

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE

SHILTON ROQUE DOS SANTOS

**A DUALIDADE DA DUALIDADE: O LUGAR DOS CURSOS TÉCNICOS
SUBSEQUENTES NO DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA BRASILEIRO**

NATAL

2023

SHILTON ROQUE DOS SANTOS

**A DUALIDADE DA DUALIDADE: O LUGAR DOS CURSOS TÉCNICOS
SUBSEQUENTES NO DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA BRASILEIRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Dr. Márcio Adriano Azevedo.

NATAL

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

S237d Santos, Shilton Roque dos.
A dualidade da dualidade : o lugar dos cursos técnicos subsequentes no desenvolvimento capitalista brasileiro / Shilton Roque dos Santos. – Natal, RN, 2023.
204 f. : il. color.

Tese (Doutorado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Natal, RN, 2023.
Orientador: Dr. Marcio Adriano Azevedo

1. Educação Profissional 2. Curso Técnico Subsequente 3. Desemprego 4. Teoria do Capital Humano 4. Empregabilidade I.
Título

CDU: 377:331.56

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira CRB15/294
Biblioteca Arnaldo Arsênio de Azevedo – IFRN/ Campus Mossoró

SHILTON ROQUE DOS SANTOS

**A DUALIDADE DA DUALIDADE: O LUGAR DOS CURSOS TÉCNICOS
SUBSEQUENTES NO DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA BRASILEIRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Tese de Doutorado apresentada e aprovada em 28/11/2023, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

MARCIO ADRIANO DE AZEVEDO

Data: 25/01/2024 12:18:22-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Márcio Adriano Azevedo, Dr. – Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Acacia Zeneida Kuenzer, Dra. – Examinadora interna (titular)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Francinaide de Lima Silva Nascimento, Dra. – Examinadora interna (titular)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Kadydja Karla Nascimento Chagas, Dra. – Examinadora interna (suplente)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Fellipe Coelho Lima, Dr. – Examinador externo (titular)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Maria das Graças Baracho, Dra. – Examinadora externo (titular)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Flávio Rodrigo Ferreira Freire, Dr. – Examinador externo (suplente)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Documento assinado digitalmente

FRANCINAIDE DE LIMA SILVA NASCIMENTO

Data: 09/01/2024 19:51:14-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Documento assinado digitalmente

MARIA DAS GRACAS BARACHO

Data: 09/01/2024 20:43:23-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Documento assinado digitalmente

ACACIA ZENEIDA KUENZER

Data: 10/01/2024 11:48:33-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Documento assinado digitalmente

FELIPE COELHO LIMA

Data: 10/01/2024 17:29:44-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

FLAVIO RODRIGO

FREIRE

FERREIRA:05193385

451

Assinado de forma digital por
FLAVIO RODRIGO FERREIRE
FERREIRA:05193385
Dados: 2024.01.11 14:48:13
+0300



Documento assinado digitalmente

KADYDJA KARLA NASCIMENTO CHAGAS

Data: 15/01/2024 22:04:06-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dedico esse trabalho a todas as pessoas sem emprego e que, um dia, acreditaram no discurso de que bastava tão somente uma formação profissional para modificar sua situação.

AGRADECIMENTOS

Nenhum projeto é realizado verdadeiramente só, ninguém existe fora do mundo. Dessa forma, não há como pôr essa tese ao mundo e expô-la à crítica e ao debate sem agradecer quem foi imprescindível para sua existência.

Primeiramente, agradeço àquela que colaborou com as primeiras lições de sociedade, de trabalho e de pensamento crítico: minha mãe, Maria de Fátima Correia. Responsável pelo meu primeiro letramento em Educação Profissional, esteve comigo na descoberta das primeiras contradições da vida no capitalismo, atentando-me ao lugar que ocupamos na luta de classes, fazendo-me perceber de forma crítica os fenômenos os quais tento aprofundar e transformar em teoria nesta tese.

Agradeço também a minha companheira de vida, Mariana Araújo, minha maior incentivadora, e quem, inclusive, me fez decidir por escrever o projeto que hoje se apresenta enquanto tese, fazendo-me ver as possibilidades reais e materiais de elaboração desta. E, indo além disso, esteve ao meu lado nos momentos mais conturbados da minha vida que me atravessaram, em sentido literal, ao longo dos anos de pesquisa desta tese.

Outro agradecimento essencial devo ao meu orientador, Professor Márcio Azevedo, não apenas por ter aceitado e selecionado o presente projeto, encarando o árido campo de estudos dos cursos técnicos subsequentes, mas por ter me ensinado, ao longo desse período, uma maneira de encarar a pesquisa em pós-graduação, sem as já famosas agruras desse universo tão injusto, adoecedor e moedor de pessoas e sonhos. Agradeço a parceria que supera a palavra orientação e permitiu verdadeiramente um processo dialógico e sem mais sofrimentos do que aqueles que a vida fora da pós-graduação nos traz.

Ao longo desse processo, não posso me furtar aos meus amigos e amigas de turma, os “Floquinhos da Igualdade”, que, apesar da impossibilidade física de dividir os corredores do Instituto em função da Pandemia, mostrou-se um grupo unido e coeso, com muita solidariedade e apoio mútuo.

Todo esse trabalho também não seria possível sem a compreensão e o apoio da minha amiga Clarissa Felipe na condição de colega de trabalho e chefia imediata no setor em que trabalho, apoiando-me com minhas necessidades acadêmicas em meio a uma rotina de trabalhador-estudante. Junto a ela, os amigos César Melo, Augusto Dantas e Igo Joventino, que, no ambiente de trabalho e fora dele,

acompanharam-me justo nas datas que antecederam a defesa e me apoiaram às portas desse processo.

No âmbito do debate científico, devo um grande agradecimento aos colegas professores e pesquisadores com quem dividi a escrita de alguns trabalhos, para quem levei dúvidas e a cuja apreciação submeti esta tese: Francinaide Nascimento, Fellipe Coelho, Flávio Ferreira, Graça Baracho, Tamiris Possamai, Sonale Alves e Crislaine Draco.

Ao longo desse processo, tive a oportunidade de realizar parte da minha pesquisa na Espanha, o que me trouxe uma transformação pessoal e acadêmica que demandaria outra tese só para descrever tal processo. Agradeço imensamente a todos os envolvidos: a coordenação do PPGEP sob a gestão da Professora Ana Lúcia; Professora Socorro Silva, pelos contatos iniciais na UCM e todo apoio ao chegar à cidade; ao Professor Valentin Martínez-Otero, pelo aceite, zelo, carinho e acompanhamento ao longo do período; ao *Departamento de Estudios Educativos*, em nome do Professor Alberto Sánchez-Rojo, por toda agilidade ao longo do processo; ao amigo Ewerton Lima e sua ajuda e apoio no processo de solicitação do visto; às minhas alunas (que se tornaram amigas) da disciplina de *Modelos de Intervención Socioeducativa*; aos amigos do Crossfit Vallecas, em especial, Fermal Javier, pela amizade, e um agradecimento todo especial ao meu grupo de amigos nordestinos com quem dividi toda essa experiência, dores e sabores, os *basuseros*: Renato Dantas, Francisco Sérgio, Ariane, Francicleia Silva, Bárbara Cunha e Pamela Ariane (com esta última, também compartilhamos morada): pessoas essenciais à energia vital necessária para voltar ao Brasil e concluir esta tese.

Por último, agradeço aos amigos que dividem uma importante dimensão do processo de educação tecnológica, que é o esporte, a atividade física. Durante a caminhada desta pesquisa, iniciei também um novo esporte, o *crossfit*, que ajudou e ajuda a manter o equilíbrio necessário e o corpo saudável para poder escrever todo o conteúdo aqui exposto. Agradeço, então, a todos os profissionais da CT BOX POTENGI, que me orientam nesse desenvolvimento, às turmas com as quais convivi ao longo desse processo, em especial, hoje, ao “TEAM FERNANDÃO”, nas pessoas de Renato Gomes, Herta Padilha, Nubia, Fernanda Medeiros, Marcílio Jr. e Eduardo.

Toda minha gratidão a essas pessoas que compartilham comigo ou o cotidiano desta minha pesquisa, ou processos importantes ao largo dela, e que, de forma significativa, colaboraram para a escrita dela.

“Terceirizaram meu pensamento e
venderam nosso suor/
Agora eu sou o empregado de mim
mesmo/ Se eu folgar, não vou comer/
Terceirizaram até a culpa pelo fracasso da
sociedade/
Reciclaram nossos sonhos pra vender”
Born to Freedom

RESUMO

A educação profissional de nível médio na forma subsequente transformou-se, ao longo da última década (2010-2020), na principal oferta de Educação Profissional brasileira em número de matrículas, sendo cursada majoritariamente em instituições privadas, em que pesem as metas do Plano Nacional de Educação vigente, seu apelo à empregabilidade e o aumento dos níveis de desemprego no país. Dito isso, as seguintes questões norteiam esta tese: por que os cursos técnicos subsequentes são a maior oferta de EP no nosso país? Por que essa oferta educacional tornou-se majoritária justamente em um processo de agudização do desemprego e redução dos direitos sociais da população? Qual o papel dessa oferta na atual dinâmica do modo de produção capitalista? Sendo assim, nosso objeto de estudo são os cursos técnicos na forma subsequente na atual dinâmica do capitalismo, e tem-se como objetivo compreender qual o papel dos cursos técnicos subsequentes no desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista no Brasil. Para tanto, temos como objetivos específicos: a) Elaborar uma constituição histórica da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma subsequente, à luz da disputa societária e do percurso histórico na sociedade brasileira; b) compreender a relação estrutural/estruturante entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente e a categoria desemprego/precarização do trabalho no Brasil; c) Analisar e sintetizar os dados referentes à evasão escolar, características dos alunos concluintes e egressos, tipologias de cursos ofertados e situação ocupacional dos egressos, construindo dimensões-chave para análise mais ampla dos cursos ofertados na forma subsequente. Para cumprir com tais objetivos, propusemo-nos a trabalhar sob a perspectiva do Materialismo-histórico-dialético, usando, como instrumentos de investigação, a pesquisa bibliográfica e documental. Como resultado, identifica-se que os cursos técnicos subsequentes, com sua gênese em um período de ascensão das políticas neoliberais no Brasil, são parte da história da dualidade educacional que conforma historicamente nossa Educação Profissional, e suas características e papel, tanto em nosso sistema educacional quanto em nossa sociedade, resultam dos conflitos de classe entre capital e trabalho e compõem-se enquanto tradução desses resultados na Educação Profissional. Especificamente, os cursos técnicos subsequentes cumprem um importante papel no desenvolvimento do capitalismo no Brasil, ao traduzir os termos e características do processo de produção sob os marcos

da reestruturação produtiva e neoliberalismo para o campo da educação profissional: formando trabalhadores nos termos da qualificação estrita que o capital demanda; naturalizando a cultura e os padrões sociais desse modo de produção, atuando como instrumentos de contenção social, retardando o enfrentamento dos trabalhadores à realidade do desemprego e privatizando a esses a culpa por tal desemprego. E, por fim, mercantilizando a educação profissional na busca de extrair o máximo de mais-valia e ampliando a venda e a rotatividade desses cursos.

Palavras-chave: educação profissional; curso técnico subsequente; desemprego; teoria do capital humano; empregabilidade.

ABSTRACT

The secondary vocational education in the form of subsequent courses has become over the last decade (2010-2020) the main form of Professional Education in Brazil in terms of enrollment numbers, being attended mostly in private institutions, despite the goals of the current National Education Plan, its appeal to employability and the rising levels of unemployment in the country. The following questions guide this thesis: Why are subsequent technical courses the largest PE offer in our country? Why has this educational offer become the majority precisely in a process of worsening unemployment and a reduction in the population's social rights? What role does this offer play in the current dynamics of the capitalist mode of production? Therefore, our object of study are the technical courses in the subsequent form in the current dynamics of capitalism, and the objective is to reflect on the role of subsequent technical courses in the historical development of the capitalist mode of production in Brazil. We have the following specific objectives: a) To draw up a historical constitution of the offer of Technical Professional Education at Secondary Level in the light of the societal dispute and the historical path in Brazilian society; b) To understand the structural relationship between Technical Professional Education at Secondary Level and the category of unemployment/precarious work in Brazil; and c) To analyze and synthesize the data on school dropouts, characteristics of graduating students and graduates, types of subsequent courses offered and the occupational status of the graduates, building key dimensions for a broader analysis of the subsequent courses offered. In order to fulfill these objectives, we set out to work from a materialist-historical-dialectic perspective, using bibliographical and documentary research as research tools. As a result, we identified that subsequent technical courses, which originated in a period of rising neoliberal policies in Brazil, are part of the history of educational duality that has historically shaped our Professional Education, and their characteristics and role in both our educational system and in our society, are the result of a class struggle between capital and labor and are composed as a translation of these results in Professional Education. Specifically, subsequent technical courses play an important role in the development of capitalism in Brazil, by translating the terms and characteristics of the production process under the frameworks of productive restructuring and neoliberalism into the field of Professional Education: training workers in the terms of the strict qualifications that capital demands;

naturalizing the culture and social standards of this mode of production; acting as instruments of social containment, delaying workers' confrontation with the reality of unemployment and privatizing to them the blame for such unemployment and; finally, commodifying Professional Education in the quest to extract maximum surplus value and expanding the sale and turnover of these courses.

Keywords: professional education; subsequent technical course; unemployment; human capital theory; employability.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Percentual de Matrículas na Educação Profissional, segundo a cor/raça em 2019	95
Figura 2 – Percentual de matrículas em educação profissional técnica de nível médio por dependência administrativa e forma de oferta – 2019	101
Figura 3 – Propaganda Cursos Técnicos	128
Figura 4 – Taxa de desocupação das pessoas de 14 anos ou mais de idade, na semana de referência, de todos os trimestres comparáveis – Brasil – 2012/2021 (em %).....	138
Figura 5 – Taxa Composta de subutilização da força de trabalho nos trimestres de junho a agosto – Brasil – (em %) – 2012/2021.....	138
Figura 6 – Empregados, subempregados e sem empregos – 2020.....	139
Figura 7 – Quadro geral da distribuição das classes sociais no Brasil – 2020.....	140

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Levantamento Bibliográfico – Produção Científica sobre os cursos técnicos subsequentes no Portal de Periódicos da CAPES	81
Quadro 2 – Levantamento Bibliográfico – Produção Científica sobre os cursos técnicos subsequentes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES	84
Quadro 3 – Ocupações com mais postos de trabalho x Cursos técnicos subsequentes com mais matrículas	109

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Comparativo Pesquisa de Egressos: IFRN e SENAI 2017.....	125
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência, Cultura e Tecnologia em todo o Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ILAESE	Instituto Latino-Americano de Estudos Socioeconômicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PNAD	Pesquisa Nacional de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de mão-de-obra
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais

SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SISUTEC	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
UNP	Universidade Potiguar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 CONTRADIÇÕES ESSENCIAIS E A MEDIAÇÃO NECESSÁRIA – POR QUE O MATERIALISMO HISTÓRICO COMO MÉTODO?	25
3 UMA BREVE HISTÓRIA DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES NA SOCIEDADE BRASILEIRA	49
3.1 AS DISPUTAS SOCIAIS EM TORNO DA LDB DE 1996 E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	53
3.2_A EMERGÊNCIA DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES	59
3.3 CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES: DA FUNDAÇÃO À ATUALIDADE	66
4 ENTRE A VISÃO DE SATÉLITE E O MICROSCÓPIO: O QUE OS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES NOS FALAM	79
4.1 EVASÃO ESCOLAR NO SUBSEQUENTE: A EXCLUSÃO DOS EXCLUÍDOS ..	86
4.2 QUEM SÃO ESSES ESTUDANTES?	92
4.3 DIVERSIDADE DE CURSOS E OFERTAS	100
4.4 ONDE ESTÃO OS EGRESSOS?	115
5 CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA SUBSEQUENTE NAS ENGRENAGENS E PROPAGANDA DO CAPITALISMO NEOLIBERAL BRASILEIRO	127
5.1 CURSOS TÉCNICOS PARA QUAIS TRABALHOS? ENTRE A CONCEPÇÃO E A PROPAGANDA	131
5.2 A LEGITIMAÇÃO DA DESEMPREGABILIDADE	146
5.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ONDE ESTAMOS E PARA ONDE IREMOS?	163
6 CONCLUSÕES	176
REFERÊNCIAS	187

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica em nosso país tem apresentado, na última década, um aumento considerável em seu número de matrículas: de 2010 a 2020, as matrículas na Educação Profissional obtiveram um salto de 1.140.388 para 1.936.094 (INEP, 2021b), o que corresponde à construção de uma política pública para atender à meta 11 do Plano Nacional de Educação (PNE), que diz respeito a triplicar o número de matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

De acordo com o INEP (2021b), das 1.936.094 matrículas em 2020 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 936.547 foram na forma subsequente, o que corresponde a 48% da oferta total. Dentro desse universo, 55% dessa oferta, isto é, 545.962 das matrículas dos cursos técnicos subsequentes, encontram-se na rede privada.

Dessa forma, podemos afirmar que, no Brasil, quando se fala em Educação Profissional, a maioria dos jovens brasileiros que a acessam o fazem de uma forma que não permite a elevação de sua escolaridade, de forma aligeirada, de modo a não permitir aprofundamento dos conteúdos e dificuldade quanto à continuidade dos estudos.

Além disso, tal acesso ocorre em instituições privadas que, via de regra, não têm como primeiro compromisso essa concepção de formação humana, mas sim a preparação desses jovens para atender as demandas e competências necessárias, no intuito de sobreviver em um mercado de trabalho cada dia mais precarizado, com menos empregos e sem proteções sociais, diante do avanço do capital sobre o Estado.

Tal oferta relaciona-se com o retrato necessário do mundo do trabalho, em especial no Brasil, que é o quadro de desemprego estrutural crescente. De acordo com pesquisa realizada pela agência Austing Rates, publicada no portal G1 (Alvarenga, 2021), o Brasil chegou à marca da 4ª maior taxa de desemprego no mundo, em setembro de 2021. Com base nessa pesquisa, no trimestre encerrado em agosto, a taxa brasileira era de 13,2% da população desempregada, o que representa mais que o dobro da média global apontada pela mesma pesquisa¹.

Nesse mesmo diapasão, temos crescimento também na chamada taxa de informalidade, que, para o mesmo trimestre de referência (agosto – outubro), fechou em 40,7% da população ocupada, o que corresponde a 38,2 milhões de trabalhadores informais, representando um crescimento em relação ao trimestre anterior – 40,2% – e ao mesmo período do ano anterior de 2020 – 38,4% (IBGE, 2021c).

Soma-se a isso, ainda, o crescimento de mais de 1424% de contratos por tempo determinado (Brasil, 2019; 2020) como resultado da contrarreforma trabalhista de 2017, e um quadro de desindustrialização do Brasil, no qual, segundo Machado (2021), o percentual do PIB da indústria de produção de mercadorias chegou, em 2020, ao menor patamar desde 1947.

Além dessa realidade dura dos números, um dos motivadores da nossa curiosidade epistemológica foi a vivência do pesquisador justamente nesse cenário de desemprego, justo após anos de formação na oferta subsequente, ainda que em um outro contexto de sociedade brasileira (com mais garantias trabalhistas e ainda sem as novas tendências da uberização).

Convencido pelo discurso do capital humano e da empregabilidade, que se materializou subjetivamente na promessa de uma inserção imediata ao mundo do trabalho, caso cursasse o curso técnico subsequente de Segurança do Trabalho no então Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), agora Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), frustrado pela ausência de emprego nos anos subsequentes à formação, germinaram ali, há mais de uma década, as questões de pesquisa ora

¹ Em que pese tal taxa tenha caído no decorrer dos últimos anos de pesquisa da presente tese, 2022 e 2023, chegando a 8,3% de desocupação na última PNAD contínua publicada (IBGE, 2023a), o crescimento recorde nos contratos temporários, empregos precários e sem carteira (Abdala, 2023) não modificam o quadro social de instabilidade e desemprego que fundamenta os debates sobre educação e trabalho que se seguem. Cumpre ainda ressaltar que tal pesquisa não estava sendo divulgada em função de cortes de orçamento do governo Bolsonaro (2018-2022).

estudadas em face da realidade do desemprego no Brasil.

Retomando os dados, esses altos números de desemprego e informalidade se traduzem teoricamente em nossa pesquisa, e na realidade dos cursos técnicos subsequentes, como grande parte da população trabalhadora do país constituindo-se enquanto um grande exército de reserva, nos termos marxianos.

Percebemos que uma estratégia da dinâmica atual do capitalismo em crise, como resposta ao desemprego, é a ampliação da oferta de Educação Profissional. Faz-se necessário estudar como se desenvolve essa resposta da educação profissional e no contexto dela. Dito isso, as questões que norteiam a nossa pesquisa são: por que os cursos técnicos subsequentes são a maior oferta de Educação Profissional (EP) no nosso país? Por que essa oferta educacional tornou-se majoritária justamente nesse processo de agudização do desemprego e redução dos direitos sociais da população? Qual o papel dessa oferta na atual dinâmica do modo de produção capitalista?

Além dessas inquietações, percebemos, desde a projeção dessa pesquisa, um quadro de pouco interesse acadêmico em analisar e avaliar as possibilidades, contradições e limitações dos cursos técnicos subsequentes no Brasil, o que podemos confirmar tanto por meio da dissertação de Araújo (2018), que apresenta esse baixo interesse, assim como em pesquisa ao Portal de Periódicos da CAPES, em que a busca pelo termo “curso técnico subsequente” resulta em apenas 57 artigos.

É contraditório que a maior oferta de Educação Profissional em nosso país seja tão pouco estudada. Em trabalho sobre a produção do conhecimento em Educação Profissional, Medeiros Neta (2016) levantou os sete maiores temas de publicação deste campo, e a forma subsequente não consta nesta relação.

Isso posto, consideramos necessária a realização do presente trabalho tanto no sentido de preencher lacunas no campo científico específico, como também dar respostas às questões sociais tão sensíveis com as quais essa oferta se entrelaça.

Nesses termos, nosso objeto de estudo, apesar de já reiterado diversas vezes, consiste nos cursos técnicos na forma subsequente na atual dinâmica do capitalismo, e temos o objetivo de compreender qual o papel dos cursos técnicos subsequentes no desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista no Brasil.

Para tanto, temos como objetivos específicos: a) Elaborar uma constituição histórica da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma subsequente, à luz da disputa societária e do percurso histórico na sociedade

brasileira; b) compreender a relação estrutural/estruturante entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente e a categoria desemprego/precarização do trabalho no Brasil; c) Analisar e sintetizar os dados referentes à evasão escolar, características dos alunos concluintes e egressos, tipologias de cursos ofertados e situação ocupacional dos egressos, construindo dimensões-chave para análise mais ampla dos cursos ofertados na forma subsequente.

Considerando que a presente pesquisa pretende retratar teoricamente a realidade social que determina a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma subsequente, com vistas a discutir como ela colabora para manter ou transformar esta realidade social, o método mais adequado para tais fins será o materialismo-histórico-dialético (Marx, 2008).

O materialismo-histórico-dialético proposto por Marx (2008) compreende que o caminho da investigação científica parte da realidade concreta, dos fenômenos e sua aparência imediata, que, no início, emergem como um todo caótico, caminhando sua análise para determinações mais simples e abstratas, de modo a encontrarmos os elementos fundamentais desta realidade, para, depois, analisadas e capturadas as mediações e conexões entre as totalidades que a compõem, fazermos o caminho de retorno àquela que será apresentada como uma totalidade rica em determinações, sendo esta realidade concreta apresentada não mais como fenômeno, mas em sua essência.

