Médio brasileiro.	Mestrado	2017

Fonte: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

APÊNDICE C – Projetos de Lei sobre a educação profissional brasileira, apresentados à Câmara de Deputados entre 1920 e 1929.

(continua)

Projeto / Autoria	Descrição	Resultado da tramitação
Projeto 59/1920, do deputado Vicente Piragibe.	Os pais ou mães de mais de quatro filhos menores teriam educação profissional custeada pela União a um desses filhos.	Não aprovado.
Projeto 147/1920, dos deputados Eugênio Prates e Camilo Prates.	Autorizava acordo entre a União e as unidades federativas para a criação de escolas profissionais nos estados, a cada grupo de 500.000 habitantes.	Não aprovado.
Projeto 269/1921, do deputado Graco Cardoso.	Estabelecia um contrato com o pai do menor matriculado nas Escolas de Aprendizes Artífices, de maneira a obrigar o filho a terminar os estudos.	Não aprovado.
Projeto 325/1921, dos deputados Eurico Vale e José Augusto.	Criação de duas escolas profissionais em cada estado, em parceria com os mesmos.	Não aprovado.
Projeto de Azevedo Lima, de 1922 – sem número registrado em Fonseca (1961, p. 186-187).	Autorizava o Governo a instalar e custear três escolas profissionais para cegos, no Ceará, em Minas Gerais e na Bahia.	Não aprovado.
Projeto do deputado Fidélis Reis, de 1922 – não há número registrado em Fonseca (1961, p. 195)	Tornava o ensino profissional obrigatório a todos os brasileiros, desfavorecidos da fortuna ou representantes das classes abastadas.	Em 22 de agosto de 1927, o projeto foi aprovado, promulgando-se o Decreto 5.241 de mesma data – a Lei Fidélis Reis – com redação alterada por um substitutivo de Tavares Cavalcânti e com uma emenda proposta pelo Senado, que alterava o Art. 1º do projeto, retirando a obrigatoriedade do ensino profissional a todos os brasileiros, restando a afirmação de que "O ensino profissional será ministrado de acordo com as disposições da lei" (FONSECA, 1961, p. 199). A lei nunca entrou em execução.
Projeto de Regulamento do Ensino Profissional Técnico, elaborado por uma Comissão de Serviço de Remodelação desse ramo de ensino, em 1923 – sem número registrado em Fonseca (1961, p. 191).	Medidas do Projeto de Regulamento: industrialização das escolas, inclusão do público feminino ao âmbito profissional, formação de professores, mestres e contra-mestres, criação da Inspetoria do Ensino Técnico Profissional, órgão central destinado a dar estrutura uniforme a todas as escolas e a mantê-las fiscalizadas e articuladas, uniformização do currículo das escolas profissionais federais.	Não aprovado.
Projeto do deputado Graco Cardoso, em 1927 – sem número registrado em Fonseca (1961, p. 200).	Concedia princípios orgânicos ao ensino industrial, destinando-lhe três ordens de ensino: o primário, o industrial, o médio e o normal.	Não aprovado.

Projeto do deputado Graco Cardoso, em 1928 – sem número registrado em Fonseca (1961, p. 201).	Autorizava o Governo a criar o Instituto Brasileiro de Orientação Profissional, que encaminharia a juventude para o trabalho.	Não aprovado.
Projeto do deputado Belisário Souza, em 1928 – sem número registrado em Fonseca (1961, p. 202).	Enviava, com custeio da União, mil jovens egressos de escolas profissionais aos Estados Unidos, para aperfeiçoamento de técnicas aqui adquiridas.	Não aprovado.
Projeto do deputado Sandoval Azevedo, em 1928 – sem número registrado em Fonseca (1961, p. 202).	Propunha uma reforma do ensino, pelo qual seriam fundadas Escolas Complementares – vocacionais, anexas às escolas secundárias, agrícolas, industriais e comerciais – e Escolas Secundárias Especiais – agrícolas, industriais e comerciais.	Não aprovado.

Fonte: elaboração da própria autora, com base em Fonseca (1961, p. 180-202).