Nos marcos dessa metodologia, para realizar tal movimento, trabalhamos com a categoria historicidade, ao inserir nosso objeto em um processo histórico, não estático, e em transformação; transformações essas a partir de contradições que conformam não apenas os cursos estudados, mas a totalidade mais ampla do modo de produção, ou seja, tratando nosso objeto também à luz das categorias totalidade e contradição.

Movimento e contradições determinadas pela dinâmica da luta de classes, a partir dos quais assumimos o ponto de vista da classe trabalhadora, por compreender que, para além do rigor científico, essa perspectiva é aquela que mais nos permite nos aproximar da realidade.

Trabalhamos ainda com a categoria mediação, com vistas a construir e apresentar as particularidades do nosso objeto de estudo, em meio as suas singularidades, e as generalidades que compõe. Tudo isso em um movimento partindo

do que chamamos de pseudoconcreticidade (Kosik, 1976) dos fenômenos até a realidade concreta que apresentamos ao final do trabalho.

Para a concretização desse movimento, visando à projeção teórica da totalidade complexa da realidade concreta em que se insere nosso objeto de estudo, realizamos uma pesquisa documental e bibliográfica a partir da abordagem qualitativa, sob os marcos do supracitado materialismo-histórico-dialético. Analisando os normativos, documentos legais e projetos institucionais que fundamentam a oferta educacional estudada e que resultam das disputas políticas em torno dessa, da Educação Profissional e da sociedade em si.

Os documentos e acervos estudados a partir de um referencial teórico que nos fundamenta concepções de Estado, Capital, Crise do Capitalismo, Reestruturação Produtiva, Desemprego, Precarização do Trabalho, Educação e Trabalho, Dualidade da Educação brasileira, possibilitou-nos compreender o pensamento, a história e o ponto de vista de classe e como tais interesses fundamentam políticas e práticas sociais.

Para o desenvolvimento da tese, foi necessário, em nosso terceiro capítulo, historicizar o nosso objeto de pesquisa, os cursos técnicos subsequentes, pesquisando e expondo sua trajetória histórica enquanto uma oferta educativa de educação profissional no Brasil, diante da ausência de qualquer trabalho que relatasse a história de tais cursos.

Com essa pesquisa histórica, identificamos que tais cursos foram constituídos com essa nomenclatura tão somente após a vigência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Brasileira, atualmente em vigor, em 1996, porém com as mesmas características de uma oferta intitulada de cursos pós-médios, iniciada nos anos de 1990, nos marcos da Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, de 1971.

Mais do que isso: foi possível identificar que sua oficialização coincide não só com a tradução de um projeto político neoliberal no campo da educação e do trabalho, no que diz respeito ao campo da formação, mas também com sua oferta, que, até 1995, era minoritária (Cunha, 2005). A oferta, nesse período, foi impulsionada a partir de um Programa Político de Educação Profissional financiado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), com recursos direcionados às instituições privadas, trilhando o caminho para o atual retrato demonstrado na Introdução. Intitulados, então, como cursos sequenciais, foram fundados no âmbito do Decreto 2.208, de 1997.

Soma-se essa informação aos estudos de Mendes (2003), que aponta a pouca atenção dos cursos pós-médios nas escolas privadas e da rede federal, onde se preferia a habilitação profissional de nível médio na forma integrada. Essa pesquisa aponta ainda que os cursos pós-médios, depois nomeados de cursos sequenciais, são resultado de uma política de contenção da demanda da população por educação superior, o que seria um dos conflitos sociais da época, vinculados também à recessão econômica, à política de arrocho salarial e às privatizações do neoliberalismo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), ao aplicar a cartilha do Fundo Monetário Internacional para a América Latina à época.

No percurso metodológico, em nosso quarto capítulo, realizamos uma revisão bibliográfica no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como no Banco de Teses e Dissertações também da CAPES, e cruzamos dados do Painel de Monitoramento de Profissões do Ministério da Educação e da Previdência e Trabalho (Brasil, 2022); Plataforma Nilo Peçanha da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (2022); Sinopse e Anuário da Educação Profissional e Tecnológica do INEP (2020d, 2021a); Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Brasil, 2021); dados específicos de matrículas e docentes encaminhados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) via Plataforma Fala.BR (INEP, 2018a; 2018b; 2020a); Dados da PNAD (IBGE, 2019; 2020; 2021B; 2021C; 2021D) e pesquisas de egressos disponibilizadas SENAI (2018) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2018).

A partir de todos os dados levantados por meio das fontes supracitadas, escolhemos quatro dimensões centrais – realidades e contradições – para a análise e a compreensão dos cursos técnicos subsequentes: evasão escolar, sujeitos do subsequente, oferta dos cursos e a situação dos egressos.

Tais dimensões revelam como os referidos cursos apresentam um alto índice de evasão no âmbito das instituições públicas e como tal fenômeno corresponde ao que chamamos de exclusão da exclusão diante das características e condições de vida dos estudantes os quais consistem no público majoritário desses cursos.

Ademais, revela-se como, em alguns cursos, há mais estudantes matriculados que postos de trabalho ocupados em determinadas profissões, assim como a maioria dos postos de trabalho do Brasil não demandam habilitação específica por meio de cursos técnicos.

Junto a tais fatores, ainda a partir dessa análise do quarto capítulo, percebemos distinções entre a oferta pública e privada, tanto no âmbito da carga-horária, quanto do currículo escolar e da relação professor *versus* aluno. Os dados apontam que as instituições privadas optam por uma carga-horária mais próxima do mínimo, com estrutura curricular mais estrita e próxima das demandas e tendências educacionais da pedagogia do capital, e com uma relação professor *versus* aluno desfavorável a condições adequadas de trabalho, indicando um quadro de precarização do trabalho docente.

Em nosso quinto e penúltimo capítulo, retomamos nosso escopo de análise ao contexto e totalidade mais ampla do desenvolvimento do capitalismo, retirando a lupa de análise das características e especificidades da oferta subsequente. Agora, com esse conhecimento, estudamos como o processo de crise do capital se desdobra no padrão da reestruturação produtiva, traduzindo-se, no Brasil e na América Latina, em políticas neoliberais.

Crise do capital e neoliberalismo, em confluência, resultam em um desemprego estrutural, correspondido, por sua vez, no campo da educação, pelas teorias do capital humano e da empregabilidade, construindo ofertas educativas que respondam à expansão do capital em crise nesse cenário.

Na apresentação desse contexto, a oferta subsequente é considerada como a consubstanciação ou a tradução desses ideais do campo da produção no âmbito da educação, diante não só do contexto socioeconômico brasileiro, como também do resultado da luta de classes.

Retorna-se à realidade brasileira para analisar a propaganda massiva das instituições privadas que fomentam a venda de tal oferta e constroem um mercado de educação em crescimento, a partir, sobretudo, do discurso do senso comum sobre a empregabilidade por meio de tais cursos. Todavia, saímos da superficialidade desse discurso para analisar se há realmente essa inserção e qual o objetivo principal de tal discurso, compreendendo também como ele se sustenta e se materializa no conflito de classes, enquanto práxis e enquanto forma de organizar a realidade.

Ao final desse estudo, apresentamos qual papel cumprem os cursos subsequentes da dinâmica do modo de produção capitalista e, mais do que isso, apresentamos uma reflexão e crítica sobre o lugar desses cursos em nossa Educação Profissional, nas Políticas Públicas de Educação e no contexto de luta de classes. Tais considerações compreendem a realidade como dinâmica, mutável e que

depende desse processo de luta para que se conquistem avanços e vitórias, não apenas do ponto de vista específico da educação, como também da vida, da realidade, uma vez que a dialética nos ensina que nada está apartado, nada é a-histórico, tampouco permanece imutável.

2 CONTRADIÇÕES ESSENCIAIS E A MEDIAÇÃO NECESSÁRIA – POR QUE O MATERIALISMO HISTÓRICO COMO MÉTODO?

Se, nos termos de Kosik (1976), para atingirmos a realidade concreta, precisamos fazer um *detour*, um esforço no sentido do conhecê-la para além da imediaticidade, o presente capítulo tem o intuito de fazer um *detour* do *detour*, ou seja, demonstrar e explicitar a metodologia por nós escolhida para a pesquisa.

Apesar de que, a esse ponto da leitura, é possível que muitos já tenham compreendido qual seja esse método, tanto pelo nosso modo de expor os resultados nessa tese, quanto pela anunciação das categorias em movimento, e do movimento das categorias do presente método. Nosso objetivo é, neste capítulo, fazer um mapa do caminho percorrido, e uma exposição de percurso no seu caminhar, apresentando e explicando as categorias centrais do materialismo-histórico-dialético (Marx, 2006; 2008, 2011; Lukács 1967; 2003; 2009; 2012; Kosik, 1976), não só como forma de expor esse trabalho à adequada crítica científica e política, anunciando os termos e legalidades que determinam e conformam essa pesquisa, mas também como uma colaboração à divulgação do método como um caminho possível para o conhecimento e a transformação da realidade.

Essa última afirmação tem como base realidades empíricas que temos constatado em nossa trajetória de pesquisa e militância. A primeira é a de que, na maioria das bancas de avaliação de teses e dissertações, principalmente nas pesquisas que envolvem educação e trabalho, comumente um membro do corpo avaliador levanta a questão de que o trabalho, apesar de anunciar que realiza uma pesquisa nos termos do materialismo-histórico-dialético, não o faz, com poucos acenos do que seria necessário fazê-lo para tal.

Por outro lado, e em consequência disso, muitos trabalhos optam por não assumir o método utilizando algum instrumento linguístico para dizer que o trabalho é inspirado no método, segue alguns princípios, ou alguma saída lateral que o valha, mas que aquele não é, em si, a perspectiva do trabalho.

Esse fato, que trazemos como empiria, como um relato e não com números, pois não é o centro de nossa pesquisa, desdobra-se em três hipóteses que não se excluem. A primeira é de que o materialismo-histórico-dialético seria algo muito elitizado do ponto de vista científico, não permitindo o seu uso por qualquer pessoa – o que seria uma grande contradição, uma vez que, sob os termos que defendemos e

pensamos tal método, o ponto de vista de classes e da práxis transformadora, em nada ele cumprirá com seu papel, caso se restrinja a um círculo muito restrito de acadêmicos.

A segunda hipótese é a de que boa parte dos pesquisadores querem e desejam usar o nome, o conceito e o método de forma teórica, abstrata, subsumindo os termos à sua pesquisa, como um carimbo legitimador, uma palavra de ordem ou profissão de fé, sem dar profundidade à leitura e pesquisa sobre ele – ler diretamente Marx e as contribuições marxistas sobre o desenvolvimento do método. Sem dar conta de que o método deve permear todo o trabalho, seja na pesquisa, seja na exposição teórica da realidade em movimento captada.

A terceira é a de que nos parece também que o marxismo não foi concebido para guiar o trabalho acadêmico nos termos e ritos que a academia exige. Como exemplo, citamos o tempo limitado para qualificação e defesa e tudo que implica esse intervalo, assim como o próprio formato das teses, dissertações e artigos. Tal tempo e tais formatos não permitem o tratamento exaustivo da realidade estudada, como propõe o materialismo-histórico-dialético. Parece-nos que a questão está em todas essas hipóteses.

Feitas essas considerações, não tão breves, mas que justificam, do ponto de vista subjetivo, nosso intuito tanto com esse capítulo quanto com o estudo e o uso do método, passemos a tratar das questões mais objetivas, de como o método responde da melhor forma aos problemas encontrados na realidade e aqui apresentados.

Do ponto de vista negativo, do motivo de não fazer sob outras perspectivas que privilegiam a análise de determinados discursos e/ou aspectos mais subjetivos, ou que consideram de maior valor os termos dos documentos e legislação sem pensar no seu significado concreto, ou ainda que analisa discursos e realidades sem considerar uma perspectiva de sua conexão com totalidades mais amplas, nossa recusa se dá pelo entendimento de que tais abordagens não nos permitem chegar até a raiz das contradições e determinações sistêmicas. Mészáros (2008, p. 64) nos explica, de forma didática, como tais abordagens nos afastam desse conhecimento da realidade:

A recusa reformista em abordar as contradições do sistema existente, em nome de uma presumida legitimidade de lidar apenas com as manifestações particulares – ou, nas suas variações ‘pós-modernas’, a rejeição apriorísticas das chamadas grandes narrativas em nome de *petits écrits* idealizados arbitrariamente – é na realidade apenas uma

forma peculiar de rejeitar, se uma análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival, e forma igualmente apriorística de eternizar o sistema capitalista [...] É isso que torna inevitável, em todas as variedades sociopolíticas do reformismo, tentar desviar a atenção das determinações sistêmicas – que no final das contas definem o caráter de todas as questões vitais – para discussões mais ou menos aleatórias sobre efeitos específicos enquanto deixa a sua incorrigível base causal não só incontestavelmente permanente como também omissa.

Ou seja, abordagens pós-modernas, positivistas, naturalistas, idealistas, metafísicas ou do materialismo vulgar não nos permitiriam dar conta do objetivo dessa pesquisa, pois não permitem uma compreensão radical sobre a realidade.

Podemos dizer que a perspectiva marxista do materialismo-histórico-dialético já está presente na escolha do objeto desse nosso trabalho, bem como da contradição que iremos abordar. Estudamos os cursos técnicos subsequentes diante do fato de eles serem hoje a maior oferta de educação profissional no nosso país, e, em contrapartida, haver tão poucas pesquisas a ponto de nem figurar no rol dos temas mais pesquisados em EP. Essa é uma escolha já pensada, sob o ponto de vista do método.

Nosso objetivo é analisar qual o papel da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma Subsequente no desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Tal recorte se dá por compreendermos que, na contradição essencial que temos no chão da realidade, ao considerarmos a ontologia do ser social (Lukács, 2012), ou seja, as prioridades na formação humana do ser humano, a categoria trabalho tem prioridade ontológica, e, a partir dela, desenvolve-se o complexo da educação. O trabalho é categoria central do modo de produção capitalista.

O que quer dizer essa prioridade ontológica? Nos termos de Lukács (2012), temos que uma categoria, um complexo da nossa vida social se desenvolve a partir do outro, e sua existência inicial dependeu dela. Em sua obra clássica *Para uma Ontologia do Ser Social*, Lukács (2012) nos dá o exemplo didático da consciência, que só existe a partir do ser humano: o ser humano existe com ou sem consciência, mas essa última não existe sem o ser humano. Com a educação e o trabalho, temos essa relação também, o que não quer dizer que haja uma hierarquia, nem que a educação não tenha uma relativa autonomia frente ao trabalho.

Mas, para chegarmos ao cerne dos problemas referentes à educação, ainda mais a educação profissional, não chegaremos à raiz das contradições, dos

problemas, sem nos defrontarmos com a questão do trabalho em nosso tempo histórico e nas determinações do modo de produção-

Mészáros (2008), nesse sentido, nos lembra que, para Marx, o trabalho era o “ponto arquimediano”, no qual as contradições mistificadas e mistificadoras da nossa realidade podem ser compreendidas e superadas, pois, ao enxergá-lo de forma histórica, enxergamos também seu processo de “alienação escravizante”.

Uma das nossas questões de pesquisa, ao nos depararmos com a realidade, é a seguinte: se o discurso hegemônico trata os cursos técnicos subsequentes como caminho mais rápido ao emprego, por que o desemprego só aumenta, e, em contrapartida, essa oferta de cursos também?

Tentaremos responder a essa pergunta ao longo de toda esta tese, o que nos impele, nesse caso concreto, a dar foco aos seguintes conceitos movimentos, ou categorias, do materialismo dialético: movimento da pseudoconcreticidade à totalidade concreta; análise dos diversos níveis de totalidade determinantes; historicidade do objeto; pesquisa sob o ponto de vista da classe trabalhadora² – sujeito revolucionário na sociedade capitalista e, por fim, compreensão dessas categorias e essa realidade num todo contraditório e dialético.

Fugimos à forma comum com que os textos baseados no materialismo-histórico-dialético se anunciam: “totalidade, contradição e mediação”, por compreendermos os diversos significados em disputa sobre o conteúdo dessas categorias e por entender que aquelas anunciadas no parágrafo anterior são necessárias à adequada resposta para nossa questão, sem que essas deixem de ser parte também desse nosso esforço. A esse ponto, é importante lembrar que, para Marx, as categorias são formas de ser “[...] determinações de existência” (Marx, 2011, p. 85).

Outro ponto importante de alerta, para evitar erros de julgamento, antes de submergirmos na explicação de cada conceito movimento desses e sua exemplificação no trabalho, é o de que é importante lembrar que, para Marx (2006), o método de exposição não coincide com o de pesquisa, e o que estamos apresentando aqui é já o resultado de uma investigação. Portanto, a exposição ora apresentada já

² Consideramos aqui o sentido marxiano de classe trabalhadora mais amplo, tanto compreendido por Antunes (2001) como a classe-que-vive-do-trabalho, quanto em Iasi (2011), que a define: 1 – pela sua propriedade ou não dos meios de produção; 2 – pela sua posição no interior das relações sociais de produção; 3 – por associação ou distanciamento a uma posição de classe; por fim, 4 – por sua ação nas lutas concretas do interior de uma formação social.

é uma mediação em si, o início dela já não é um imediato, um concreto caótico, que foi por onde começamos o trabalho desde a escolha do seu objeto.

Como diria Kosik (1976, p. 39), “[...] A explicitação é um método que apresenta o desenvolvimento da coisa como transformação necessária do abstrato em concreto”. Sendo assim, a exposição não segue necessariamente o mesmo caminho da investigação, nem começa pelo seu começo.

O materialismo-histórico-dialético encontrado em Marx (2008) compreende que o caminho da investigação científica parte da realidade concreta, dos fenômenos e sua aparência imediata, emergindo, no início, como um todo caótico, caminhando sua análise para determinações mais simples e abstratas, em que encontraremos os elementos fundamentais desta realidade, para, depois, analisadas e capturadas as mediações e conexões entre as totalidades que a compõem, fazermos o caminho de retorno àquela que será apresentada como uma totalidade rica em determinações, de modo que esta realidade concreta seja apresentada não mais como fenômeno, mas em sua essência.

Dessa realidade concreta, da vida cotidiana imediatamente acessada, trazemos o primeiro desses conceitos, o da pseudoconcreticidade (Kosik, 1976), ou melhor, a destruição dela.

Kosik (1976) afirma que o conhecimento da realidade não é transmitido pelas formas imediatamente acessíveis da vida cotidiana. Apesar de nos organizarmos e nos orientarmos a partir de práticas utilitárias, do senso comum, importantes à nossa reprodução social e biológica, tais práticas não nos permitem o conhecimento da realidade e da essência das coisas.

Assim, em uma pesquisa nos termos do materialismo-histórico-dialético, em uma leitura da realidade a partir desse método, é necessária a compreensão de que o imediato, a realidade dada no devir da vida, oculta uma realidade concreta, uma essência mais rica a ser conhecida.

Lukács (2003, p. 75) reforça isso ao dizer que “Essa distinção (existência real e imediata e o núcleo interior, dos objetos) é a primeira condição prévia de um estudo verdadeiramente científico [...]”. O mundo da pseudoconcreticidade é, então, aquele que desconsidera essa diferença entre o fenômeno e a essência, identificando-os como uma só coisa.

Por outro lado, Lefebvre (1983, p. 219) lembra que, “para ser a essência deve aparecer”. Ou seja: o conhecimento partirá, nos termos de Marx e Kosik, do imediato,

mas o compreenderá como insuficiente e não estacionará ali. Não se deve, então, desprezar o fenômeno, pelo contrário:

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos (Kosik, 1976, p. 15).

O fenômeno não deixa de ser parte da realidade, é uma manifestação necessária da essência, do concreto – sem ele, a essência seria inatingível. Captar o fenômeno seria, então, compreender como a essência aparece nele e como, ao mesmo tempo, ela se esconde (Kosik, 1976), enxergando-a nesse movimento.

No movimento do concreto caótico ao concreto pensado, nossa dimensão da análise se deslocará de uma parte ao todo para retornar àquela parte, a que nos atinge, e captamos pela experiência sensível, pela nossa indagação e questionamento frente às contradições que já nos aparecem em sua aparência imediata.

Esse deslocamento e esse movimento nos demandarão caminhar entre conceitos por meio da abstração. É um caminho que implica separar os elementos dessa realidade para analisá-los, separando-os, porém, já tendo em mente a necessidade de reuni-los, evitando isolar o que está unido dialeticamente.

Nesses termos, Kosik (1976) nos lembra que o nosso ponto de partida – a realidade – é formalmente idêntico ao resultado, e é essa identidade que garante não nos perdermos no caminho. Mas, se, por um lado, a forma será a mesma, não podemos dizer isso do conteúdo, que é justamente o que se busca ao realizar uma pesquisa científica. É necessário conhecer para além do fenômeno e do imediato, afinal, como diria o próprio Marx (2006) em *O Capital*, se o fenômeno fosse a mesma coisa da essência, não haveria razão no existir da ciência.

E esse pensar metodológico se traduz em nossa pesquisa de que forma? Como pretendemos fazer esse movimento, e como já o fizemos até aqui? Considerando que, como já dito, tropeçamos em uma realidade contraditória na qual nosso objeto de pesquisa está imerso e emerge da vida cotidiana, qual seja, a oferta de cursos técnicos subsequentes que cresce cotidianamente com forte apelo à empregabilidade (em um país em que os números de postos de trabalhos caem também cotidianamente), tal tropeçar demandará uma análise de cada uma das determinações

decisivas, sem desconsiderar sua unidade dialética, dessa realidade total que acabamos de apresentar.

Isso quer dizer que precisaremos entender e analisar o conceito e a forma do curso técnico subsequente em si (carga-horária, currículo e composição social dos estudantes); o conceito e as manifestações do trabalho, emprego e desemprego no Brasil; como se constrói essa versão de senso comum de vinculação entre esses cursos e o acesso aos empregos; como, quando e por que essa oferta se torna majoritária; o conceito de Estado e suas políticas no âmbito da Educação Profissional, mas também políticas de desenvolvimento, de emprego e renda; pensando essas dimensões apenas como um rol exemplificativo, e não taxativo.

Esse processo de abstrair para conhecer, pensando no todo, pensando no movimento de retorno, é, desde já, um processo de compreensão e/ou modificação dessa compreensão do todo, como bem nos alerta Kosik (1976, p. 37):

O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões. O processo do pensamento não se limita a transformar o todo caótico das representações no todo transparente dos conceitos; no curso do processo o próprio todo é concomitantemente delineado, determinado e compreendido.

Lembrando ainda que, dialeticamente, o todo não pode ser considerado como uma abstração que está acima das partes, mas que se cria na interação com elas (Kosik, 1976).

Todos esses conceitos são analisados, abstraídos e considerados em seu movimento e desenvolvimento histórico, ou seja, compreendendo não só a unidade dialética da manifestação desses conceitos na realidade como totalidade, mas também como parte de um movimento de permanências e transformações a partir da nossa atividade humana.

Sobre a dimensão da historicidade, trataremos um pouco mais adiante, pois acabamos de falar em totalidade, repetimos esse termo diversas vezes, e faz-se necessário explicar não só seu conceito e importância para o materialismo-histórico-dialético, mas como consideramos essa categoria em nossa pesquisa.

Ao longo do trabalho, essas categorias estão apresentadas de forma que não há como isolar alguma delas, dar-lhes independência ou autonomia dos demais, tampouco hierarquizar a sua importância no processo de pesquisa.

A título de exemplo, não é possível, nesta pesquisa, aferir um desenvolvimento histórico da educação profissional, ou dos cursos técnicos subsequentes, desconsiderando a exposição que também é feita do desenvolvimento industrial e econômico do Brasil, a luta de classes que conforma esse curso da história e determina o ritmo e o conteúdo das políticas públicas, as transformações e mudanças no modo de produção capitalista em nível mundial que se desdobram em novos padrões de regulação, o lugar que o Brasil ocupa nessas relações capitalistas, as políticas estatais e as teorias e concepções pedagógicas para instrumentalizar e manter a reprodução social nos termos do capital.

Um dos pontos de virada do marxismo foi a compreensão dessa categoria. Foi a construção do conceito em Lukács (2003, p. 105) de que “Não é o predomínio de motivos econômicos na explicação da história que distingue decisivamente o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto de vista da totalidade.”

Totalidades compreendidas por Lukács (2003) como complexo dos complexos, no mesmo sentido em que Tonet (2013) as traduz como um conjunto articulado de partes que compõem a realidade social, onde cada parte é, em si mesma, complexa e se relaciona reciprocamente por contradições e mediações, de modo a compor a realidade dinâmica e histórica.

O conceito de totalidade não implica aqui uma hierarquia do todo sobre as partes, como reproduzido frequentemente, nem a compreensão de todos os fatos ou junção deles. Antes, é uma concepção dialética do movimento da concreticidade, da compreensão estruturada e adequada do concreto, da unidade dialética entre fenômeno e essência.

O próprio Marx nos traz essa relação entre a categoria totalidade e esse processo de concreticidade ao afirmar que “[...] O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (Marx, 2008, p. 259), e ao nos rerepresentar o concreto como síntese, como resultado da investigação, diverso do concreto ponto de partida, agora o descrevendo não mais “[...] como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (Marx, 2008, p. 258).

Embora tomemos Marx com referência para tal compreensão, quem melhor desenvolveu essa perspectiva da totalidade foi Lukács (2009) ao analisar as tarefas da filosofia marxista e do método, no contexto da derrota do fascismo, do pós-segunda

guerra mundial e da emergência do que chamou, à época, de nova democracia, apontando que:

A verdadeira totalidade, a totalidade do materialismo dialético, ao contrário, é uma **unidade concreta de formas opostas em uma luta recíproca**: isto significa que, sem causalidade, nenhuma totalidade viva é possível e, ademais, **que cada totalidade é relativa; significa que, quer em face de um nível mais alto, quer em face de um nível mais baixo, ela resulta de totalidades subordinadas e, por seu turno é função de uma totalidade e de uma ordem superior**; segue-se, pois, que esta função é igualmente relativa. Enfim, cada totalidade é **relativa e mutável, mesmo historicamente**: ela pode esgotar-se e destruir-se - seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco de circunstâncias históricas determinadas e concretas. Esta concepção de totalidade oferece as melhores possibilidades críticas contra as tentativas de fazer das instituições da democracia formal uma espécie de fetiche. Por outro lado, contudo, os filósofos marxistas devem precaver-se para não transformar esta relatividade necessária em relativismo metodológico (Lukács, 2009, p. 59, grifo nosso).

Nesses termos, é preciso considerar a totalidade: a partir das contradições em movimento, compreendendo que ela é totalidade de uma outra totalidade, ou seja, é relativa, determina e é determinada por outros níveis que estão mais ou menos abrangentes e que, por sua vez, é também uma realidade histórica, com validade, limites e determinações do seu tempo histórico.

Kosik (1976) também reforça essa preocupação com a totalidade enquanto uma categoria dialética, apontando que não chegaremos à totalidade concreta, mas sim a totalidades vazias, ou más-totalidades, ou, ainda, a totalidades abstratas, quando consideramos a realidade de forma analítica, isolando momentos dela. Além disso, também não tocamos a totalidade concreta quando o todo é colocado de forma fechada frente às partes, de modo formal e superior, ou, ainda, sem uma perspectiva de desenvolvimento histórico.

Com essas lições referentes à categoria totalidade, nossa pesquisa, para entender o fenômeno que se expressa a partir do curso técnico subsequente, como resultado do modo como a educação e o trabalho se desenvolvem nas atuais relações sociais (totalidade da qual faz parte), precisou compreender a inserção e a relação desses cursos em outras totalidades.

Tal relação, nesta pesquisa, traduziu-se em analisar como essa oferta educacional se conforma perante a realidade mais abrangente da Educação Profissional no Brasil, por sua vez, da relação desta com as outras modalidades e níveis de educação formal – movimentos apresentados no terceiro capítulo – em seu

desenvolvimento histórico e determinado num contexto de Brasil. Também analisamos como essa oferta é parte do desenvolvimento do modo de produção capitalista, do papel do Brasil na reprodução do capitalismo global, e, ainda, a sua relação com a categoria trabalho.

Todo esse percurso pensando e discutindo as contradições que perfazem essa realidade – esses níveis de totalidade – e as coloca em movimento. Essas contradições são inúmeras, mas, antes de exemplificá-las e apresentá-las em nossa pesquisa, é importante fazermos algumas considerações sobre o que é a categoria contradição nos termos do materialismo-histórico-dialético.

Primeiramente, cumpre alertar que não é pelo fato de elencarmos a categoria contradição como uma exigência, uma necessidade para a adequada consideração da totalidade que estamos colocando esta como prioritária. A essa altura, é importante lembrar que todas essas categorias, nos termos do método, tem um caráter dialético: separá-las formalmente e/ou dar uma prioridade hierárquica implica eliminar esse caráter. Kosik (1976, p. 60) ensinou que “[...] a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias”.

As contradições são formas de expressão da própria realidade, herdadas da filosofia hegeliana. Lefebvre (1983, p. 174) aponta que, para Hegel, tudo é contraditório e que é por meio das contradições que o pensamento avança. Para o autor francês:

Se o real está em movimento, então que nosso pensamento também se ponha em movimento e seja pensamento desse movimento. Se o real é contraditório, então que o pensamento seja pensamento consciente da contradição.

Lukács (2003, p. 79-80) nos traz como Marx traduz a contradição legada de Hegel para a compreensão da sociedade capitalista por meio do materialismo-histórico-dialético:

[...] (as contradições) pertencem, de maneira indissolúvel, à essência da própria realidade, à essência da sociedade capitalista. Sua superação no conhecimento da totalidade não faz com que deixem de ser contradições. Pelo contrário, elas são compreendidas como contradições necessárias, como fundamento antagônico dessa ordem de produção.

Para melhor ilustrar esses conceitos, podemos dar o exemplo do próprio modo de produção capitalista, enquanto essencialmente contraditório, que tanto existe

enquanto modo de sociabilidade, com a reprodução do capital como fim último, mas que, para essa reprodução, precisa da força de trabalho humana para gerar valor, não coincidindo interesses do capital e da reprodução humana. Basta observar o nível da degradação ambiental do planeta em nome do capital, além da degradação e da exploração humana ao longo de toda a história do capitalismo, para comprovarmos.

É contraditório também que os trabalhadores sejam essenciais para a edificação do capitalismo, mas sejam também, ao mesmo tempo, a classe que, ao aplicar seus interesses últimos e objetivos, pode superar esse modo de produção.

Com esse breve retorno filosófico, mas que em nada abandona nossos objetivos de demonstrar como o método permeia, conforma e guia a presente tese, a contradição, ou melhor, as contradições também devem ser determinadas. Nos termos de Lefebvre (1983), é necessário que se descubram as relações e a unidade entre as contradições e o movimento que as atravessa, pois, “Para determinar o concreto, o mais ou menos concreto, descubra as contradições” (Lefebvre, 1983, p. 192).

Nesse movimento do pensamento, portanto, captando o movimento da realidade, em nossa pesquisa, precisamos compreender, em uma dimensão, o conceito de trabalho e educação, a relação contraditória que temos em nosso tempo histórico marcado por um capitalismo de produção pós-fordista e em um momento de reestruturação produtiva com hegemonia do pensamento político neoliberal, no qual, parte do trabalho, dos empregos, exige certos conhecimentos, mas estes não podem ultrapassar a barreira do conhecimento da organização social do modo produção, sob o risco de um processo desalienante com potencial conscientizador.

Nos termos do nosso objeto de pesquisa, que está imerso nessas contradições supracitadas, podemos já apresentar e citar algumas que a investigação nos permitiu captar desde o projeto e a investigação inicial. Um exemplo é a existência em si da forma subsequente enquanto cursos de educação profissional de nível médio que não respondem a uma elevação de escolaridade, em uma sociedade em que o ensino médio ainda não é universalizado.

Outro exemplo é: como a oferta e as matrículas de tais cursos, cujo apelo principal é um caminho de acesso aos empregos disponíveis, crescem exponencialmente em um país onde a oferta de empregos é reduzida a cada ano? Acreditamos que, sob a perspectiva da contradição, a chave para a compreensão do que representa os cursos técnicos subsequentes no presente tempo histórico da

sociedade brasileira passa pela resposta dessa pergunta, que tem como conjunção, inclusive, não o “Por quê?”, mas o “Como?”.

Todavia, como chegar até as contradições essenciais, como compreender a totalidade social sem as mediações? Mészáros (2012, p. 58) alerta que totalidade social sem mediação é como “[...] ‘liberdade sem igualdade’: um postulado abstrato – e vazio”. O autor, ao analisar o desenvolvimento das categorias totalidade e contradição em toda a obra de Lukács, afirma que a totalidade social existe em si justamente nas mediações, nas quais as totalidades parciais se conectam em um todo dinâmico e constantemente mutável.

Essa preocupação tem um pano de fundo na materialidade: Lukács viveu um período do que Mészáros (2013) chamou de culto direto à totalidade, da negação das mediações, da compreensão daquela como o imediato, que teve como uma das consequências, no plano político-social, a produção de mitos, a ascensão do nazismo e do fascismo.

Lembramos também que o filósofo húngaro viveu um período em que o debate sobre o marxismo e o método era hegemonizado pela perspectiva stalinista de desprezo à perspectiva teórica, da tradução do marxismo como economicismo, da explicação da realidade feita diretamente a partir dos elementos econômicos, em seu sentido estrito, da ciência econômica isolada da realidade mais ampla.

Tal é sua preocupação, que ele desenvolve a relação já aqui mencionada de que o marxismo ortodoxo é aquele que tem como preocupação central o método, e que esse tem como central o ponto de vista da totalidade. Nesse mesmo sentido, Kosik (1976) coloca, em sua leitura de Marx, que o concreto se torna compreensível por meio da mediação do abstrato, o todo por meio da mediação da parte, e sendo esse concreto dinâmico e mutável.

Konder (1992) lembra, na mesma direção, que a realidade humana nunca é suficientemente conhecida, mas que o caminho para esse conhecimento da realidade e a superação dela se faz pela mediação essencial da sua atividade sensível transformadora do mundo e de si, que traduzimos em sua obra como Práxis.

Lefebvre (1983) coloca a própria lógica dialética, o método, como mediação entre forma e conteúdo, sendo esse método uma espécie de termo médio que preenche o vazio científico entre as pesquisas orientadas para o abstrato e aquelas orientadas para o concreto.

Com toda essa explicação até então sobre a categoria mediação, apresentamos a sua importância, o que ela une, mas não exemplificamos, não dissemos ainda o que ela é. Em certa medida, aos resgatarmos a leitura de Konder (1992), já trouxemos um ponto de significado da mediação enquanto materialidade, como ação humana no mundo que permite o conhecer, conhecer e transformar o concreto. Ou seja: ela se identifica, em dados momentos, com a práxis, mas não é seu sinônimo.

Lukács (1967) traduz a mediação enquanto a categoria particularidade, colocando-a como mediação necessária entre o geral e o singular, mas dando materialidade a essa categoria, ao afirmar que ela não trata de pontos de vista da contemplação da realidade, mas sim:

[...] rasgos esenciales de los objetos de la realidad objetiva, de sus relaciones y vinculaciones, sin cuyo conocimiento el hombre no puede ni orientarse en su mundo circundante, por no hablar ya de dominarlo y someterlo a sus fines (Lukács, 1967, p. 200).

Ou seja, a mediação, enquanto particularidade, vem da realidade, são características essenciais da realidade objetiva que permitem o ser humano viver, não se tratando de uma categoria tão somente do conhecimento. Dar exemplos e trazer a categoria mediação para o debate é algo muito complexo e complicado porque essa expressão tem caráter polissêmico, não só na língua portuguesa, mas na vida social, em diversos campos científicos específicos e até no marxismo.

Pasqualini e Martins (2015) e Almeida (2002), em trabalhos que discutem a categoria mediação no campo da psicologia e da didática, mostram como regularmente esta é tratada como formas de diluir conflitos, alcançar um meio termo jurídico com cessões entre partes, dissolver as diferenças, somar conceitos antagônicos, ou uma metáfora muito comum como a ponte entre conceitos.

Tal polissemia, além de confundir, faz-nos perder a dimensão dialética da categoria mediação. Antes de tudo, os exemplos supracitados ajudam a coisificar a categoria, transformando-a em produto, em algo estático àquilo que está em movimento, algo que é processual. Inclusive, empobrece e se contradiz a outras categorias essenciais, como a contradição, pois, considerando mediação como um meio-termo entre contradições, ou diluição destas, não chegaremos ao movimento da superação. “A verdadeira superação é obtida não através de uma amortização das

diferenças (entre as doutrinas e as ideias), mas, ao contrário, aguçando essas diferenças” (Lefebvre, 1983, p. 225).

Considerando a mediação como processo, Lukács (1967) a identifica como categoria particularidade e delimita seu conceito enquanto negação e afirmação nos seguintes termos:

La particularidade no es meramente una generalidade relativa, ni tampoco sólo un camino que lleva de la singularidad a la generalidade (y viceversa), sino la mediación necesaria - producida por la esencia de la realidad objetiva e impuesta por ella al pensamiento - entre la singularidad y la generalidade. Se trata de una mediación que no se limita a componer un miembro de enlace entre la singularidad y la generalidade - aunque esta función sea sin duda uno de los principales rasgos esenciales de la particularidade -, sino que cobra en esa función, mediante su cumplimiento, una significación sustantiva (Lukács, 1967, p. 203).

A particularidade está, então, na relação entre a singularidade do sensível cotidiano e imediato e a generalidade do universal. É um movimento, generaliza o singular e singulariza o geral, constrói uma determinação particular, uma especificidade, rica de elementos que tornam o objeto/sujeito pesquisados únicos, mas, ao mesmo tempo, representantes e partes de um todo. Ou, como diria Lenin (2018), demonstra como o singular é universal, porque é tanto parte dele, pois o compõe num quadro total, como se contrapõe, se diferencia.

Delongamo-nos mais nessa explicação sobre a mediação, pois acreditamos que essa é a categoria que mais causa confusão e aplicações inadequadas aos termos do método, e que, a depender justamente desse uso, pode levar a um resultado diverso daquele da compreensão a totalidade, o que, por sua vez, pode se desdobrar em consequências mais complicadas para uma ação transformadora da realidade com base nela.

Se cabe uma aproximação metafórica para facilitar a compreensão e a explicação, como disse Gramsci, que até Marx usou exemplos grosseiros para facilitar e permitir uma melhor compreensão (Konder, 1992), optamos pela metáfora da submersão em um rio, no qual vamos da superfície até locais profundos, e, nesse movimento, conhecemos o mesmo rio de diversas formas, passamos por várias temperaturas, compreendendo a diferença de cada momento e espaço de um mesmo todo.

Outro exemplo interessante nos é dado pelo próprio Lukács (1967) ao explicar a particularidade por meio do diagnóstico médico, explicando que, antigamente, este dependia muito mais da intuição médica do que da análise dos sintomas, mas hoje se trata de um movimento do conhecimento, em que o médico tenta encontrar, em meio a todo o conhecimento humano sobre anatomia, fisiologia e patologia, traduzir os sintomas de um sujeito individual, em um momento específico de sua vida, ali, no aqui e agora, uma aplicação do geral ao singular, formando um diagnóstico particular, que por sua vez, também se reverterá em recomendações e um tratamento com base nele.

Aproximando o conceito à nossa pesquisa e dando mais exemplos concretos, trazemos novamente Pasqualini e Martins (2007), que apresentam como a particularidade se traduz em nossa leitura dos sujeitos. Em seu artigo, eles nos dão um exemplo de uma moça chamada Maria, que é um sujeito único no mundo, mas, para estudá-la e caracterizá-la, é importante descobrir e atentar que, para Maria ser Maria, ela é também mulher, é mulher trans no Brasil, que reside numa periferia de uma cidade do Nordeste e em determinado tempo histórico. E, assim, todas essas determinações são essenciais para que compreendamos quem é Maria. Em termos conceituais:

A mediação da particularidade nos permite superar a singularidade imediata ou isolada, revelando na existência única e irrepetível dos indivíduos e fenômenos uma expressão particular da universalidade. Com isso, a singularidade é reencontrada em sua rica determinação pelos atributos da universalidade (Pasqualini; Martins, 2015, p. 368).

Para nossa pesquisa, nesses termos, foi necessário analisar a diversidade de expressões singulares do fenômeno, captando aquelas que são essenciais, partindo dos cursos técnicos subsequentes enquanto uma singularidade e adentrando às mediações da questão da educação no capitalismo, educação para o trabalho e o desemprego.

Compreendo, nessa análise, quais são os sujeitos dos cursos técnicos subsequentes, sua posição na divisão social do trabalho e das relações de produção, em que escolas ou instituições são ofertadas, em que momento do desenvolvimento histórico da sociedade essa oferta se expande e se retrai. Tudo isso é o movimento de mediação para captarmos o concreto, a essência do nosso objeto de estudo e o compreender como uma totalidade social e a partir dela.

Todas essas categorias, mesmo que com o máximo de rigor científico, ainda assim, não realizariam o conhecimento adequado da realidade se o materialismo-histórico-dialético não tivesse, como parte essencial do seu método, a perspectiva de classes.

Se, nas categorias anteriores, conseguíamos fazer algum paralelo, ainda que limitado, à filosofia hegeliana e sua dialética, aqui encontramos um ponto de superação. O modo de produção capitalista produz também a classe trabalhadora, ou, como diria Lukács (2012), distribui os trabalhadores em um lugar no modo de produção – e suas contradições, seu desenvolvimento histórico – primeiro, como maioria da sociedade, mas, em contrapartida, como aquela classe que sustenta a reprodução do capital a partir da reprodução da sua miséria. Nesses termos, somente essa classe tem como interesse objetivo a superação do atual modo de produção, a liberação da sua exploração determinada nos termos do capital.

Nessa linha, em outra obra seminal, Lukács (2003, p. 96-97) diz que:

É somente com a entrada em cena do proletariado que o conhecimento da realidade social encontra seu termo: com a perspectiva da classe do proletariado, encontra-se um ponto a partir do qual a totalidade social torna-se visível.

[...]. Isso só foi possível porque, para o proletariado, conhecer com a máxima clareza sua situação de classe é uma necessidade vital, uma questão de vida ou morte; porque sua situação de classe só é compreensível quanto toda sociedade pode ser compreendida; porque seus atos têm essa compreensão como condição prévia, inelutável. A unidade da teoria e das práxis é, portanto, apenas a outra face da situação social e histórica do proletariado. Do ponto de vista do proletariado, o autoconhecimento coincide com o conhecimento da totalidade; ele é, ao mesmo tempo sujeito e objeto do seu próprio conhecimento.

De um modo sintético, Tonet (2013) nos ensina que há duas possibilidades de construção do conhecimento: uma que mira a reprodução da sociabilidade atual e outra que articula sua crítica radical com uma transformação radical, e é nessa última que se situa a conexão entre os objetivos desta pesquisa e o método escolhido.

Se o interesse do proletariado é o de uma maioria que demanda se libertar dos caminhos que trilham e rumam à reprodução do capital, que só se perfaz com um projeto de sociedade em que se destrua a atual separação de classes, no lugar da ocultação ideológica que pode ser encontrada – por teleologia ou causalidade – nas outras perspectivas científicas, aqui, necessita-se de transparência.

Diferente da burguesia que conseguiu revolucionar sem uma compreensão clara do processo histórico, para o proletariado, o conhecimento é necessário e deliberado para a tomada de poder e transformação da sociedade (Löwy, 1978).

O que implica, então, pensar nosso objeto de pesquisa também sob o ponto de vista de classes? Aqui se impõe a necessidade de pensar a Educação Profissional, em especial, os cursos técnicos subsequentes, dentro da totalidade social, partindo das determinantes sociais que a conformam no atual momento de seu desenvolvimento histórico sob o olhar crítico dos interesses da classe trabalhadora e do conflito capital x trabalho.

Essa opção que é política, mas também epistemológica e teórico-metodológica, implica que essa pesquisa analise e capte a essência da realidade social sob a perspectiva última, final, da superação do presente modo de produção.

O ponto de vista da classe trabalhadora, enquanto classe revolucionária, é o de pôr fim ao conflito entre desenvolvimento das forças produtivas e o presente quadro de exploração da vida dos trabalhadores e destruição do planeta em que vivemos, superando esse modo de produção por outro que atenda ao fim da opressão de classes e que sirva à humanização, socialização e desenvolvimento pleno dessa humanidade, e não, em primeira e última ordem, a reprodução do capital, que é o que temos hoje em dia.

Logo, nossa pesquisa analisou os cursos técnicos subsequentes pensando em como eles podem se aproximar ou se distanciar desses objetivos e dessa perspectiva, o quanto ele pode atender a perspectiva da classe trabalhadora, ou como ele serve, serviu, tende ou pode servir à manutenção da ordem vigente.

Essa dimensão metodológica, inclusive, é a aquela que permite superar o dilema sobre a questão da objetividade nas ciências sociais, nos termos de Löwy (1978), Lukács (2003;2012), Konder (1992) e Tonet (2013), e que é justamente o caminho coerente e solução radical para esse dilema.

Ainda sob o ponto de vista de classe, qual seria esse analisando os cursos técnicos subsequentes? Ao nosso ver, não poderia ser outro que, por um lado, não reproduza nem aprofunde o padrão de exploração do capital sobre o trabalho e, pensando na realidade brasileira, que colabore para superar a divisão dual que se reafirma na educação desse país.

Divisão essa que separa uma escola, uma oferta, um tipo de curso, para os filhos da classe trabalhadora – de modo que esses aprendam tão somente o

necessário à reprodução do capital e conformem-se com isso – de uma escola, de uma formação que, sob a mesma sociedade, forma aqueles que irão dirigi-la e se beneficiar da manutenção da reprodução do capital.

Colocar-se sob o ponto de vista de classes em uma pesquisa como essa é compreender o quanto a educação é determinada pelo nosso modo de produção, e assim, como diz Ramos (2004), que o trabalho pode ser princípio educativo nos termos do capital, sendo os processos formativos instrumentos para a conformação de subjetividades de força de trabalho que reproduza o capital sob os termos necessários à tal reprodução, de acordo com as determinantes históricas.

Mas também que, sob a perspectiva dos trabalhadores, considerar a relação entre educação e trabalho pode ser um caminho para um projeto de educação que desaliena os sujeitos, de modo a permitir-lhes a compreensão das contradições essenciais do modo de produção, sua própria subjugação e alienação. Uma formação crítica em prol de uma outra sociedade.

A perspectiva da classe trabalhadora, nesse ponto, é aquela que compreende que esses modelos hegemônicos e duais não são adequados para a formação humana integral que pense o ser humano e seu processo educativo a partir de suas múltiplas potencialidades (e mirando nelas), e que essa classe tenha direito e acesso a essa, e não somente a classe dirigente.

Ou seja, compreender a educação não como um complexo autônomo, ou campo neutro, ou hipervalorizar seu potencial, repita-se para não se esquecer, potencial transformador, mas sim enxergá-la como resultado também da luta de classes e do processo de produção, não só produção de bens, produtos e capital, mas produção da vida humana na sociedade capitalista do século 21.

Ademais, no contexto de um país de extremas desigualdades e que ocupa um lugar específico na produção mundial do capital e no fluxo também mundial dele, com determinantes específicas e uma construção histórica específica, tudo isso traz desafios particulares a essa luta de classes e a construção de um projeto contra-hegemônico de educação e de sociedade.

Mas é necessário um alerta importante: se apenas o rigor científico não é o suficiente para darmos conta do conhecimento necessário da realidade, prescindir desse rigor também é um impedimento para tal.

A verdade não é dada de forma imediata à classe trabalhadora, ao sujeito revolucionário. Lukács (2003) nos lembra que não se trata de um conhecimento

natural, dado a um sujeito passivo, muito pelo contrário, ela é necessária à condição de sujeito ativo não só do conhecimento, mas da vida, da práxis, da transformação da realidade.

Löwy (1978) tem, inclusive, uma excelente metáfora, para tal situação, que é a de que um míope, por mais que esteja sobre uma montanha, ainda tem sua visão comprometida, e nos sintetiza essa questão com essa brilhante conclusão:

[...] o ponto de vista do proletariado não é uma condição suficiente para o conhecimento da verdade objetiva, mas é o que oferece maior possibilidade de acesso a essa verdade. Isso porque a verdade é para o proletariado um meio de luta, uma arma indispensável para a revolução. As classes dominantes, a burguesia (e também os burocratas, num outro contexto) têm necessidades de mentiras para manter seu poder. O proletariado revolucionário tem necessidade de verdade [...] (Löwy, 1978, p. 34).

Além da perspectiva de classes, outra categoria é essencial a nossa pesquisa: a da historicidade. Rosa Luxemburgo assevera que a chave da superação científica de Marx sob os outros autores clássicos da economia, que permite “[...] penetrar os segredos mais íntimos de todos os fenômenos capitalistas” (Luxemburgo, 1975, p. 50) e desvendar os problemas que nem Smith nem Ricardo sequer vislumbraram, foi justamente a consideração do caráter transitório do capitalismo.

Considerar a presente forma social como transitória, extrair a forma valor a partir da análise de uma sociabilidade futura, o socialismo, compreendendo também o desmoronamento do sistema do capital (Luxemburgo, 1975) é estar cientificamente sob o ponto de vista revolucionário, da classe que tem interesse nesse desmoronamento. Isso permitiu Rosa Luxemburgo ir além, inclusive, compreendendo também a economia feudal e a socialista. A historicidade é, então, uma dimensão necessária ao método ora discutido.

Mencionamos, ao longo deste capítulo e desta tese, que uma das dimensões que fazem o materialismo-histórico-dialético é a historicidade, presente, inclusive, na própria expressão que designa o método. Já colocamos também aqui que essa categoria é essencial para a compreensão das demais categorias centrais, como, por exemplo, a totalidade, que só pode ser considerada em sua dialeticidade a partir da sua inserção em uma historicidade. Resta responder o que é essa dimensão histórica, determinar melhor tal categoria.

Para uma realidade ser considerada concreta, lida como tal, é preciso compreendê-la como inserida em um desenvolvimento histórico, em um movimento

de transformação e superação constante que, independentemente da escala, torna aquela realidade e aquele objeto como algo mutável com início e fim, que não surge do vazio do nada, nem permanecerá imutável até o fim dos tempos. Em consequência disso, as legalidades científicas e as categorias que o analisam também têm validade histórica.

Para Lukács (2003), compreender a dialética da totalidade é compreender um acontecimento histórico em sua função e o que representou no conjunto histórico ao qual pertence, isto é, no interior da unidade do processo histórico. Pois,

[...] é inteiramente possível que alguém compreenda e descreva de forma correta os principais pontos de um acontecimento histórico, sem que por isso seja capaz de compreender esse mesmo acontecimento naquilo que ele realmente representa, em sua verdadeira função no interior do conjunto histórico ao qual pertence, isto é, sem compreendê-lo no interior da unidade do processo histórico (Lukács, 2003, p. 83).

Ou seja, há uma relação dialética entre totalidade e historicidade também nos termos de os fatos históricos comporem uma totalidade. O que nos exige ainda, para a compreensão mais concreta da realidade, um exame histórico do nosso objeto de pesquisa, dos conceitos, categorias e realidades que extraímos dele. Exame esse que não pode deisistir de considerar essa história como viva, real e em movimento, o que apresentaremos imediatamente no próximo capítulo.

A perspectiva da historicidade deve também, por coerência, ser aplicada às categorias e aos conceitos extraídos da realidade concreta, o que bem nos ensina tanto Lefebvre (1983) como Iasi (2011). Nesses termos, é importante atentarmos para a modificação do conteúdo e da leitura do conceito de trabalho e emprego, classes sociais, educação e educação profissional, conceitos-chave para nossa investigação e que estão submetidos às modificações históricas, posto que a realidade material é transformada, ainda que no mesmo modo de produção, ao longo dos circuitos históricos.

Nesse sentido, é interessante e importante a realização de um estudo histórico do objeto. Lukács (1969), por exemplo, mostra como Rosa Luxemburgo e Lênin expõem os problemas e realidades investigadas com um tratamento histórico-literário, dando vivacidade ao processo histórico ao expor as mudanças e origens dos devidos problemas, fenômenos e fatos, materializando-se em proposições e soluções para aqueles:

Para o método dialético tudo - seja o que for - gira em torno do mesmo problema: o conhecimento da totalidade do processo histórico. Por isso, para ele, os problemas 'ideológicos' e 'econômicos' perdem seu recíproco estranhamento e fluem uns nos outros. O tratamento histórico-problemático se converte efetivamente em uma história dos problemas reais. A expressão literária, científica, de um problema aparece como expressão de uma totalidade social, como expressão de suas possibilidades, seus limites e seus problemas. O tratamento histórico-literário dos problemas pode assim expressar de modo mais puro a problemática do processo histórico. A história da filosofia se converte em filosofia da história (Tradução nossa) (Lukács, 1969, p. 37-38).

Foi justamente o exame histórico nesses termos de Lukács que nos permitiu assimilar algumas permanências e transformações na construção e no desenvolvimento dos cursos técnicos subsequentes em meio às transformações do Estado e da sociedade brasileira, da educação enquanto política pública e, mais precisamente, da educação profissional enquanto dimensão educacional, mas também modalidade da educação escolar.

A exposição do resultado da nossa investigação histórica que consta no terceiro capítulo mostra a validade histórica do nosso objeto de estudo, os cursos técnicos subsequentes e como eles se inserem em uma totalidade e um processo histórico mais amplo, bem como seu condicionamento histórico presente, abandonando, assim, o ponto de vista da imediaticidade, lembrando, por outro lado, que nada é natural, ou permanente, que não possa ser transformado, resgatando o conceito de práxis e sua importância para a perspectiva do materialismo-histórico-dialético.

Tratamos aqui de explicar os conceitos e as categorias essenciais do materialismo dialético que guiaram nosso processo de investigação na presente pesquisa, assim como a atual exposição deste capítulo. Passamos da explicação de como realizaremos o movimento da pseudoconcreticidade do fenômeno pesquisado até a sua determinação essencial que responde a nossa pergunta-chave.

Apresentamos também como esse movimento conforma uma totalidade, ligada dialeticamente a outras; unidade que se dá por contradições; em um todo histórico, dinâmico e mutável, logo, determinada historicamente; por meio de mediações que particularizam o objeto a ser conhecido; sob a perspectiva de classes que nos permite pesquisar indo além das amarras da reprodução do *status quo* e nos permite olhar para nosso objeto em outras determinações mais ricas e amplas.

Nesse caminho, com esse método, utilizaremos também alguns instrumentos e pesquisas guiados pelas categorias e princípios já aqui debatidos. Conforme Netto (2011), o próprio Marx recorreu ao uso das mais variadas técnicas, inclusive questionários, e todas são meios, segundo o autor, de apoderar-se da matéria, sendo preciso conhecer e dominar a utilização de todo este acervo de instrumentos desenvolvidos até hoje.

A teoria – considerada como exposição, captura, da realidade em movimento – utilizada para compreender o todo caótico da realidade imediata nos primeiros movimentos da pesquisa, deve produzir uma nova teoria, de acordo com essa realidade concreta. Então, para realizarmos a “[...] mediação entre os marcos teóricos-metodológicos e a realidade empírica” (Minayo, 1992, p. 189), desenvolvemos, nesses termos, uma pesquisa documental e bibliográfica.

Para a leitura adequada da realidade, durante o processo de pesquisa, debruçamo-nos sobre uma profunda análise documental, incluindo os normativos que sintetizaram as disputas políticas em torno da Educação Profissional e dos projetos societários, capturando elementos da sua formulação, edição e implementação.

Para além dos documentos, esse debruçar-se incluiu o referencial teórico a ser exposto nos capítulos que seguem, de modo que, com todo esse estudo, possamos compreender o pensamento, a história, o ponto de vista de classes e seus interesses, que fundamentaram tais políticas e práticas sociais.

Pretendemos que nossa pesquisa se situe mais no campo da generalidade do que da singularidade, pois, diferente dos temas mais pesquisados em educação profissional, os cursos técnicos subsequentes não possuem, não são objeto de um rico e amplo acervo de pesquisas. O que, dadas as limitações de tempo em uma pesquisa doutoral, resultou em uma leitura e uma compreensão dos cursos técnicos subsequentes a partir da superestrutura.

Nosso terceiro capítulo, inclusive, é uma construção histórica da criação e do desenvolvimento dessa oferta diante da ausência de um trabalho que sintetizasse essa história, diferente dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada, desses na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ou dos cursos superiores de tecnologia, ou, ainda, outros programas pontuais do governo para Educação Profissional que apresentam arsenais teóricos de livros, revistas, teses e dissertações.

Ademais, as poucas pesquisas que levantamos sobre os cursos técnicos subsequentes estão justamente no campo da singularidade, analisando a

empregabilidade, ou abandono, grau de satisfação dos estudantes, ou continuidade dos estudos, mas em termos específicos, de um curso, em determinada unidade, de determinada escola, no contexto singular de uma cidade e instituição.

Portanto, para nós, é um desafio e necessidade pesquisar os cursos subsequentes, pois, se a Educação Profissional, nos termos de nossa dualidade histórica, pode ser considerada a periferia da educação escolar, os cursos subsequentes seriam, então, a periferia da periferia, mesmo compondo a maioria das matrículas nos últimos anos, o que é uma contradição.

Para responder a nossa pergunta, sobre qual o lugar dos cursos técnicos subsequentes no desenvolvimento do capitalismo brasileiro, mesmo da direção da generalidade, precisaremos construir e captar determinantes da realidade que não encontraremos somente na pesquisa teórica apontada anteriormente, então, teremos que nos debruçar, para além dos documentos e bibliografias, nas pesquisas que tratam das estatísticas e da morfologia do trabalho e emprego no Brasil, relacionando-as com esse processo de formação dos sujeitos desses cursos.

Acreditamos que um outro espaço rico para encontrarmos uma particularidade que possa nos ajudar a responder a nossas questões são as pesquisas institucionais com os egressos e concluintes que buscam aferir como está a inserção laboral deles, que tipo de trabalho estão ocupando, se estão ocupando algum, a relação entre o curso e esse trabalho, pesquisas também que avaliem sua continuidade nos estudos e até sua condição de vida.

Justificamos a busca nesses documentos em função de que tais dados são ausentes dos nossos maiores censos nacionais, seja o escolar, ou as pesquisas nacionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Dessa forma, para nos aproximar de uma singularidade, em função das limitações de tempo e recursos de uma pesquisa doutoral, projetamos analisar pesquisas de egressos das instituições com maior número de matrículas de cursos técnicos subsequentes no Estado do Rio Grande do Norte, uma na esfera pública federal, uma na esfera estritamente privada, e outra na esfera privada, mas que recebe recursos públicos e têm relevância e histórico nessa oferta que será do Sistema S.

Ao longo do processo de pesquisa, não recebemos retorno da instituição privada, apesar de termos buscado tais dados desde o início do trabalho. Sabíamos das dificuldades de uma pesquisa que trata com instituições privadas de educação e

sua desobrigação com alguns dados, bem como com a transparência deles em função da necessidade da venda de seus cursos para aferição de lucro e manutenção dos negócios. Sabíamos que nem todos os documentos estariam acessíveis.

Nesse sentido, trabalhamos alguns outros dados públicos, como o currículo desses cursos nessas instituições privadas, comparando com as demais, inserindo mais uma dimensão no debate sobre a forma e características do subsequente frente ao seu lugar em nossa sociedade.

Dito isso, lembramos que a presente explicitação da nossa adesão ao materialismo-histórico-dialético, bem como a explicação de como se realiza a presente pesquisa nos termos, categorias e conceitos desse método vivo, não é selo de certificação, nem requisito, nem torna essa pesquisa diretamente sob tais termos.

Muito mais importante que os termos ora escritos são a construção objetiva e concreta de uma pesquisa verdadeiramente sob princípios, pois, pensemos, nem Marx nem Rosa Luxemburgo iniciaram nenhum dos seus trabalhos escrevendo “o presente trabalho tem como perspectiva metodológica o materialismo-histórico-dialético”, mas nem por isso deixaram de sê-lo, e não somente ser, como se tornaram clássicos e referências.

Mas resta ainda um aspecto essencial, que foi citado ao longo do capítulo, mas precisamos retomá-lo à guisa de conclusão. Konder (1992) nos lembra que Rosa Luxemburgo afirmava que “[...] o método não deveria ser usado só para entender a história, mas para fazer a história, aplicado à construção consciente do futuro” (Konder, 1992, p. 69).

E, nesse mesmo sentido, Kosik (1976, p. 23) adverte que “[...] a realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que saibamos que a realidade é produzida por nós”. Portanto, sem uma perspectiva de práxis, de superação, de transformação, não teríamos sequer iniciado esse trabalho.

Com base nessa metodologia e nestes instrumentos, pretendemos não somente capturar as determinações, as contradições e as particularidades dos níveis a que cabem ao nosso objeto da realidade concreta, apresentando-as na forma de uma tese, teoria, concreto pensando, rico em determinações. Mas também, parafraseando a Tese 8 de Marx sobre Feuerbach, pretendemos encontrar coletivamente uma solução na práxis humana e no compreender desta práxis (Marx, 2002) para o problema central desta pesquisa.

3 UMA BREVE HISTÓRIA DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES NA SOCIEDADE BRASILEIRA

A Educação Técnica de Nível Médio na forma Subsequente, que hoje é a maior oferta de Educação Profissional no país (INEP, 2021b), tem seu marco legal a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e inaugura consigo uma oferta de educação profissional que, apesar de fazer parte do sistema regular de ensino como formação de nível médio, é paralela a esta, pois seu diploma confere uma habilitação profissional sem mudança de nível de escolaridade.

Reflete uma LDB que, literalmente, separou a Educação Profissional da Educação Geral, designando-a como uma modalidade, o que significa imprimir na letra da lei e assumir uma dualidade da educação que tem base em alguns pressupostos de desagregação social do modo de produção capitalista.

Pressupostos esses como a divisão social entre o trabalho intelectual e o manual, a diferença de remuneração entre eles e, retornando, separação entre uma educação geral para a direção da sociedade e postos de trabalho de maior prestígio, e outra subalterna para a venda da força de trabalho como motor da reprodução do capital.

Em termos legais, trata-se de uma oferta sem precedente legislativo, porém, nossa pesquisa permite olhar sob os termos da categoria historicidade permanência, movimentos e mudanças em outras ofertas e cursos no desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil. O que ocorre quando analisamos não só a legislação anterior como os estudos de História da Educação Profissional no Brasil, mas também o desenvolvimento do Estado e da Sociedade brasileira no último século.

Nesse sentido, utilizaremos, ao longo deste capítulo, a legislação como fonte histórica para o nosso estudo (Stamatto, 2012), mas também os atos normativos infralegais, uma vez que o estudo da história da Educação no Brasil remete-nos a grandes mudanças a partir de Pareceres, Resoluções e Decretos.

Nossa opção metodológica, pelas lentes do materialismo-histórico-dialético, demanda-nos alertar que nossa leitura da realidade a partir dessa legislação tem como pressuposto que a forma jurídica e a forma política que conformam nosso Estado derivam da forma mercadoria (Mascaro, 2013). Ou seja: estão determinadas pelo modo de produção vigente, assim como nossa filiação à compreensão gramsciana de

que as leis não são simplesmente produto dos costumes, mas também formas de implantar costumes (Gramsci, 1980), que, por sinal, são precedidas de lutas sociais.

Por conseqüente, para reconstituir a história de uma oferta educacional, devemos lembrar que esta última é parte de uma política de Estado, considerando este como a condensação material de forças em disputa na nossa sociedade (Poulantzas, 2000). A sua história será a história dessas disputas, não só apresentando os termos das forças vitoriosas, mas também as impressões digitais dos projetos sociais “vencidos”. Para apresentar a constituição histórica da Educação Técnica de Nível Médio na forma Subseqüente, optamos por apresentá-la em três partes.

Na primeira, analisamos e reconstituímos suas origens que remontam ao Período da Reforma Capanema, a partir de outras ofertas com características próximas existentes antes da LDB de 1996, marcando permanências e modificações, conforme as determinantes histórico-sociais.

Já na segunda, apresentamos a proposta original para a LDB de 1996 advinda dos sindicatos, federações e associações científicas, a qual foi vencida e substituída pela LDB em vigor – a unidade dialética do contrário, o projeto societário vencido.

E, por fim, discutimos a oferta em si dos cursos técnicos subseqüentes no contexto de contrarreforma da educação profissional implantada durante o governo FHC. Com essas três partes, problematizamos de onde vem o subseqüente, para onde poderia ter ido e seu resultado enquanto política.

A Educação Técnica de Nível Médio na forma Subseqüente, que, a partir de agora, chamaremos tão somente de Técnico Subseqüente, é uma oferta de educação profissional que concede habilitação profissional de técnico de nível médio em diversas profissões catalogadas pelo Ministério da Educação (MEC)³.

Para o ingresso nesses cursos, os estudantes precisam de um diploma escolar de conclusão do ensino médio. E sua carga-horária é menor que a dos cursos superiores, e menor que a do ensino médio propedêutico – de formação geral e sem integração à formação profissional – durando, em média, dois anos, com carga-horária mínima definida pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, conforme cada área de formação. A título de exemplo, os cursos da área de Indústria apresentam carga-horária mínima de 1200 horas, conforme Resolução nº 04/99 do Conselho

³ Profissões essas também catalogadas pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e anteriormente ao ano catalogadas pelo MEC na forma de Sinopses Estatísticas.

Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 1999), e Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Brasil, 2021).

Algumas instituições, como o Instituto Federal do Paraná (IFPR), tratam o técnico subsequente pelo nome de “pós-médio” em seu sítio eletrônico na página dos cursos técnicos. Essa nomenclatura alternativa advém justamente da oferta de cursos que se transformaram no subsequente.

A Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, de 1971, não previa o curso técnico subsequente, posto que a Educação Profissional não estava apartada como modalidade própria, ela era parte da educação básica, do ensino de primeiro e segundo graus e do ensino supletivo. Esta era a divisão existente na legislação anterior. Então, de onde vem esse termo “pós-médio”?

Analisando o documento do MEC que trata de uma avaliação política sobre a Contrarreforma da Educação Profissional (MEC, 2002), identificamos o uso do termo “cursos técnicos especiais”, ao alegar que os críticos da Contrarreforma não poderiam usar o argumento de que esta caminhava para uma separação entre teoria e prática nas ofertas educacionais, pois a fórmula do pós-médio e da separação entre formação geral e profissional já estava presente nos cursos técnicos especiais, sendo que estes não eram, nas palavras do Ministério, alvos das mesmas críticas até aquele momento.

Realizando uma pesquisa virtual por documentos legais, pareceres e resoluções sobre o tema, não encontramos nenhum que tratasse da autorização desses cursos.

Todavia, uma pesquisa do trabalho científico de Mendes (2003) sobre a relação entre os cursos pós-médios e uma política, não declarada, de contenção da demanda por vagas no ensino superior traz o relato memorial de que, desde o final da década de 1970, os egressos do ensino médio tinham a possibilidade de conseguir habilitação profissional, em instituições específicas, por meio de cursos que ficaram conhecidos como cursos pós-médios, ou curso técnico especial.

Nesse trabalho, Mendes (2003) ainda nos relata que esses cursos passaram a ser ofertados nas Escolas Técnicas Federais e nas instituições do Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI) nos anos 1980, mas com pouca oferta em função de que o comum, à época, eram os cursos de segundo grau com a habilitação profissional, os quais eram preferidos pelos estudantes:

Desde o final da década de 70, os egressos do então curso de 2º grau, caso desejassem, poderiam concluir sua formação técnica em escolas que ministrassem cursos específicos. As instituições que ofereciam tais cursos, de modo geral, passaram a denominá-los de curso técnico especial ou pós-secundário. No início dos anos 80, os cursos técnicos pós-secundários começam a ser oferecidos, paulatinamente, pelas escolas técnicas federais e pelo SENAI. Mesmo assim, ao final dessa década, as experiências em quase todas essas instituições de ensino ainda eram bastante escassas.

No âmbito das instituições privadas, é importante destacar que, de um modo geral, tais instituições manifestaram pouquíssimo interesse em oferecer tal modalidade de curso. Para elas, os alunos preferiam realizar cursos de 2º grau que já concediam habilitação de técnico de nível médio. Portanto, a modalidade preferencialmente adotada por todas as instituições, tanto públicas como privadas, foi a organização desses últimos (Mendes, 2003, p. 269).

Ainda seguindo essa pista da expressão curso técnico especial, encontramos o Parecer CNE/CEB nº 11/2009 (Brasil, 2009), que, ao tratar de uma solicitação de diploma de curso técnico especial, informa que o pleiteante o cursou num período de dois anos, seguido de um estágio supervisionado que deveria ter, no mínimo, 600h para a conclusão do curso.

Com esses registros, e essa similaridade, podemos confirmar, então, que os cursos técnicos subsequentes têm sua origem nos cursos técnicos especiais, ofertados na vigência da Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau de 1971, antes mesmo da LDB de 1996. Sendo que esses não perfaziam uma oferta significativa em número de matrículas, o que é uma informação que retomaremos num debate crítico sobre os fundamentos ideológicos da Contrarreforma da Educação Profissional.

A essa altura do texto, chamamos atenção para uma realidade: a maior oferta da Educação Profissional hoje no país não tem sua história contada e à disposição para pesquisa nos meios virtuais, o que nos reforça a limitação dos meios digitais para a pesquisa historiográfica em Educação Profissional e o que nos levou a outros esforços, enquanto pesquisadores, para buscar, na oralidade e em outros documentos, indícios dessa memória que estamos aqui a construir⁴.

Nesse percurso de construção de um registro histórico das origens dos cursos técnicos subsequentes, solicitamos, então, à Coordenação de Registro Escolar do *campus* Natal Central do IFRN, uma cópia de diploma de conclusão desses cursos,

⁴ A pista inicial para a pesquisa desses cursos se deu nos primeiros seminários de pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP), no qual apresentamos este trabalho, e um professor, que já atuava na rede federal de educação no período pré-reforma do Ensino Médio, nos alertou para a existência dos cursos pós-médio.

para, a partir da análise desses documentos, encontrar sua base legal, assim como da sua estrutura curricular.

Todavia, a base legal que consta tanto dos diplomas, quanto dos normativos ministeriais de autorização de funcionamento do curso não está disponível na internet, e o Ministério da Educação, até o momento, não retornou nosso pedido de consulta às cópias desses documentos.

Apesar de não haver precedente expresso dos Cursos Técnicos Subsequentes, nas LDBs anteriores, algumas de suas características nos possibilitam captar sua fórmula em outras ofertas anteriores, permitindo-nos, dessa maneira, investigar e considerar as suas origens e das suas concepções. Antes de avançarmos para o período entre a sua fundação e a atualidade, resgatamos essas ofertas anteriores, suas características e conceitos para compreendermos a emergência dos cursos técnicos subsequentes na história de nossa educação.

3.1 A EMERGÊNCIA DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES

A Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, de 1971, que trazia a Educação Profissional como parte dos objetivos do ensino de primeiro e segundo graus, com profissionalização compulsória do ensino secundário, trazia brechas para essa profissionalização à parte. Uma delas era o ensino supletivo, que tinha como um dos seus cursos previstos na LDB os de formação profissional, com remissão à legislação específica, mas, logo em seguida, indicava essa formação via cursos de aprendizagem industrial e cursos intensivos de qualificação profissional, o que era e é a especialidade do SENAI.

Dessa forma, os cursos do SENAI que eram considerados como um apêndice ao sistema educacional brasileiro (Cunha, 2005; Manfredi, 2016), e criticados desde a sua origem por tratar a Educação Profissional de forma pragmática, visando ao atendimento tão somente dos interesses dos donos dos meios de produção, passavam a ter uma demanda vinculada ao ensino regular, sem fazer parte deste.

O próprio Ministério da Educação, por meio do Parecer nº 45/72 do Conselho Federal de Educação (CFE) (Brasil, 1972), que trata das habilitações profissionais, exalta o papel do SENAI na formação profissional, indicando essa profissionalização por meio dos cursos supletivos. É imperioso lembrar que esse período, em que o Brasil

vivia uma ditadura militar, de um golpe empresarial-militar⁵, é identificado por Cunha (2005) como um período em que a esfera privada ocupou o Ministério e os Conselhos para legislarem em causa própria⁶.

Essa delegação da formação profissional ao SENAI e SENAC, encontrada na forma supletiva de modo que estes não precisassem ter sua estrutura alterada e compor o sistema nacional da educação (perdendo sua autonomia), ao nosso ver, é, em parte, já reflexo do fracasso da política de profissionalização compulsória que, em alguma medida, avançou em ter um ensino básico integrado ao profissional, e não mais um sistema de ensino em que impedia legalmente o egresso dos cursos técnicos de prestarem vestibular – que não fossem em cursos afins.

E, a despeito de haver um único ensino médio, e não mais um secundário e diversos ramos profissionais, no campo material, essas mudanças não vieram acompanhadas de um investimento para que as escolas de ensino médio pudessem ofertar de forma satisfatória esses cursos técnicos.

Isso sem considerar que as motivações dessa profissionalização constituem também um movimento de contenção social por demanda à educação superior (Moura, 2010; Lima Filho, 2013), que mobilizava a sociedade e o movimento estudantil em um tempo de grande tensionamento social. Para demonstrar o teor desse conflito social e parte de sua base material, trazemos duas ponderações:

A Pesquisa de padrão de vida da classe trabalhadora da cidade de São Paulo, empreendida pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE - em 1969, chegou à conclusão de que, entre 1958 e 1969, houve uma redução do salário real do chefe da família trabalhadora – tipo de 39,3%, enquanto a renda total da família havia caído 10% no mesmo período (Oliveira, 2013, p.88).

[...]

[...] a luta pelo acesso aos ganhos da produtividade por parte das classes menos privilegiadas transforma-se necessariamente em contestação ao regime, e a luta pela manutenção da perspectiva da acumulação transforma-se necessariamente em repressão. Essa dialética penetra hoje os mais recônditos lugares da vida nacional, em todos os seus níveis: qualquer lugar, qualquer atividade, é hoje um campo de batalha, da música ao cinema, das atividades educacionais aos sindicatos, da oposição consentida ao partido situacionista, do

⁵ Conceito utilizado por Faria (2014) para reforçar o golpe de Estado militar como um movimento de classes com um setor da burguesia trabalhando tanto a articulação de forças quanto o desgaste material e midiático do governo de João Goulart.

⁶ Ainda segundo Cunha (2005), nos anos 1970, boa parte do orçamento do SENAI veio de transferência de recursos públicos da união para o Programa Intensivo de Preparação de mão de obra (PIPMO).

pregão da bolsa à pregação do padre; desaparecem as questões específicas que cada uma das atividades per se, para colocar-se como problemática indisputada a questão da manutenção do status quo ou seu oposto (Oliveira, 2013, p. 119).

Feitas essas considerações acerca dos movimentos de disputa social que envolveram e determinaram a legislação, mas também a sua aplicação (sua inaplicação⁷) e ineficiência, retomemos as origens dos cursos técnicos subsequentes.

Dentre as atividades de atuação do SENAI de forma permanente no supletivo, destacamos, nos estudos de Cunha (2005), os cursos intensivos de qualificação de profissional destinados aos jovens maiores de 18 anos, com ensino de primeiro grau, sem formação profissional de segundo grau.

Essa formação seria complementar à de primeiro grau e, por conseguinte, não teria a habilitação para atuar com técnico, mas sim como operário qualificado, ou auxiliar técnico. Desta, o curso técnico subsequente carrega como herança uma formação profissional que, apesar de exigir uma escolaridade prévia, está desconectada da elevação desta, da formação geral e da continuidade nos estudos.

Assim como o forte apelo para um suposto atendimento às demandas do mercado de trabalho, se consideramos que, em parte, o que hoje representa ao sujeito ter um diploma de ensino médio correspondia, à época, a ter um diploma de primeiro grau, as similaridades entre esta oferta se ampliam.

Podemos dizer, a partir dessa análise, que essa oferta, com as ressalvas das diferenças sociais entre seu tempo histórico e o nosso, é uma das origens dos cursos técnicos subsequentes, prévia aos cursos técnicos especiais, também conhecidos como pós-médio.

Os cursos técnicos subsequentes nos remetem ainda a outro período da história do nosso país, um pouco mais distante cronologicamente, mas com fundamentos que são retomados por este. Coincidentemente ou não, em outro circuito histórico marcado por um governo ditatorial, com um presidente civil chancelado pelos militares que fecharam o congresso, a Reforma Capanema (Brasil, 1942) separou a educação de nível médio profissional do chamado ensino secundário, sendo tão somente este último o que daria acesso ao ensino superior.

⁷ Autores que trabalham o tema (Cunha, 2005; Manfredi, 2016) apresentam que a profissionalização dos anos 1970 não foi aplicada a rigor nas instituições privadas de ensino, reiterando por omissão a trajetória da dualidade educacional brasileira

No campo político mais amplo, em um circuito histórico de uma profunda mudança na economia brasileira e no país em geral, a década de 1930 é marcada pelo lançar das bases da industrialização brasileira. Furtado (1998) explica que, durante esse período, que se deu justamente entre a grande crise do capitalismo de 1929 e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o Brasil lançou as bases de sua indústria e iniciou uma mudança de padrão econômico por meio da ação governamental, posto que, ainda segundo Furtado (1988), as mudanças estruturais para este desenvolvimento não seriam implantadas pelo mercado simplesmente.

Com uma aproximação mais marxista, Oliveira (2013) nos aponta que essas mudanças se deram em função da interação de uma forte luta intraclasses no andar de cima da sociedade brasileira, onde a via estatal teve papel preponderante, modificando as “regras do jogo” econômico, seja com redução do custo dos empréstimos à indústria (e aumentando ao setor agrícola), seja com a regulação dos preços dos cereais, ou, ainda, com a criação do salário-mínimo e subsídios cambiais para a importação de máquinas para a indústria.

A criação de um exército de trabalhadores de reserva nas cidades, resultado de um processo de migração do campo para as cidades, seria também uma condição essencial para este desenvolvimento industrial (Oliveira, 2013). A exploração da mais-valia desses trabalhadores era necessária para fazer o capital industrial girar e se firmar nesse conflito intraclasses.

A educação desses trabalhadores era uma preocupação, em um período com fortes influências anarquistas no sindicalismo, pensamento político que veio com os imigrantes e influenciou seriamente a greve geral de 1917⁸. Nesse sentido, os debates pré-reforma do ensino secundário de 1942 apresentam posicionamentos como este da igreja católica, campo influente e forte na oferta educacional do país à época:

Da escola única ela diria ser uma ‘tentativa de emburguesamento do operariado compulsando os mais capazes numa classe de intelectuais técnicos e universitários. ‘Propunha como alternativa cursos secundários paralelos com ‘oportunas pontes de transferência’, como meio de elevar ‘cada classe, ou melhor, cada grupo hierárquico social dentro de sua própria e insubstituível competência’. Ficava explícita, assim, uma de suas grandes divergências com o movimento da Escola Nova: enquanto esta via na educação um instrumento de neutralização das desigualdades sociais, a Igreja percebia como tendo

⁸ Greve da Indústria e do comércio iniciada em São Paulo, onde havia maior movimento industrial e comercial no país.

por finalidade a adaptação dos desiguais a uma ordem social naturalmente hierárquica (Schwartzman; Bomeny, 2000a, p. 3).

O próprio Ministro da Educação, Gustavo Capanema, deixava claro que deveria existir uma educação para as elites e outra para formar o exército de trabalhadores necessário ao país (Schwartzman; Bomeny, 2000a).

Temos a Reforma do Ensino Secundário (Brasil, 1942), com inspiração direta na Reforma *Gentile*, implantada pelo fascismo italiano, que, em mais uma dimensão, inspirou o governo brasileiro⁹. A Reforma Capanema separou a educação de nível médio, de um lado, com o Curso Secundário, com foco na formação geral, preparação para a universidade e, nos termos anteriores, formar a classe dirigente do país, e, do outro, a Educação Profissional por via do Curso Técnico Industrial, Curso Técnico Comercial, Curso Técnico Agrícola e o Curso Normal (Manfredi, 2016).

A separação educacional, que refletia e reiterava a separação entre classes e desigualdade social, reproduzia a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, e construiu, com essa Reforma, um verdadeiro muro de acesso à educação geral para os filhos da classe trabalhadora, o que colaboraria para a reprodução social nos termos dessa divisão de classes.

Mas como era esse muro? O acesso ao curso secundário se daria exclusivamente por meio de exames admissionais, os quais, dada a configuração da educação pública primária da época, seriam um entrave. Com a não aprovação, só restaria a opção aos demais cursos considerados de segunda classe e sem possibilidade legal de prestar exames vestibulares com sua conclusão. Segundo Schwartzman e Bomeny (2000a), o Ministério sequer exigia concurso para os professores nestas ofertas, tampouco formação universitária.

Um dos pressupostos dessa Reforma seria a formação da mão de obra necessária ao projeto de desenvolvimento e industrialização do país no período do Estado Novo. Os cursos técnicos seriam, nos termos de Cunha (2005), nossa “substituição de importação” de pessoal de formação técnica, uma vez que, com a guerra, o recurso à imigração de profissionais que ocorria anteriormente não passou mais a ser uma opção.

Todavia, retornando a nossa análise da economia política, uma industrialização tardia não necessariamente supunha ou garantia a absorção desses trabalhadores:

⁹ A Reforma *Gentile*, inclusive, é o ponto ao contraponto do Gramsci ao propor o conceito de Escola única (Liguori; Voza, 2017), sobre o qual iremos tratar em outros pontos desta tese.

[...] a industrialização, em sendo tardia, se dá num momento em que a acumulação é potencializada pelo fato de se dispor, no nível do sistema mundial com um todo, de uma imensa reserva de 'trabalho morto' que, sob a forma de tecnologia, é transferida aos países que iniciaram o processo de industrialização recentemente (Oliveira, 2013, p. 67).

Nesses termos, a indústria, por um lado, precisaria de um trabalhador apto a ser explorado ao máximo e destinado ao trabalho não qualificado, diferente das justificativas e proposta de formação da Reforma, a título de exemplo:

Uma pesquisa efetuada no município de São Caetano do Sul, que faz parte da área metropolitana de São Paulo, revelou à base de dados do Senai para 1968, que embora ramos 'dinâmicos' da classificação do Senai para 1968 sejam os que mais empregam mão de obra qualificada (artífices, mestres, técnicos e engenheiros) numa proporção de 32% do número de empregados, a porcentagem dos não qualificados (trabalhadores braçais) e adestrados (semiquualificados) é de 50% sobre o mesmo total [...] (Oliveira, 2013, p. 81).

Como resposta a essa demanda real, de forma concomitante à Reforma do Ensino Secundário, tivemos a criação do SENAI, com foco inicial à aprendizagem industrial para menores, passando, em seguida, ao treinamento de adultos, graças a uma brecha legal advinda da Segunda Guerra Mundial (Schwartzman; Bomeny, 2000b). Constituindo uma estrutura educacional paralela não submetida ao Ministério da Educação, mas sim ao Ministério do Trabalho, atendia especificamente às necessidades de formação para o trabalho nos termos do patronato.

Essa força de trabalho de adolescentes somava-se àquela semiquualificada e de trabalhos essencialmente braçais e compunha a maior parte das ocupações da indústria nacional.

Com esse quadro relacional, que demonstra a relação entre o projeto de país e suas ações políticas e econômicas à época com as políticas de Educação Profissional e o resultado dessa ação, aponta-se para a ampliação das contradições entre capital e trabalho que se agudizaram nos períodos posteriores, como na crise em que ocorre o golpe empresarial-militar e mais uma grande mudança na Educação Profissional.

Com os pés no presente e olhando para esse quadro, podemos concluir que os cursos técnicos subsequentes carregam, em seu DNA, genes da Reforma Capanema,

de uma Educação Profissional declaradamente à parte do ensino secundário de formação geral, humanística e propedêutica ao Ensino Superior.

Assim como os cursos técnicos foram as opções para aqueles que não eram aprovados nos exames admissionais ao ensino médio secundário, uma educação de segunda classe, o ponto final de seu processo de educação formal (sem possibilidade de acesso ao Ensino Superior), os técnicos subsequentes se configuram, na prática, também como uma opção àqueles que não puderam ingressar na educação superior, ou manter-se nesta, conforme demonstraremos mais adiante, apontado nos estudos de Mendes (2003).

Para apresentar os fundamentos histórico-sociais dos cursos técnicos subsequentes e tecer sua história a partir de outras ofertas de educação profissional com características que são retomadas por esses cursos, faz-se necessário, antes, contar a história das disputas políticas – da luta de classes no campo específico da educação – no período da sua fundação. Trata-se da história do subsequente a partir do que ele é, mas também do que deixou de ser.

3.2 AS DISPUTAS SOCIAIS EM TORNO DA LDB DE 1996 E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A dimensão da luta de classes é essencial na apresentação desta pesquisa, e considerar este conflito e suas contradições como motor da história é uma das nossas opções teórico-metodológicas aqui assumidas. O presente tópico resulta da necessidade de não apenas relatar a história pelo registro legislativo, ou resultado das lutas, uma vez que essas não se encerram: a realidade é movimento.

Se entendemos o Estado enquanto uma condensação material das forças em disputa na sociedade (Poulantzas, 2000), a política deste Estado vai ser o resultado destas. Por conseguinte, os seus documentos, planos e leis podem conter silêncios e não contar, de forma proposital, a história desse conflito (Le Goff, 2003). A história não pode ser, nos termos de Barnes (2019), um resumo das “[...] mentiras dos vencedores. [...] Ela é feita mais das lembranças dos sobreviventes” (Barnes, 2019, p. 12).

Os documentos podem até ser manipulados pelo resultado do conflito no momento de sua edição, mas não encerram a luta e a disputa em si. Consideramos, por isso, importante apresentar as impressões digitais do projeto de Educação

Profissional vencido na edição da LDB de 1996, para que sua crítica possa materializar-se em nossas possibilidades de ação e transformação no curso do desenvolvimento histórico, pois essa é outra premissa de se fazer pesquisa nos termos do materialismo-histórico-dialético.

A sociedade brasileira viveu, na década de 1980, um período de forte mobilização social e de mudanças. Com o fim da ditadura militar (1964-1985), depois de mais de 30 anos, foi possível eleger um presidente pela via dos votos diretos, e se construiu uma Constituição para responder às demandas da sociedade após um século transpassado por mais de uma ditadura no país.

Essas construções são parte também do crescimento do campo político progressista. É nesse período que temos a fundação e o crescimento de partidos de esquerda, como o Partido dos Trabalhadores e de forte mobilização sindical com assembleias que lotaram estádios de futebol¹⁰.

Com a edição dessa nova Constituição, era necessária também a construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que substituísse a última LDB, já totalmente alterada durante a Ditadura. Uma das mais significativas dessas alterações foi a Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus com seu projeto de profissionalização compulsória do Ensino Médio, o qual, sem êxito foi extinto por meio da Lei n.7.044/82 (Brasil, 1982).

Encaminhou-se, para o Congresso Nacional, um projeto de LDB popular, cujo horizonte era essa superação da dualidade, mesmo sabendo que ela decorre, de maneira mais ampla, do modo de produção da nossa sociedade, e que sua superação completa só se dará com a superação desta sociedade. É importante sempre afirmar e reiterar – por isso, falamos em horizonte.

Pensar assim implica também compreender que a opção contrária, a ampliação dessa dualidade de forma historicamente reiterada por meio da legislação e na execução das políticas de educação, aponta para o aprofundamento das desigualdades sociais e, antes de tudo, a reprodução do capital e do sistema sociometabólico do capital. Em outros termos, o reforço e a manutenção da sociedade capitalista que destrói a humanidade e o mundo.

¹⁰ Um exemplo emblemático é a assembleia dos Metalúrgicos realizada em 1979 no estádio da Vila Euclides, que recebeu mais de 60.000 trabalhadores em 13 de maio do mesmo ano (CNM/CUT, 2009).

Esse projeto popular de LDB partiu de um estudo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), apresentado em 1988 em sua reunião anual e encaminhado ao Congresso no mesmo ano. Mas advém de um intenso processo de mobilização e construção popular por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e das Conferências Brasileiras de Educação, com participação de dezenas de entidades, em sua maioria, de representação política dos trabalhadores.

O artigo 35 desse projeto sintetiza muito desse processo e do que se projetava com a articulação deste:

Art. 35. A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo (Brasil, 1988, p. 4268).

Não se trata mais do conceito estrito de qualificação e formação profissional da LDB anterior, mas sim de uma educação escolar com base nos princípios da Politecnicidade (Saviani, 2003). Projetava-se, então, uma educação para a vida, considerando o trabalho como dimensão indissociável desta, uma educação para a compreensão dos processos sociais que são determinados e determinantes deste trabalho e desta vida.

Estariam na letra da Lei os exatos termos da concepção de formação politécnica apresentada por Saviani (2003, p. 17):

Politecnicidade, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. [...] desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna.

Nesse trabalho, emblemático para o campo da Educação Profissional no Brasil, Saviani (2003) afirma que essa formação politécnica, na qual a escola deve integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura, é aquela que pode formar sujeitos para a transformação da sociedade. Ou, nos termos de Fidel, Pistrak, Lenin e – por que não? – Paulo Freire, educar novos sujeitos para construção de uma nova sociedade.

Para essa tarefa, tão profunda e radical, não bastaria tão somente um artigo conceitual em uma Lei, apesar da sua importância. Esse projeto de LDB do campo democrático-popular apresenta todo um sistema de garantia de recursos por parte da União, Estados e Municípios para a efetividade desta educação, inclusive, sendo essa

a parte mais longa e detalhada do Projeto de Lei. Junto a isso, um controle mais rigoroso e necessariamente transparente dos recursos transferidos e/ou recebidos por instituições filantrópicas e/ou sem fins lucrativos.

Ainda no corpo do Projeto de Lei, no que diz respeito à dimensão profissional da educação de nível médio, tínhamos:

Art. 37. Os currículos das escolas de 2º grau abrangerão obrigatoriamente além da língua nacional, o estudo teórico-prático das ciências e da matemática, em íntima vinculação com o trabalho produtivo.

Parágrafo único. As escolas de 2º grau disporão de oficinas práticas organizadas preferencialmente como unidades socialmente produtivas (Brasil, 1988, p. 4268).

Tais disposições reiteram a compreensão da formação humana no espaço escolar como forma de superar a separação entre o caráter teórico e prático das ações humanas, de sua ideologia complementar (da separação entre trabalho manual e intelectual e por conseguinte), de uma educação específica para cada uma dessas dimensões, dualidade que marca o desenvolvimento do capitalismo brasileiro e nossa educação. Ao tratar das oficinas, retoma também o conceito de Escola Politécnica de Transição dos anos 1930 da Pedagogia Soviética defendida por Pistrak (2015).

Sob essa perspectiva de educação de segundo grau única, de vinculação entre os estudos teórico-práticos das ciências e o trabalho produtivo, os cursos técnicos subsequentes não existiam nessa proposta.

Ocorre que, se, por um lado, o Brasil vinha em uma crescente mobilização popular em decorrência dos conflitos de classe e da agudização das diversas crises somadas durante a ditadura militar, em nível internacional, esse mesmo período é caracterizado pelo desenvolvimento de um padrão de produção e regulação pós-fordista¹¹, para usar a expressão de Mascaro (2013).

O fim do padrão fordista e o da sua forma política Keynesiana nos países do centro do capital (importante ressaltar que o Estado de Bem-Estar Social, nos termos europeu e estadunidense, nunca aportou nas nações periféricas) termina com a crise estrutural do capital que marca os anos 1970, e a resposta em termos políticos regulatórios a essa é o neoliberalismo e suas formas políticas estatais.

¹¹ Mascaro (2013) considera inclusive que não há um padrão coeso de neoliberalismo, dada a tendência constante de crises que demandam formas distintas para contorná-las.

O Estado neoliberal, para Mészáros (2011), é um Estado de gestão de crises, uma vez que as políticas propostas pelo pensamento político neoliberal são as de retirada das políticas sociais de amortização do conflito entre capital e trabalho e, por outro lado, a promoção de políticas de aprofundamento desse conflito.

Esse neoliberalismo hegemônico, no Brasil, responderá com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a presidência da República em 1994, para aplicar aqui as políticas do Consenso de Washington, do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio, a exemplo do programa de privatizações das companhias estatais, sucateamento e enfraquecimento da universidade pública e mercantilização da educação.

Faoro (1994, p. 113-114), ao discutir o desenvolvimento do pensamento político brasileiro, apresenta, assim, esse neoliberalismo:

Mais uma vez uma elite dissidente - dissidente, porém conservadora - pretende pela via do Estado, anular o Estado [...] O Estado, diante dos estarrecedores índices de miséria, se limitaria, na sua administração, a promover e, se houver sobras públicas, a assistir à população. Abdicaria de um programa de distribuição de rendas - entregue a mão invisível - com todas suas implicações econômicas e sociais, por exorbitante aos fins do Estado. O liberalismo, em toda a parte uma ideologia da sociedade civil, seria aqui uma ideologia do Estado para a sociedade civil, que recebe as diretrizes do tipo de Estado que pode criar.

[...]

O Estado se tornaria um mero planejador da infraestrutura, sobre a qual assentariam as obras econômicas que estimulassem o desenvolvimento, voltando as costas ao país, ao país de uma minoria sitiada por uma maioria faminta e pobre. A proposta implodiu, tal o seu irrealismo, antes mesmo de se formular.

O pensamento político neoliberal tinha também, no Brasil, uma perspectiva de educação e trabalho, conforme as tendências hegemônicas mundiais desse padrão, e, com isso, compôs um campo de oposição ao projeto democrático-popular de LDB.

O padrão da reestruturação produtiva imprimia agora uma formação para o trabalho que atendesse rapidamente ao giro das inovações tecnológicas, demandando, então, de um trabalhador flexível e multitarefa. A educação bebe da fonte da pedagogia das competências (Ramos, 2001) e da teoria do capital humano (Schultz, 1973), dispensando uma formação para a compreensão da realidade e do trabalho produtivo, exigindo uma ampliação da escolarização, mas deixando esta restrita, com foco não mais nos conteúdos, mas em capacidade e habilidades, e considerando a educação na sua forma mais instrumental possível, não como

elemento de sociabilidade, desenvolvimento humano e transmissão dos conhecimentos da sociedade, mas sim como chave para a disputa por um emprego e o exercício dele nos termos necessários à reprodução do capital.

É junto a esse ideário que se consolida também as noções de empregabilidade e da qualificação profissional como caminho para o emprego. Nesse contexto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) alertam que tais teses desviam a atenção das reais causas do desemprego, dentre as quais, podemos afirmar as próprias políticas econômicas neoliberais, tornando os próprios trabalhadores responsáveis pela sua condição de desempregado, privatizando até isso.

As concepções neoliberais são diametralmente opostas tanto nos seus fundamentos quanto nas suas intenções àquelas do campo democrático-progressista. Demandam a separação da educação profissional da formação geral, em um grau ainda maior do que anteriormente se encontrava a legislação educacional, reforçando a dualidade estrutural da educação no país, privatizando tanto suas concepções quanto os recursos públicos e construindo cursos fragmentados e de curta duração para atender às demandas do mercado.

O campo neoliberal fundamenta seu projeto a partir da crítica necessária ao fracasso da profissionalização compulsória do ensino secundário no período da ditadura militar, mas sua conformação ideológica não permite que esta crítica chegue aos fundamentos desse fracasso, considerando que, para além do fracasso no que diz respeito à identidade do ensino de segundo grau, a integração entre educação profissional e formação geral era responsável por:

[...] obstáculos importantes à oferta em grande escala de formação profissional, em um país como nosso, especialmente para o segmento da população mais carente e que poderia estar mais interessado nesse tipo de educação (Brasil, 2002, p.7).

Nesses termos, o Ministério assumido no Governo FHC torna transparente sua perspectiva de uma Educação Profissional pobre para a parcela mais pobre da nossa sociedade. Só não torna clara essa aludida oferta em grande escala de empregos para tal formação em grande escala, posto que os dados do ano 2000 revelam que o Brasil tinha o segundo maior índice de desemprego do mundo (Rolli, 2002).

Em um nível de totalidade mais ampla, o Governo FHC reproduzia o discurso e buscava imprimir as políticas preconizadas por instituições mandatárias do capital em nível global, como, por exemplo, FMI e UNICEF. Instituições essas que, a partir

da Conferência de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia em 1990, construíram um consenso hegemônico sobre a necessidade de um trabalhador competente, portador de habilidades intelectuais capazes de inseri-lo num cenário de produção flexível, localizando a Educação Profissional nesse espaço de formação para a empregabilidade.

Um breve parêntese é necessário nesse ponto para fazermos a contraposição a essa perspectiva da educação profissional enquanto chave para a geração de empregos, pois ele irá permear toda nossa discussão nesta tese.

Se pensamos sob uma perspectiva mais ampla da totalidade social e do desenvolvimento histórico da sociedade, podemos notar que não só cronologicamente, mas ontologicamente, o trabalho, enquanto atividade humana, precede a educação. Existe, desta para aquele, uma dependência ontológica: essa educação depende do trabalho enquanto produção material da vida para sua conformação, o que não exclui o fato de esta determinar reciprocamente esse trabalho, com certa autonomia relativa (Rossi, 2018).

Manfredi (2016, p. 49) reforça essa leitura ao colocar que “A natureza, os tipos de trabalho e as condições de emprego dependem muito mais de mecanismos estruturais que de processos educativos, sejam eles intencionais ou não, escolarizados ou não”, sem retirar a importância da relação entre escola e trabalho e da compreensão daquela sobre os novos processos e transformações deste na sociedade.

A radicalidade do projeto democrático-progressista foi encarada com a radicalidade do projeto hegemônico neoliberal, que defendia uma Reforma, a qual tem um real conteúdo de Contrarreforma, por não ter nenhum aspecto progressista, da Educação Profissional, não apenas se contrapondo a perspectiva politécnica da integração da educação de nível médio, como propondo sua separação sob os marcos da proibição da oferta desta de forma integrada. Juntando a isso a positivação e a regulamentação dos cursos fragmentados e de curta duração.

Com isso, o Ministério da Educação do governo neoliberal de FHC, em 1996, com a LDB ainda sob debate no Congresso, encaminha um Projeto de Lei (Brasil, 1996), de modo a implementar sua Contrarreforma da Educação Profissional antes mesmo da aprovação daquela.

Nesse contexto de avanço neoliberal, o projeto democrático-progressista seguiu perdendo apoio parlamentar. Foi aprovada, então, em 1996, a nova Lei de

Diretrizes e Bases da Educação, como resultado das contradições da luta de classes à época, colocando a Educação Profissional sob a categoria de modalidade de educação, e não como dimensão da educação geral.

O léxico da indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, ou nos termos da lei regular, foi trocado pela dubiedade da expressão “articulação”, com uma abertura a diversas possibilidades de construção curricular e tipologias de cursos para Educação Profissional, formando, então, a base legal para a construção dos cursos técnicos subsequentes como os conhecemos.

Apresentados os fundamentos histórico-sociais que conformam as concepções e conceitos dos cursos técnicos subsequentes, bem como os processos de luta social que são base para sua fundação, precisamos construir teoricamente sua história até a presente data, pois é necessário compreender as transformações que fizeram com que um curso até então inexistente tenha se tornado a maior oferta de Educação Profissional em nosso país.

3.3 CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES: DA FUNDAÇÃO À ATUALIDADE

A LDB de 1996, como resultado da luta política, ainda que desfavorável à classe trabalhadora, também não foi suficiente para a implantação da Reforma da Educação Profissional como pretendido pelo governo FHC, mas esta veio, logo em seguida, com a edição do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997:

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, em função das alegadas necessidades do mercado, o que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional (Ramos; Frigotto; Ciavatta, 2005 p. 31-32).

Esse Decreto faz a educação brasileira, nos termos de Cunha (2000), retroceder aos anos 1940 e as já aqui expostas Leis Orgânicas dos ramos profissionais do ensino de Segundo Grau e sua dualidade declarada, inclusive, em sua forma, como atenta Grabowski (2006), por uma mudança tão radical de esta se dar por via de Decreto, sem o mínimo de debate parlamentar necessário para legitimá-

la ainda que nos termos estritos da democracia formal de baixa participação do Estado capitalista.

É a partir desse Decreto que se inclui, de forma clara, na nossa LDB, um tipo de curso técnico de nível médio sequencial a formação de segundo grau, não associado à elevação de escolaridade, firmando uma proposta de cursos fragmentados. Esse é o nosso objeto de estudo e é um marco histórico na consolidação dos cursos técnicos subsequentes¹²:

Art 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este (Brasil, 1997).

O discurso ideológico do governo apresentava, em suas linhas expressas, como fundamento dessa Contrarreforma, uma demanda por cursos mais curtos por parte da sociedade, em especial, as camadas mais pobres, como alternativa ao Ensino Superior:

Tudo indica que existe uma demanda reprimida por mais cursos curtos, seja de uma semana, seja de dois anos. Há um grande atrativo, no caso de certas profissões, para grupos sociais mais modestos, que poderiam financiar um curso durante um ano, ou até dois, mas não podem arcar com esses mesmos custos durante quatro anos (Brasil, 2002, p. 26).

Em contrapartida a essa afirmação, dados levantados por Cunha (2005) nos mostram que os cursos do SENAC eram, em sua maioria, até 1995, um ano antes da LDB, de treinamento, mais de 80% das matrículas. Enquanto isso, a habilitação, que seriam aqueles que conferiam o diploma de técnico, era de menos de 2%. Soma-se essa informação aos estudos de Mendes (2003), que aponta a pouca atenção dos cursos pós-médios nas escolas privadas e da rede federal, onde se preferia a habilitação profissional de nível médio na forma integrada.

Com esses dados contrapondo-se ao discurso ministerial, remetemo-nos a Gramsci (1980) ao dizer que uma lei não só advém de um costume, de uma demanda,

¹² O termo curso técnico subsequente somente irá aparecer na LDB em 2008, com o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que especificará que tais cursos serão destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. Mas sua forma, currículo e demais características essenciais já estão presentes nos supracitados cursos sequenciais. O referido Decreto será incluído na LDB por meio da Lei nº 11.741, de 2008 (Brasil, 2008).

mas, enquanto resultado de uma luta social, serve também para criar uma demanda e um costume.

Diferente das afirmações do Ministério da Educação (2002), que, sem apresentar nenhuma pesquisa, em seu documento de análise da Reforma da Educação Profissional em 1997, coloca que a criação da oferta dos cursos técnicos subsequentes – à época, nominados cursos sequenciais – atendeu a um clamor social e uma exigência do mercado frente aos novos tempos. Podemos compreender que essa política e oferta atenderiam a materialização necessária a uma ideologia (Mészáros, 2012). Em outras palavras, teria o papel de solucionar os problemas educacionais oriundos dos conflitos sociais da época, todavia, resolvê-los nos termos hegemônicos.

Voltando um pouco da abstração à realidade, os cursos técnicos subsequentes atenderiam também a alguns dos seus objetivos declarados, que seriam aqueles vinculados ao pensamento político neoliberal. Mas, para sua legitimação social, esse pensamento se revestiu de atendimento às demandas sociais também.

De maneira não declarada, Mendes (2003) aponta que os cursos pós-médios são resultado de uma política de contenção da demanda da população por educação superior, o que seria uma demanda social que se desdobrava dos conflitos sociais da época.

Somado a essa política de contenção, esse período é marcado também pela política de arrocho salarial do governo FHC e privatizações do neoliberalismo, ao aplicar a cartilha do Fundo Monetário Internacional para a América Latina à época, ampliando o quadro de recessão econômica.

Mendes (2003) analisa a trajetória de alunos dos cursos técnicos pós-médios em escolas da Rede Federal, do SENAI e da esfera privada e aponta, a partir dessas trajetórias, que os cursos subsequentes foram a opção diante das dificuldades para ingressar e permanecer em um curso superior.

Essa política de contenção de demanda por educação superior já fora implementada no Brasil nos anos 1970 quando da profissionalização compulsória do Ensino Médio, porém disfarçada um pouco mais das suas maiores intenções, e, por outro lado, sem legitimar a separação entre Educação Profissional e Formação Geral.

Se, no período anterior à LDB de 1996 e à criação dos cursos técnicos subsequentes, o seu curso correspondente pós-médio tinha pouca demanda, principalmente na esfera privada, o seu ponto de virada se dá com a contrarreforma

da Educação Profissional, quando, realmente, percebemos que a legislação pode criar o costume e demandar mais da educação do que o dito mercado de trabalho.

Ao proibir os cursos de nível médio de forma integrada, a única alternativa aos jovens filhos de classe trabalhadora (que, muitas vezes, precisam ingressar no mundo do trabalho precocemente para garantir suas condições materiais de existência) para a habilitação profissional técnica seria ou os cursos sequenciais/subsequentes, de dois anos de duração após a conclusão do ensino médio, ou realizá-los de forma concomitante, estudando em mais de um turno em escolas diferentes. Não é difícil pensar na dificuldade de sua consecução nas nossas cidades, diante de problemas de mobilidade urbana e das condições de vida da classe trabalhadora no nosso país, ainda mais na década anos 1990¹³.

Outra questão central à contrarreforma da Educação Profissional será determinante nessa transformação dos cursos técnicos subsequentes: a privatização da Educação, em especial, da Educação Profissional. Esse objetivo estava implícito na contrarreforma, mas é fundamento do pensamento e das políticas neoliberais, e é possível ler nas linhas e entrelinhas das ações políticas do governo FHC.

Trazendo novamente o texto de análise da contrarreforma por parte do Ministério, o trecho já citado que expõe haver uma demanda reprimida por esses cursos, em especial, pelas camadas mais pobres da sociedade, justifica sua predileção não só pelo mercado, mas pelos custos, em relação à educação superior, pois, segundo o Ministério, esses trabalhadores “[...] poderiam financiar um curso durante um ano, ou até dois, mas não podem arcar com esses mesmos custos durante quatro anos” (Brasil, 2002, p. 26).

O discurso governamental naturalizava a responsabilidade pelo custeio da educação por parte do trabalhador, o qual deve ser responsável por arcar com sua formação profissional, e, a partir deste “investimento” (nos exatos termos do capitalismo neoliberal e da teoria do capital humano), dispor sua força de trabalho para a venda.

Ideologia que cumpre, de uma só vez, dois propósitos: a já mencionada privatização da responsabilidade pelo emprego e a transformação da dimensão da formação profissional da educação em mercadoria, como forma de dinamizar um

¹³ Ryff (2001), em reportagem para a Folha de São Paulo, demonstra como a desigualdade persistiu no Brasil nos anos de 1990, apesar de o país vir de uma situação pior em função do período da ditadura.

mercado em constante crise, que é uma outra característica do neoliberalismo, a perenidade da crise do capital.

Para materializar esses planos, o governo federal lança, então, o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), via empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Em Santos (2019), já discutimos como esses mecanismos de empréstimos cumpriam uma dupla função para esta fase neoliberal do capitalismo internacional.

Por um lado, endividava economias de capitalismo dependente como o Brasil, de modo a exigir políticas essenciais à reprodução do capital, ainda que estas significassem miséria e destruição daquela população. Por outro, e talvez de modo mais importante, determinava o conteúdo educacional das políticas financiadas com vistas à legitimação dos valores necessários à coesão social diante do real resultado e conteúdo dessas políticas para os países dependentes.

Conforme o Regulamento operativo do PROEP (Brasil, 2004), a quantia de mais de 5 bilhões de dólares foi encaminhada ao governo brasileiro para a implantação desta Contrarreforma, nos termos do Ministério da Educação, para expansão da Educação Profissional, mas com a opção expressa do Ministério de esta se dar por vias privadas, e não pelas Escolas Federais reconhecidas socialmente como aquelas que ofertavam uma educação de qualidade e socialmente referenciada, pois, segundo o MEC, havia, nessas escolas, “[...] dificuldade de gestão, na escassez de recursos para manter um sistema com elevado custo por aluno e na falta de articulação da EP com o mercado de trabalho local” (Brasil, 2002, p. 17).

Com isso, o Ministério tratou de pôr em prática um dos pressupostos neoliberais mais utilizados, que é a descentralização dos recursos públicos para a esfera privada, como eufemismo para transferência de dinheiro para reprodução desse capital, em mais uma demonstração de que o neoliberalismo em nada tem a ver com “Estado Mínimo”, mas sim com uma regulação estatal favorável a seus planos, acumulação para a classe dirigente e despossessão da classe trabalhadora.

Chamemos atenção para mais um elemento desta política e do supracitado discurso ministerial, que seria a articulação da Educação Profissional com o “mercado de trabalho”. Quando se fala em formar para o mercado de trabalho, seria, então, “[...] oferecer oportunidades de cursos curtos, preparando para o mercado de trabalho uma população de origem mais modesta” (Brasil, 2002, p. 20). E, sem muitos pudores,

ainda se afirma que “Um curso de um ano ou dois anos não pode errar a ‘pontaria’, porque a dose de educação contida nele é muita mais reduzida” (Brasil, 2002, p. 27).

O que Freitas (2018) alerta como uma preocupação dos operadores do capital em não educar demais a força de trabalho, busca-se garantir uma formação básica, mas uma formação para o mercado e nos termos deste, ou seja, para trabalhar com a extração máxima de mais-valia, em meio às constantes ameaças de desemprego. Trata-se de um exemplo de como a educação profissional é utilizada, como cimento para a ideologia hegemônica. Nesses termos, Mészáros (2008, p. 44) coloca que:

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’ mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno.

Os cursos de curta duração, em especial, os sequenciais/subsequentes e os cursos básicos de duração mais curta ainda, foram o foco do PROEP. Os bilhões do BID foram destinados para fomentar essa oferta e consolidar esse ideário da empregabilidade. Com isso, o capital ganhou quadruplicamente.

Primeiro, com essa legitimação dos seus conceitos de sociedade, educação e trabalho. Segundo, pelo fato de o recurso ter sido direcionado às instituições privadas e, ainda por cima, com isso, eximir as corporações e empresas de qualquer responsabilidade de formação técnica dos seus trabalhadores.

Em terceiro lugar, criando um exército de trabalhadores semiqualeificados, prontos para ser substituídos a qualquer oscilação do mercado, ou qualquer resistência aos problemas de ordem trabalhista/funcional pela disparidade entre as partes do contrato de trabalho. Em outras palavras, qualquer resistência às ilegalidades e abusos patronais cometidos em nome da produtividade.

E, por fim, adiando a pressão por mais emprego e reduzindo as taxas de desocupação, uma vez que, ao exigir essa formação complementar, naturalizando tal exigência no imaginário social, ainda que sem a existência de empregos, retarda-se momentaneamente a pressão social enquanto os trabalhadores estão cursando tais ofertas.

Por outro lado, nada pode garantir sequer que houve essa inserção laboral precária, pois o sistema de acompanhamento de egressos previsto no regulamento operativo do PROEP, conforme a Coordenação-Geral de Fomento aos Sistemas de Ensino de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (CGFS/MEC), nunca foi implantado (Brasil, 2021). Ou seja: nunca saberemos se parte dos pressupostos dessa Reforma tinha algum fulcro de possibilidade ou não passara de ideologia.

De certa forma, é possível aferir que o desemprego no país, entre 2000 e 2003, estava entre os maiores do mundo (Rolli, 2002), implicando que, se houve acesso a emprego em função dos cursos do PROEP, isso se deu às custas do desemprego de outros trabalhadores, reforçando tão somente a competição em nossa sociedade, o que quebra os laços de solidariedade necessários à luta por uma mudança real e coletiva das condições de vida da população.

Em 2001, já se apresentava a tendência de o curso técnico subsequente tornar-se o de maior oferta, pois, conforme Brasil (2002), seu número de matrículas era quatro vezes maior que a soma dos cursos da educação profissional de nível superior, sendo metade delas em instituições privadas.

Essa tendência de crescimento como oferta majoritária só foi alterada a partir de novas movimentações decisivas no campo da luta de classes no início dos anos 2000. As políticas neoliberais implantadas por FHC ao cabo de quase 8 anos já apresentavam resultados: o desemprego somado à ausência cada vez maior de serviços públicos e políticas sociais graças a seus programas de privatização, congelamento e arrocho salarial, estavam degradando rapidamente a condição de vida dos trabalhadores. Portanto, foi um período marcado por greves e grandes manifestações¹⁴ sob o lema de “Fora FHC e Fora FMI”.

Em 2002, pela primeira vez no país, foi eleito para o executivo federal um governo do campo popular a partir da eleição do Partido dos Trabalhadores, inaugurando um novo circuito histórico.

No campo da educação, os movimentos que construíram a luta pela LDB golpeada, aquela que já apresentamos como não aprovada, face às novas contradições e conformações do atravessamento da luta de classes no seio do

¹⁴ A título de exemplo, tivemos a Marcha dos 100 mil em 1999, que pedia a renúncia de FHC (SALOMON, 1999). Para um melhor detalhamento dos movimentos grevistas, recomendamos a leitura de Martins e Rodrigues (1999).

Estado, retomam os debates, a articulação e ações no sentido de revogar o Decreto 2208/97 e introduzir o Decreto 5154/04, que, além de encerrar a proibição da integração da educação profissional ao ensino médio, passa a orientá-la sob os termos da indissociabilidade entre teoria e prática e do trabalho enquanto princípio educativo.

A oferta dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada representou o reconhecimento das condições de vida da classe trabalhadora brasileira, como declarado no estudo de Moura, Lima-Filho e Silva (2012), e da necessidade de preparação profissional desses jovens em função dessa realidade. Tal constatação analisada à luz do materialismo-histórico-dialético, sob uma perspectiva de transformação, leva-nos a considerar que o “[...] ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 43).

Com esse novo normativo, passou a haver uma nova oferta de educação profissional de nível médio, o que diminui, de início, a crescente tendência de ocupação dos cursos técnicos subsequentes, fator este que se somará à política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com a ampliação da oferta de cursos superiores tecnológicos, uma ampla oferta de licenciaturas, e a implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA).

Por outro lado, por uma questão legal e de correlação de forças parlamentares, algumas estruturas permaneceram intactas, como, por exemplo, a dos cursos subsequentes e do ensino médio exclusivamente propedêutico. Para alterações nesse sentido, seria necessária força política para a construção e a aprovação de uma nova LDB. Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos expõem uma síntese da leitura do Decreto nº 5154/04 numa totalidade mais ampla:

O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Seria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. Isto, certamente, levaria a uma revisão profunda e orgânica da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ramos; Frigotto; Ciavatta, 2005, p. 34).

Apesar dessas conquistas, esse circuito histórico foi marcado por movimentos contraditórios, como bem explica Moura (2013) em seu trabalho que traz essa

expressão no seu título. Antes de prosseguir com a análise dessas contradições no campo da educação, façamos um movimento de ampliação do quadro visualizado, no intuito de encontrarmos outras determinantes para elas.

Em estudo específico sobre as tendências do Estado Neoliberal e a Educação Profissional no Brasil (Santos; Alves; Azevedo, 2021), apontamos que, mesmo com elementos progressivos, a manutenção da estrutura política macroeconômica anterior, com a garantia de superávit primário para pagamento da dívida pública (política que controla o gasto público para garantia da especulação financeira), somado a políticas de descentralização de recursos para a esfera privada e redução de direitos dos trabalhadores (ainda que em menor medida e velocidade que o período anterior), faz com que adotemos a leitura de continuidade das políticas neoliberais nos governos do Partido dos Trabalhadores.

Faoro (1994) nos diz que o pensamento político real está na ideia, nas ações, ainda que contraditórias. Trata-se de um período de um “Reformismo sem Reformas” (Arcary, 2014). Essa contradição é parte do processo de luta que compreendemos atravessar o Estado. Os avanços supracitados são conquistas dos trabalhadores, enquanto os retrocessos são o exercício do poder hegemônico do capital via políticas de Estado, são resultados dos movimentos dinâmicos dessa condensação material das lutas.

Retornando a nossa realidade específica da educação profissional, um grande marco nesse processo de contradições é justamente um dos termos para o retorno da tendência de ampliação da oferta e matrículas dos cursos técnicos subsequentes. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), iniciado em 2011 (BRASIL, 2011), não só permitiu o acesso a bilhões de reais do fundo público por instituições privadas de ensino (Santos, 2019), como tal acesso se deu para ofertar cursos de curta duração, sem nenhuma perspectiva de elevação da escolaridade, voltado exclusivamente às demandas do mercado, como mencionado no próprio discurso presidencial (Brasil, 2014a).

Privatizaram-se os recursos públicos e abdicou-se de uma perspectiva de formação, repassando às instituições privadas, além das finanças, a possibilidade de formar sob sua perspectiva e interesses. Foi um movimento da educação para o mercado, mas que também aqueceu o mercado de educação, com empresas prestando consultoria de oferta de cursos e abertura de escolas para receber tais recursos (Neweducation, 2013).

O professor Lincoln Moraes de Sousa, certa vez, em uma banca de defesa de tese, enunciou que o Pronatec foi capaz de gerar mais teses e dissertações do que propriamente empregos, como no discurso oficial. Importante ressaltar que, com isso, retoma-se, pelas vias oficiais, a adesão à tese da empregabilidade, da responsabilização dos trabalhadores por sua condição de desempregado, e não o Estado ou o setor produtivo. Essa política, sem a vinculação com um projeto de desenvolvimento e/ou outras ações de geração de emprego, tornou-se, inclusive, negativa nesse sentido.

Em Santos (2019), apresentamos dados de uma pesquisa do IBGE em que boa parte dos sujeitos vinculados ao Pronatec permanecia desempregada, inclusive, com índices de desocupação maiores do que aqueles que não passaram por nenhum dos seus cursos¹⁵.

Para os cursos, o Pronatec criou também um sistema de *voucher* no mesmo modelo do Prouni para os cursos técnicos subsequentes, o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTEC), fomentando a demanda desses cursos em instituições privadas, pagos com recursos públicos e partindo da idealização destes cursos técnicos como caminho direto ao emprego.

As pesquisas que analisaram esse Programa (Melo, 2015; Santos, 2019; Silva, 2015) ressaltam seu caráter de contenção social em um período de crescimento do desemprego no país, diante da ausência de resultados no âmbito da empregabilidade, ainda que os termos do seu discurso e objetivos sejam contraditórios e, por si só, passíveis de submissão a crítica.

Em 2021, das 1.914.749 matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realizadas em 2019, 962.825 se deram na forma subsequente, o que corresponde à metade da oferta total, sendo que 61% destas matrículas, 592.032, encontravam-se na rede privada (INEP, 2022). Tal situação contradiz o objetivo 02, da Meta 11, do PNE, que pretende garantir que 50% dessas matrículas estejam na rede pública (Brasil, 2014b).

O circuito histórico do governo do campo popular se fechou com o golpe jurídico-político-midiático que retirou o mandato da então presidente Dilma Roussef em 2016, abrindo um novo circuito de aceleração no projeto de destruição dos direitos

¹⁵ Analisando a situação de ocupação das pessoas com mais de 15 anos, a partir da sua qualificação profissional, o IBGE (2017a) identificou que, no universo das pessoas não ocupadas, 41,4% era vinculado ao Pronatec, enquanto o percentual de não vinculados era de 23,9%.

e garantias sociais conquistados no país ao longo de décadas, em nome da garantia da rentabilidade do capital financeiro e da manutenção dos privilégios dos grupos hegemônicos.

O governo do presidente Michel Temer (2016 – 2018) congelou o investimento público por 20 anos via Emenda Constitucional, retirou direitos trabalhistas históricos e ainda encaminhou uma contrarreforma do Ensino Médio que pretende revisitar todas as experiências formais de reforço da dualidade da educação do nosso país, trazendo consigo um pouco das Leis Orgânicas dos anos 1940, da profissionalização compulsória, sem estrutura para tal, dos anos 1970, e da separação literal entre educação profissional e formação geral dos anos 1990.

Com essa contrarreforma, caminha-se a uma tendência para a profissionalização precoce das camadas populares do nosso país e fomento aos cursos técnicos de nível médio na forma concomitante, e a parte da formação técnica separada ofertada por instituições privadas com verba pública¹⁶. Tendência já comprovada com a análise do censo escolar, segundo o qual a oferta de educação profissional que mais têm crescido é a concomitante (INEP, 2022).

Em estudo recente ao avaliar já Contrarreforma do Ensino Médio, intitulada como Novo Ensino Médio (NEM), Gaweryszewski *et al.* (2023) reforçam nossa concepção supracitada, focando em sua inspiração com a profissionalização compulsória da LDB do período da ditadura empresarial-militar. Apresentam, com esse trabalho, um novo objetivo social e político para o NEM, ainda por nós não citado, porém que será ponto essencial para nossa compreensão dos cursos técnicos subsequentes, qual seja, a formação de um exército de reserva por parte da juventude da classe trabalhadora, qualificado e formado apenas o suficiente para tal. Nesses termos:

A inspiração do NEM se encontra na profissionalização obrigatória realizada na ditadura empresarial, por intermédio da Lei 5692/1971, que objetiva a formação para o trabalho simples destinado a um contingente substancial do exército industrial de reserva: a juventude da classe trabalhadora. Subsumindo a escola pública aos interesses da classe dominante local e internacional, promove uma formação aligeirada e minimalista da classe trabalhadora e dificulta o acesso desta juventude aos conhecimentos fundamentais para a construção

¹⁶ Essas tendências e consequências da contrarreforma para a educação profissional podem ser aprofundadas em Santos e Azevedo (2019).

da interação crítica e ativa no mundo do trabalho e, dialeticamente, de sua consciência de classe (Gaweryszewski *et al.*, 2023, p. 84).

Seguindo as trilhas de um eterno retorno, não o niilista, mas aquele que vive o povo de Macondo no romance de García Márquez (2012), a oferta de educação profissional de nível médio na forma concomitante foi estimulada pela transformação do PRONATEC em Médio-Tec (Brasil, 2017b), que se propôs justamente a financiar essa oferta privada concomitante aos estudantes de ensino médio das escolas públicas, antecipando-se à contrarreforma.

O governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022) recebeu de herança a possibilidade de implementar esta Contrarreforma do Ensino Médio, a qual demanda uma série de resoluções por parte do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Estaduais para sua aplicação.

No que diz respeito à luta de classes, este governo com tendências fascizantes buscou completar as contrarreformas neoliberais não concluídas no anterior e avançar na perspectiva da privatização da esfera pública. E, nesse caminho, aprovou e implementou a contrarreforma da Previdência, barrada no governo de Michel Temer por grandes manifestações de massa, encaminhou o capital da Petrobras cada vez mais ao mercado de ações e propôs um amplo programa de privatização das empresas estatais.

No campo da educação, este governo realizou um forte ataque às universidades públicas e Institutos Federais, com corte de verbas durante a execução do orçamento e com discursos de deslegitimação do saber construído nessas instituições. E ainda interferiu no processo de democracia interna delas, nomeando aliados políticos para administrar essas instituições e desconsiderando os processos eleitorais próprios, para garantir o não funcionamento desta, seja por cima ou por baixo, pela ineficiência ou ação danosa desses prepostos.

Em contrapartida, a resposta da mobilização popular se deu em processos de ocupação das ruas pelo movimento estudantil no que foi chamado de “Tsunami da Educação” e se deu também em processos de luta e resistência por parte da comunidade acadêmica em defesa da educação pública.

Em 2022, iniciou-se, outra vez, um mandato do Partido dos Trabalhadores com o retorno de Lula à presidência da República com expectativas de restaurar e reconstruir o país após os retrocessos supracitados. No campo da Educação

Profissional em concreto, já é possível vislumbrar duas ações: a primeira em sentido negativo, que foi o não compromisso em revogar a Contrarreforma do Ensino Médio, tão somente suspendendo-a, acenando para a não disposição em contrariar a classe empresarial empenhada nesse processo. A segunda é a de retomar o investimento público nas instituições públicas federais, ação importante diante da essencialidade do financiamento para o sucesso de qualquer projeto educacional.

Essas ações nos remetem aos movimentos contraditórios no primeiro governo do Partido dos Trabalhadores (2002), inclusive no campo da Educação Profissional, como bem analisado no supracitado estudo de Moura (2013).

Esse é o trecho do rio da história em que nos encontramos. A história e a luta de classes estão em constante movimento, e cada contradição engendra uma nova, rica de determinações e formando novas totalidades para serem analisadas e transformadas.

Retornamos ao ponto inicial, a memória parte do presente para a sua reconstrução, conforme os nossos objetivos. Reconstruímos, então, a trajetória não só dos cursos técnicos subsequentes no Brasil, mas os caminhos e descaminhos da Educação Profissional no último século para encontrar nestes os seus fundamentos e características, o que dele é permanência e o que é superação em relação às modalidades anteriores.

É relevante considerar, ainda, que a maior oferta de educação profissional em nosso país, ao final desta década, e que também o fora no final dos anos 1990, gestada, nascida e fomentada em um período de políticas neoliberais, mantida e ampliada em um governo que se alçou como oposição a este, não tem, até hoje, seu trajeto histórico já estudado, escrito e divulgado e apresenta tão poucos estudos. Talvez esse silêncio seja revelador.

Tal memória é importante para não somente enxergamos as tendências que estão conduzindo e sendo conduzidas por meio das lutas sociais nesse circuito histórico, mas para que possamos fazer a crítica adequada à intervenção necessária junto a estas lutas. Por hora, concluimos esse trajeto da história dos cursos técnicos subsequentes para poder compreender melhor os estudos das suas principais contradições no presente.

4 ENTRE A VISÃO DE SATÉLITE E O MICROSCÓPIO: O QUE OS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES NOS FALAM

Seguindo os caminhos da pesquisa, os leitos do rio da realidade e do cotidiano do nosso objeto de pesquisa, após apresentarmos e situarmos nosso objeto de estudo em seu movimento histórico de constituição, os conflitos sociais que o moldaram e o transformam até hoje, em um contexto desenvolvimento do modo de produção capitalista. Chegamos ao momento de nos aproximarmos mais da realidade específica dos cursos técnicos subsequentes.

Aproximação esta de modo que, sem esquecer o quadro e a totalidade mais ampla na qual esses cursos se inserem e se determinam dialeticamente, possamos dar concretude a essa realidade, particularizar nosso objeto, apresentando características singulares, específicas, desses cursos, para uma compreensão mais adequada da sua inserção e do seu papel em nosso contexto mais amplo de sociedade.

Nesse momento, para responder a nossa questão principal de pesquisa, qual o papel dos cursos técnicos subsequentes na atual dinâmica do capitalismo brasileiro, precisaremos chegar mais próximo de um dos objetivos específicos, que seria aquele relativo a analisar e sintetizar os dados referentes à carga-horária, características dos alunos concluintes e egressos, tipologias de cursos ofertados e situação ocupacional dos egressos, construindo dimensões-chave para análise mais ampla dos cursos ofertados na forma subsequente em instituições públicas e privadas.

Esse movimento, que chamamos no título de entre a visão de satélite e o microscópio, o que os números dos cursos técnicos subsequentes nos falam corresponde ao caminho entre generalidade e singularidade (Lukács, 1967), distanciamento e aproximação que Marx (2008) nos ensina ser necessário em seu método, para compreendermos uma realidade em sua concretude e totalidade.

Por vezes, olhamos quadros a distância e não conseguimos ver as texturas das pinceladas, ou algumas zonas de misturas de cores, porém, ao nos aproximarmos, conseguimos essa riqueza de detalhes e, quando retornamos ao ponto inicial e o olhamos novamente a distância, passamos a vê-lo com essa nova qualidade.

Nesse caminho metodológico, para nos acercarmos mais do objetivo específico supracitado, realizamos um trabalho de Estado do Conhecimento no Portal de Periódicos da CAPES e no Banco de Teses e Dissertações também dela. Buscamos

e analisamos dados das seguintes fontes: Painel de Monitoramento de Profissões do Ministério da Educação e da Previdência e Trabalho (MEC/MTPS,2022); Plataforma Nilo Peçanha da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (2022); Sinopses Estatísticas da Educação Profissional e Tecnológica do INEP (2020d, 2021a); Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Brasil, 2021); dados específicos de matrículas e docentes encaminhados pelo INEP via Plataforma Fala.BR (INEP, 2018a; 2018b; 2020a); Dados da PNAD IBGE, 2019; 2020; 2021b; 2021c; 2021d) e pesquisas de egressos disponibilizadas SENAI (2018) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2018).

Com a análise dos dados levantados por meio das fontes supracitadas, elegemos quatro aspectos centrais – realidades e contradições – para o estudo e a compreensão dos cursos técnicos subsequentes: evasão escolar, sujeitos do subsequente, oferta dos cursos e a situação dos egressos.

Uma nota metodológica importante: optamos por analisar essas dimensões com referência central ao ano de 2019 em função tanto de ser o último ano que se refere à publicação do Anuário Estatístico da Educação Profissional por parte do MEC (INEP, 2021a), como também é o último ano de referência do Painel de Monitoramento de Profissões (Brasil, 2022).

E, por fim, é também o ano de referência das planilhas disponibilizadas pelo INEP por meio da Plataforma Fala.BR. Em um cenário de escasso acesso a dados importantes, diante da sua ausência, ou não atualização, o ano de 2019 é aquele que nos permite um acesso a mais dados, possibilitando uma melhor comparação e pareamento desses.

Antes de expor os resultados de cada dimensão específica, é necessário apresentar um quadro-resumo do levantamento bibliográfico para justificar a escolha de parte dessas dimensões.

Inicialmente, ao incluirmos a expressão “cursos técnicos subsequentes” no Portal de Periódicos da CAPES, foram listados 58 trabalhos, sendo que, destes, tão somente 19 abordavam especificamente tais cursos, apesar de alguns excluídos da revisão tratarem de intervenções em nível de ensino, pesquisa ou extensão junto a turmas do subsequente. Uma breve leitura desses trabalhos excluídos nos revelou algumas dimensões didáticas e de formação importantes para uma pesquisa posterior, mas não se trata do escopo específico desta tese, tampouco deste capítulo,

apesar do fato de revelarem que há uma questão em debate sobre as possibilidades de formação no subsequente.

Quadro 1 – Levantamento Bibliográfico – Produção Científica sobre os cursos técnicos subsequentes no Portal de Periódicos da CAPES

Título	Autor	Periódico	Ano
Análise do perfil dos discentes do Curso Técnico Subsequente em Eventos do IFPR -Campus CWB: reflexões e proposições	AQUINO, Mayna de et al.	Revista Prática Docente, v. 6, n. 2	2021
Percepções e concepções dos docentes da rede federal de educação acerca da Educação Profissional e Tecnológica: com a palavra os docentes do Curso Técnico Subsequente em Administração do Instituto Federal do Piauí – Campus Avançado Dirceu Arco Verde	SANTOS, Layane Bastos dos et al.	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 1, n. 18	2020
Educação Profissional e Tecnológica (EPT): os desafios da relação trabalho-educação	LORENZET, D.; ANDREOLLA, F.; PALUDO, C.	Trabalho & Educação, v. 29, n. 2, p. 15–28	2020
A evasão escolar nos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal do Pará campus Altamira	MOREIRA, L. K. R et al.	Educação Por Escrito, v. 12, n. 1	2021
A evasão em cursos técnicos a distância.	COSTA, Renata Luiza da e SANTOS, Júlio César dos	Educar em Revista. 2017, v. 00, n. 66 pp. 241-256	2017
A influência do capital cultural e da violência simbólica na evasão.	OLIVEIRA, L., e VOLPATO, G.	Contrapontos: Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí, v. 17, n.1	2017
Analysis of Academic Efficiency of subsequent courses, in distance and in-person modalities, offered by the Federal Institute of Amapá.	CASTRO, G. N. V. et al.	Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 8	2020

A formação continuada e a construção de práticas integradas: Entrelaçamentos possíveis na Educação Profissional e Tecnológica.	FORTES, M. C.	Revista Cocar, v. 5, n. 10, p. 73-82	2012
Políticas desintegradoras da Educação Profissional no Espírito Santo.	LIMA, M.; PETERLE, T. G. D. S.	HOLOS, [S. l.], v. 1, p. 1–14	2019
La educación terciaria tecnológica en el Mercosur: caracterización desde una perspectiva comparada.	BRIASCO, I.	Revista Española de Educación Comparada, [S. l.], n. 37, p. 174–191.	2020
O papel do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) para a qualificação e empregabilidade: um estudo dos egressos do curso de informática do IFRN em Currais Novos/RN	VIEIRA, M. S. O. C.; SILVA, J. M. T.; GOMES, D. C. G.	HOLOS, [S. l.], v. 1, p. 168–181	2011
Juventude em Foco: a diversidade no perfil dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes	RAYMUNDO, G. M.C; RAITZ, T. R.; GESSER, V	Revista Da FAEEBA, v. 30, n. 64, p. 266-285	2021
Alfabetização científica e a formação do profissional cidadão: reflexões do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE campus Crateús	HOLANDA CAVALCANTE JÚNIOR, J. A. et al.	#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, n. 1, v. 10	2021
Identificando fragilidades e potencialidades: um breve panorama da disciplina “geografia aplicada ao turismo” na EAD/IFRN.	NASCIMENTO, G. F.; OLIVEIRA, E. J.	HOLOS, [S. l.], v. 5, p. 250–262.	2017
Classificação de estudantes com potencial à evasão: aplicando mineração de dados no contexto de cursos técnicos subsequentes do IFPB.	DUTRA, J. F.; SOUZA, J. P. L.; FERNANDES, D. Y. S..	Revista Principia, ago.	2021
O olhar do aluno-trabalhador sobre evasão e permanência na educação técnica.	ARAUJO, R. M. DE LIMA; SILVA FILHO, R. B.; COSTA, A. M. R. DA.	Educação, v. 42, n. 1, p. 127-137.	2019

O desenvolvimento de um produto educacional como instrumento de orientação de combate à evasão escolar em cursos técnicos subsequentes e concomitantes.	OLIVEIRA, F. A. de C.; SOUZA, J. C. M. de.	Revista Prática Docente, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 775-790.	2019
Formação dos trabalhadores para o capital: uma análise de projetos pedagógicos de cursos técnicos subsequentes do IFSC, campus Florianópolis	SILVA, M. M. da; GUEDES, T.	Educ. Form., [S. l.], v. 3, n. 9, p. 102–120.	2018
A Rede Federal de Educação e sua expansão no Rio Grande do Norte: uma análise do Campus do IFRN na cidade de João Câmara/RN.	BARRETO, M. P.	HOLOS, [S. l.], v. 4, p. 415–437.	2014

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Dos 19 trabalhos mencionados no quadro anterior, 10 deles trazem, em seu escopo, a questão da evasão escolar. Sendo assim, esse problema aparentemente é uma marca latente dos cursos técnicos subsequentes. Não se trata apenas de uma questão científico/acadêmica, mas sim um problema da realidade que podemos aferir como um tema central aos cursos subsequentes, por meio de estudos científicos, antes mesmo de confirmar os dados estatísticos oficiais.

Ainda nesse universo, 8 dos 19 trabalhos tratam da questão da empregabilidade e da expectativa que os jovens que ingressam nesses cursos têm para essa formação. Tal fato, de antemão justifica e confirma as realidades analisadas e apresentadas no capítulo posterior, referentes ao trabalho e ao emprego no Brasil e aos processos que conformam e determinam essa contradição, assim como os estudos das pesquisas de egressos que traremos ainda neste capítulo.

Em prosseguimento ao levantamento bibliográfico, utilizamos os mesmos termos “cursos técnicos subsequentes” no banco de Teses e Dissertações da CAPES e tivemos, como resultado, 21 trabalhos, e 11 deles, efetivamente, discutiam os cursos técnicos subsequentes, sendo estes apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Levantamento Bibliográfico – Produção Científica sobre os cursos técnicos subsequentes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Título	Autor	Ano	Programa
Motivadores para ingresso, permanência e conclusão de dois cursos técnicos subsequentes no IFPR Campus Curitiba.	SANTANA, Erica Dias de Paula	2016	Mestrado em Tecnologia e Sociedade Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Mulheres na Educação Profissional: movimentos nos cursos subsequentes do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.	DORNELES, THAIS DA SILVA.	2020	Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica Universidade Federal de Santa Maria
Processos educativos e o problema da evasão no curso técnico subsequente de um Instituto Federal da região Nordeste do Brasil: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica.	SANTOS, Jullyana Souza	2021	Mestrado em Educação - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão
Limites, desafios e possibilidades do curso técnico subsequente da área agropecuária na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável no sudoeste do Paraná.	RAMOS, Celso Eduardo Pereira	2008	Doutorado em AGRONOMIA (PRODUÇÃO VEGETAL) UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
A Formação Profissional nos Cursos Técnicos Subsequentes: o caso do Curso Técnico Subsequente de Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho	VIANA, Naisa Márcia de Oliveira	2012	Mestrado em Política Social Universidade Federal Fluminense, Niterói
Conhecimentos e percepções do técnico em agropecuária acerca da relação entre o modo de ocupação e uso da terra e a segurança alimentar da população	MELO, Ana Claudia Caminha De	2015	Mestrado em Saúde Pública e Meio Ambiente Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Rio de Janeiro
Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFCE: impactos gerados para egressos do curso Técnico Subsequente em	FREITAS, Atila De	2020	Mestrado em Educação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró

Administração/Tabuleiro Do Norte/CE			
A escola e a vida: uma análise da relação entre os saberes populares e escolares no Curso Técnico em Agricultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - Campus Novo Paraíso	LIMA, Antonio César Barreto	2011	Mestrado em Educação Agrícola Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica
A educação em direitos humanos no ensino técnico: a formação cidadã do trabalhador	MOURA, Jefferson Sampaio de	2017	Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania Universidade de Brasília, Brasília
Política de Assistência Estudantil no Ensino Técnico: um estudo sobre a permanência de alunas negras no IFB - Campus São Sebastião	MENDES, Linidelly Rocha	2019	Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília
Evasão no Curso Técnico Subsequente em Mineração do IFMG – Campus Congonhas	DINIZ, Elza Magela	2019	Mestrado em Educação Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte

Fonte: Elaboração própria, 2022.

A pesquisa junto ao Banco de Teses e Dissertações nos ratificou como questões centrais dos cursos técnicos subsequentes à evasão escolar, constando em 5 das 11 teses pesquisadas, e da expectativa de empregabilidade, tratada por 8 dessas 11 teses.

Nesse sentido, apresentaremos o resultado da nossa pesquisa na seguinte ordem: evasão escolar, sujeitos do subsequente, oferta de cursos e a situação dos egressos, atentando, todavia, para o fato de que cada uma dessas dimensões apresenta contradições e determinações recíprocas e entrelaçam-se para determinar a realidade do subsequente.

Dessa maneira, trataremos ainda de evasão ao discutir os sujeitos e abordaremos empregabilidade já no item da oferta de cursos utilizando a sequência ora descrita tão somente como forma de organização da exposição dos dados, o que exigirá do leitor, para a compreensão integral de uma dimensão singular dessa, a leitura de todas as demais.

4.1 EVASÃO ESCOLAR NO SUBSEQUENTE: A EXCLUSÃO DOS EXCLUÍDOS

Do restrito universo das pesquisas científicas que estudam a maior oferta de educação profissional no Brasil, os cursos técnicos subsequentes, mais da metade traz, em seu escopo, o problema da evasão, sendo, então, um dos temas mais investigados de uma das ofertas contraditoriamente menos pesquisadas. Portanto, é nossa primeira dimensão de análise para compreender a realidade desses cursos, em meio à totalidade social que essa oferta se insere.

Em um primeiro olhar, não nos parece que a evasão seja uma dimensão central para analisar os cursos técnicos subsequentes sob os termos do objetivo principal dessa pesquisa, que se trata de analisar qual o papel desses cursos na dinâmica do capitalismo brasileiro. Todavia, se tal tema tem centralidade na produção científica, não é possível desconsiderá-lo em nosso processo de investigação.

Apesar de se tratar de um problema latente e de grande expressão, o nosso Censo Escolar não apresenta esse indicador. Com isso, para iniciarmos nosso estudo sobre essa evasão escolar, procuramos tais dados no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), onde tais dados não estavam disponíveis, na Plataforma Nilo Peçanha e solicitamos ainda esses dados ao INEP, responsável pelo Censo Escolar.

Recebemos como resposta do INEP que indicadores de rendimento escolar são calculados somente para o ensino fundamental e médio, sem disponibilidade do indicador de evasão para o curso técnico subsequente, conforme consulta por meio do processo 23546.017308/2021-65.

De toda sorte, apesar de os dados estatísticos e quantitativos terem uma importância significativa para este estudo, nossa abordagem qualitativa e a orientação a partir do materialismo-histórico-dialético nos impelem a ir além desses dados para a compreensão da realidade concreta, para não nos isolarmos nos números.

Nesse sentido, utilizamos o levantamento bibliográfico ora apresentado como referência, assim como os dados da plataforma Nilo Peçanha, mas também solicitamos tais dados às instituições privadas com as maiores ofertas de cursos técnicos subsequentes no Rio Grande do Norte (pedidos não respondidos até o momento de entrega deste escrito).

Antes de adentrarmos os fundamentos e desdobramentos da evasão, é preciso conceituar esse termo. De acordo com a SETEC/MEC, por meio do Documento

Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, 2014), a evasão é situação em que o estudante abandonou o curso, não realizando a renovação da matrícula ou formalizando o desligamento/desistência do curso, definição essa adotada pelo SISTEC¹⁷.

Conforme a Plataforma Nilo Peçanha (2022), no ano de 2019, a evasão escolar em toda a Rede Federal atingiu um patamar de 15%, porém a oferta subsequente apresentava uma evasão de 20%, comparando-a com o ensino médio integrado (que apresenta o dobro da sua carga-horária e tempo de curso), tendo sido, naquele ano, de 8,5%. O abandono nos cursos técnicos subsequentes é acima do dobro dessa.

Mas a plataforma trata tão somente da Rede Federal, não sendo possível afirmar que, na rede privada, há também esse fenômeno sem tais dados disponíveis. Porém a curiosidade acerca do tema nos remeteu a uma pesquisa para além das produções levantadas nos quadros 1 e 2, e, ao utilizar a ferramenta do Google Acadêmico, encontramos os trabalhos de Anzolin e Kreling (2013), que estudam a evasão no SENAI/SC, a dissertação de Sá Filho (2019) sobre o fenômeno no SENAI/GO, a pesquisa de Dore e Luscher (2011) sobre a evasão no Programa de Educação Profissional (PEP) em Minas Gerais e, por fim, as apresentações de Manzano (2012) e Kuller (2012) sobre a mesma problemática no SENAI/SP – essa última apontando para um índice de mais de 20% nos cursos técnicos no ano anterior – o que aponta que é também uma realidade vivenciada por outras instituições para além das públicas.

Considerando, então, que a evasão é um fenômeno que marca os cursos técnicos subsequentes, é preciso investigar quais seus fatores e qual o significado desses números tão altos, por que essa é uma característica desses cursos? Dore e Lurscher (2011), ao revisar esse conceito, ensina que ela apresenta uma natureza multicausal que se relaciona tanto ao estudante, como a sua família, escola e comunidade. Não é um elemento da realidade simples de se investigar.

¹⁷ A gestão do SISTEC consiste no cadastramento da unidade de ensino, dos cursos ofertados, dos ciclos de matrículas e dos estudantes; e atualização da situação do estudante ao longo do ciclo de matrícula em que foi inserido. O ciclo de matrículas é definido pela data de início e término de cada turma dos cursos ofertados pela instituição, considerando o tempo mínimo de conclusão previsto no projeto pedagógico.

As pesquisas empíricas apontam índices muito mais alarmantes de evasão nos cursos em questão. Souza (2016), ao estudar especificamente o curso de Redes de Computadores no IFRN São Gonçalo do Amarante, indica que apenas 17% da turma pesquisada concluiu o curso.

Nesse mesmo diapasão, Moreira *et al.* (2021), em estudo relativo ao *Campus* Altamira no IFPA, identificou uma taxa variando entre 35% e 84%, com variância nas áreas dos cursos, desde cursos de informática até da área de serviços. Dutra, Souza e Fernandes (2021), ao analisar o contexto da evasão em cursos subsequentes no IFPB, apontaram que, em um *campus* específico, a soma das taxas daqueles cursos representou 87,6% dos evadidos.

Em pesquisa específica sobre cursos técnicos subsequentes na modalidade a distância, Costa (2017) nos traz uma taxa de evasão de 38% nesses cursos, em um Instituto Federal não revelado no artigo, e afirma, a partir do contexto dos estudantes, que os motivos de tal realidade estão ligados às questões metodológicas do ensino a distância.

Pedimos que guardem essa informação, pois, no tópico referente às tipologias cursos, retomaremos questões centrais da relação entre Educação a Distância e a forma subsequente, a partir das análises dos dados do INEP. Questões essas que contribuem também para a evasão, sendo uma delas a baixa quantidade de professores para um número alto e desproporcional de estudantes.

Apesar da multirreferencialidade e da heterogeneidade das causas do abandono dos cursos pelos estudantes de cursos técnicos subsequentes, a maioria dos trabalhos consultados têm indicado uma causa comum, sintomática e que necessita de ampliação do debate: a necessidade de conciliar estudos com o trabalho é a causa de evasão mais citada dos estudantes dos cursos subsequentes.

O que se trata de uma contradição essencial, pois mais da metade dos trabalhos pesquisados e o próprio discurso do senso comum analisado no capítulo anterior colocam a busca por um emprego, uma inserção no mundo do trabalho, ou, ainda, a busca por melhores empregos ou condições de trabalho, como principal motivador para o ingresso nos cursos técnicos subsequentes. Ou seja, o maior fator de acesso, o trabalho, é o motivo central de saída precoce, o que diz muito sobre o papel desses cursos na atual dinâmica do capitalismo.

Araújo, Silva Filho e Costa (2019) retratam exatamente essa contradição, contrapondo a perspectiva inicial dos estudantes com aquelas pós-curso.

Entrevistando evadidos e permanentes em cursos técnicos subsequentes no IFAP, concluíram que 37% dos evadidos afirmam que o trabalho é a principal expressão da sua evasão. Com isso, a perspectiva socioeconômica que os trouxe ao curso é a mesma que os leva, demonstrando a dura realidade do trabalhador estudante brasileiro.

Se o aluno evade pelo trabalho, então, ele não conseguiu emprego na área, visto que os cursos técnicos habilitam formal e legalmente a uma profissão, e, sem a habilitação, não é possível a realização de tais ofícios nem o exercício de empregos nas profissões indicadas pelos cursos escolhidos.

É importante lembrar que os estudantes buscam tais cursos como forma de garantir sua reprodução, suas condições de vida, sua entrada e retorno ao mundo do trabalho. Ainda discutiremos aqui se tais cursos garantem ou não acesso ao emprego, mas, de antemão, sem tal habilitação, suas chances dentro de um quadro de concorrência capitalista e neoliberal diminuem.

Interessante destacar que as pesquisas consultadas apontam dados em instituições de todas as regiões do Brasil, o que, apesar das limitações das especificidades de cada pesquisa, nos permite olhar para totalidades mais amplas e compreender que não se trata de um contexto local.

Diniz (2019) identifica uma realidade de evasão em sua pesquisa dissertativa, confirma os estudantes trabalhadores como maior parcela dos alunos dos cursos subsequentes, mas afirma, em conclusão, que não se trata apenas do trabalho como um fator de evasão, mas a condição socioeconômica dos estudantes os leva a não poderem escolher entre trabalhar ou estudar. A necessidade da renda advinda disso para garantir as condições de vida os impede de seguirem.

Inclusive, ainda em Diniz (2019), essa realidade se mostra tão determinante que a maioria desses evadidos informaram que as ações institucionais não influenciariam nessa decisão.

É importante não perdermos de perspectiva que essa questão da dificuldade em compatibilizar trabalho e estudo como fator de evasão não perfaz uma realidade solta no espaço tempo político, ela é uma realidade que é parte da história da classe trabalhadora brasileira, da trajetória e do percurso histórico dos cursos técnicos subsequentes e da Educação Profissional no Brasil que apresentamos em nosso primeiro capítulo.

Não é à toa que a expressão dualidade histórica da educação brasileira aparece até nos documentos oficiais do Ministério da Educação (INEP, 2020b) para avaliar a evolução das ofertas de Educação Profissional em face do Plano Nacional de Educação, ao assumir textualmente e oficialmente que, no Brasil, existe uma educação voltada para o trabalho manual e reprodução do modo de produção vigente destinada à classe trabalhadora, e outra voltada à gerência da sociedade para a classe dominante.

Nesse sentido, a evasão escolar nos cursos técnicos subsequentes é mais uma expressão dessa dualidade histórica, uma vez que as exigências do capital em tempos de reestruturação produtiva demandam, para acesso e concorrência ao emprego, um processo de qualificação profissional constante, que forme trabalhadores multifuncionais e flexíveis.

Mas a realidade do trabalho no capitalismo neoliberal desse mesmo padrão produtivo não permite condições sociais, condições de reprodução de vida, para que esse trabalhador alcance a formação exigida – certificado, diploma, ou habilitação. Tal formação, inclusive, nos termos do capital, serviria tão somente ao capital, afastando-se de uma perspectiva mais ampla de educação, do seu potencial emancipatório e da formação humana integral¹⁸.

Estudos como os de Araújo, Silva Filho e Costa (2019); Santana (2016); Aquino et al (2021); Lorenzetti, Andreolla e Paludo (2020); Vieira, Silva e Gomes (2011); Nascimento e Oliveira (2017); Barreto (2014); Viana (2012); Moura (2017); Mendes (2019); Dorneles (2020) e Freitas (2020) trazem que um dos principais motivadores – a maioria destes, inclusive, cita como principal motivador – para a procura e o ingresso nos cursos técnicos subsequente, é a formação profissional para buscar um trabalho.

Tal possibilidade é apresentada como expectativa maior desses estudantes, muitos deles, inclusive, como demonstrado em Araújo, Silva Filho e Costa (2019), após ter sido negado o acesso à educação superior, e com pouca perspectiva de acesso a um emprego, ingressam em tais cursos para “não ficarem parados”.

¹⁸ Indo um pouco além da questão em si da conciliação do trabalho e estudo, Santana (2011) nos mostra que, já no ensino fundamental, o quartil mais pobre da população apresenta pouco mais da metade, 56,9%, da taxa de conclusão do quartil mais rico, 94%, apontando como desde cedo a trajetória educacional, laboral e social começa a ser conformada e delimitada em nosso país. Reforça ainda que esse movimento, que continua no ensino médio, consiste, sim, em uma privação de acessos em detrimento da manutenção e garantia dos interesses das classes dominantes.

Nesse sentido, a evasão nos cursos técnicos subsequentes é compreendida por nós como uma exclusão da exclusão, pois esses jovens, em sua maioria oriundos da classe trabalhadora, por um lado, são excluídos do acesso a uma educação superior e, por outro, ao conseguirem o tão almejado trabalho, necessário para a garantia das suas condições de vida, acabam por se retirar dos cursos os quais projetam uma formação na busca por melhores empregos e salário.

Nas lições de Santana (2016, p. 42), essa dupla exclusão pode ser compreendida da seguinte forma:

[...] compreendemos o aspecto da exclusão na Educação Profissional de Nível Médio em duas dimensões. Primeiramente com relação àqueles que são excluídos do processo de formação profissional pela não possibilidade de acesso a esta forma de ensino, seja pela não oferta ou pela não possibilidade de estudar dada pela condição econômica que, por muitas vezes, obriga à escolha por um trabalho mal remunerado. A outra dimensão refere-se àqueles que, mesmo dentro do sistema de ensino, dedicando-se à formação profissional, são excluídos da possibilidade de permanecer e concluir o curso por, ao necessitarem conciliar formação e trabalho, não conseguirem corresponder às ânsias da escola. Ao observarmos esta última situação, podemos interpretar uma relação paradoxal que se estabelece na escola de formação profissional: embora exista para capacitar profissionalmente, não consegue articular o trabalho como fator de formação e, por muitas vezes, o torna fator de exclusão.

Essa leitura nos remete a processos mais amplos dessa totalidade social. É importante lembrarmos que, no atual contexto de luta de classes e de sociedade do capital, o capital subordina o trabalho, e este, por sua vez, subordina a educação.

E é possível explicar tal subordinação em dois sentidos, tanto do ponto de vista da mercantilização, da educação como instrumento – da formação para o trabalho nos termos do capital, para atender as duas necessidades produtivas – mas também como da educação a ser conciliada ao trabalho nesse processo de formação do jovem trabalhador, e não o contrário, da rotina no emprego se adequar à formação. Dessa forma, o recorte de classe e a dualidade histórica recebe rasgos mais profundos.

Nesses termos, de modo enfático, Gawwryszewski *et al.* (2023, p. 92) fazem um retrato dessa relação de dupla exclusão ao afirmar que “[...] o desalento escolar precede o desalento laboral para as camadas precarizadas destinadas à exclusão e subordinação permanente”, justamente ao analisar a relação entre a inserção laboral precária da mesma juventude que é culpabilizada pelo abandono escolar, via discurso

hegemônico e midiático construído ideologicamente, desconsiderando os estudantes e a comunidade escolar da sua realidade social.

Olhando ainda nessa perspectiva mais ampla, a evasão gera uma rotatividade de estudantes nos cursos, rotatividade essa que ocorre em um mundo com constante produção de novas tendências e exigências por parte do capital via mercado, como o exemplo típico das “profissões do futuro”, das “profissões do momento”. Esse fato, na esfera privada, incentiva a organização de novos cursos a serem vendidos (na esfera pública, tais questões não são contornadas na mesma dinâmica em função das exigências de concurso público, contratação de professores e outras demandas de pessoal e estrutura).

Se, anteriormente, em Santos, Alves e Azevedo (2021), discutimos que a Educação Profissional absorve os padrões da reestruturação produtiva, a efemeridade e o perecimento dessa formação e, conseqüentemente, de determinados cursos e profissões são tendências que refletem essa absorção de padrões e podem ajudar as instituições privadas a resolverem, do ponto de vista comercial, a questão da evasão escolar, com um eterno retorno ao subsequente. Com novas inclusões e entradas daqueles que outrora evadiram nos “cursos da moda”.

Assentada e demonstrada a evasão escolar como característica marcante dos cursos técnicos subsequentes, tendo como uma das suas principais motivações as questões socioeconômicas relacionadas à conciliação entre trabalho e estudo, por estudantes que procuram e fazem desta a maior oferta de Educação Profissional no Brasil, justamente por relacioná-la à busca do primeiro emprego ou um trabalho melhor (o que é uma contradição latente e de caráter dialético), começamos a compreender os sentidos desses cursos na atual dinâmica do capitalismo brasileiro.

Todavia, só é possível compreender esse aspecto da evasão se pudermos entender quem são esses estudantes do subsequente. Analisando seu recorte de raça, classe, gênero e idade, poderemos fechar momentaneamente esse circuito da evasão de uma forma mais abrangente e concreta.

4.2 QUEM SÃO ESSES ESTUDANTES?

Com o caminho já traçado no item referente à evasão, no qual concluímos que os estudantes dos cursos técnicos subsequentes são trabalhadores estudantes, ou desempregados à procura de emprego, como bem mencionou Diniz (2019), nesse

sentido, seguindo o percurso da pesquisa, a faixa etária é a primeira dimensão que observamos quando estudamos quem são esses sujeitos.

A Plataforma Nilo Peçanha nos diz que, em 2019, a maioria dos estudantes do subsequente na Rede Federal está na faixa de idade entre 20 e 24 anos (16,1%), e 9,29% entre 25 e 29 anos. Já o Anuário da Educação Profissional (INEP, 2021a), com referência no ano de 2019, informa que a média da idade dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes está entre 25 e 28 anos, que seria a juventude adulta.

Se comparamos essa faixa de idade com os mesmos parâmetros no índice de emprego e da população economicamente ativa, encontraremos que a desocupação desse grupo etário, também em 2019, está sempre próxima à média geral nacional (11,1% a média nacional e 10,1% a taxa de desocupação desse grupo etário), sendo a segunda maior, conforme a série histórica do IBGE (2020c).

Se utilizarmos a divisão da síntese dos indicadores da PNAD contínua (IBGE, 2020c), a qual insere essa faixa etária no grupo dos 14 aos 29 anos, a taxa de desocupação passa a ser o dobro (11,8% a média nacional em 2019, e 21,2% desse grupo) e, concomitantemente, é o grupo também com o menor nível de ocupação – que é a proporção de pessoas ocupadas dentro da população em idade de trabalhar.

Em resumo, considerando a faixa etária dos estudantes do subsequente, é possível concluir que tal oferta se compõe, estatisticamente, por um grupo social que apresenta a maior quantidade de pessoas aptas para trabalhar, porém, em sua grande parte, desempregadas, o que corresponde justamente às expectativas desses jovens para um curso técnico subsequente, como apontado nos estudos de Araújo, Silva Filho e Costa (2019); Santana (2016); Barreto (2014); Viana (2012) e Diniz (2019).

Santana (2016) nos mostra, inclusive, que a motivação financeira, em especial, a fuga do desemprego, sobrepõe-se à identificação pessoal da área de trabalho do estudante como um fator central para a permanência dos estudantes, mesmo num contexto de evasão que conforma a oferta subsequente. Nesses termos, Santana (2016, p. 96) nos traz que:

A motivação financeira alcançada por meio da consecução de um emprego ou melhora de salário ocasionada pelo curso também se caracteriza como motivador de permanência. Nos depoimentos abaixo, verificamos que os estudantes pretendem concluir o curso tendo em vista os benefícios financeiros que serão alcançados.

Concluir que a oferta subsequente é formada por trabalhadores estudantes ou desempregados à procura de emprego, na faixa etária dos 20 aos 29 anos, leva-nos à compreensão de outro dado importante e correlacionado, qual seja, a oferta do subsequente ocorrer em mais de 68% no turno noturno (INEP, 2020d). Esse horário detém o triplo de matrículas do vespertino e mais que o triplo do matutino (Brasil,2022), o que consolida a confirmação de se tratar de um curso, um ensino, acessado majoritariamente pela classe-que-vive-do-trabalho.

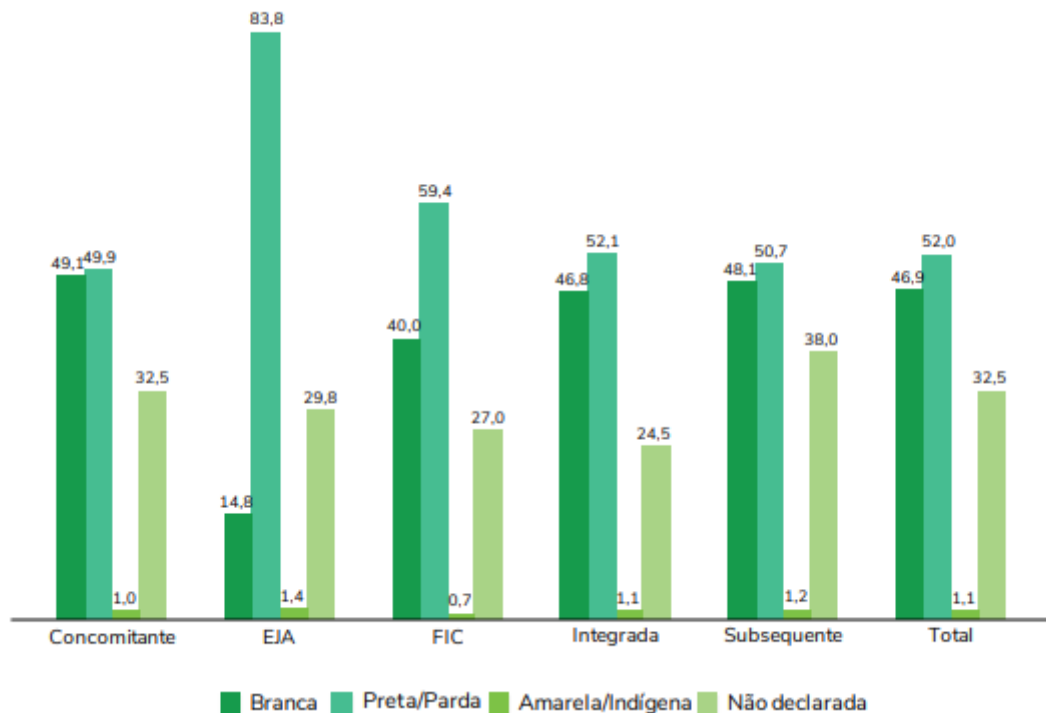
A oferta noturna carrega uma série de sentidos e marcas sendo uma dessas a da evasão escolar, pois a maior taxa de abandono escolar se dá justamente nesse turno e na faixa etária dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes, conforme dados do IBGE e Censo Escolar tratados pelo Observatório da Educação (2022).

A cada passo que damos na compreensão de quem são os sujeitos do subsequente, encontramos as marcas da exclusão, as características do lado da classe trabalhadora na divisão de classes, o lado da formação estrita para o trabalho e a reprodução do capital na dualidade histórica da educação brasileira. Retomamos, então, Santana (2016, p. 101), que também compreende os sinais da exclusão no subsequente como mais uma oferta de educação da trajetória desses estudantes:

Observamos nestes estudantes múltiplos processos de exclusão. Primeiramente, foram excluídos de uma educação básica consistente e capaz de fornecer o conhecimento básico para dar continuidade aos estudos. Foram excluídos de entrar diretamente no ensino superior por processos altamente seletivos em instituições públicas ou por altos investimentos necessários para ingresso no ensino privado. Foram excluídos da dedicação exclusiva, ou pelo menos de maneira adequada, dos estudos por se encontrarem em condições sociais que os obrigaram a ingressar no mercado de trabalho precocemente.

Nessa trilha das exclusões, procuramos, então, compreender se há um recorte também de raça nos cursos técnicos subsequentes. Em pesquisa no resumo técnico do Censo Escolar (INEP, 2020e), podemos enxergar por meio do gráfico a seguir que, na Educação Profissional há uma maior proporção entre pretos e pardos no geral, tendência essa que se confirma nos cursos técnicos subsequentes.

Figura 1 – Percentual de Matrículas na Educação Profissional, segundo a cor/raça em 2019



Fonte: INEP (2020).

Ainda analisando o recorte de raça, a partir da Plataforma Nilo Peçanha, observamos que a oferta subsequente tinha, em 2019, 81.428 estudantes pardos, 19.762, negros, 46.345 brancos, 2332 amarelos e 1359 estudantes indígenas, todavia, com 61.500 estudantes não declarando sua raça, o que, por si só, já pode representar uma expressão das questões raciais que perpassam e constroem historicamente nosso país, nossa luta de classes, nossa educação dual e as políticas públicas educacionais (Brasil, 2022). Optamos, então, por apresentar os números absolutos, ou percentuais de forma comparativa, e não do total do curso, em função justamente desse alto número de não declaração.

Nos cursos subsequentes, a proporção entre estudantes pretos e pardos e estudantes brancos é de quase o dobro das matrículas por parte daqueles. De forma comparativa, analisando os cursos técnicos na forma integrada, oferta que tem um percentual de evasão muito menor, a proporção é significativamente menor, sendo os estudantes brancos 60% dos pretos e pardos.

A partir desses dados, podemos afirmar que, considerando as pessoas que declararam sua raça, há um grupo racial específico que é maioria nos cursos técnicos

subsequente, e tal fato compõe também essa totalidade dual que essa oferta representa e estamos apresentando na presente tese.

Analisando outra dimensão importante, a renda, partindo, mais uma vez, dos dados da Plataforma Nilo Peçanha, mais da metade dos estudantes do subsequente (66.208) tem renda familiar de até um salário-mínimo (sem excluirmos do cálculo os 99.189 estudantes que não declararam renda em 2019).

Se ampliarmos esse universo para até 1 salário-mínimo e meio, teremos mais de 77% dos estudantes dessa oferta com essa condição econômica familiar. Comparando com a oferta integrada, nos mesmos termos, esse percentual de estudantes com renda familiar até 1 salário-mínimo e meio é reduzido para 41%.

Averiguamos também essa questão por recorte de raça dentro do subsequente e pudemos constatar que, mesmo com um número muito maior de pessoas pretas e pardas, a maior faixa de renda – acima de 3,5 salários-mínimos – possui mais estudantes brancos, e a segunda maior, entre 2,5 e 3,5 salários-mínimos, com um número praticamente igual de estudantes (menos de 1% de diferença).

Nesse sentido, já é possível compreender que, apesar da política de cotas adotada nos Institutos Federais, existe uma divisão não só de classe, mas também de raça entre seus cursos. A ocupação dos cursos com carga-horária menor e com maior foco na empregabilidade, sem elevação de escolaridade e com maiores taxas de evasão, em que se localizam os cursos técnicos subsequentes, possuem mais matrículas de pretos e pardos. Enquanto os cursos com elevação de escolaridade, com projetos políticos pedagógicos mais voltados para a formação humana, e com a menor taxa de evasão, os cursos técnicos integrados, têm uma maior proporção de ocupação branca em relação às demais ofertas.

Podemos dizer, então, que, ainda que haja um processo de inclusão por meio da Educação Profissional, ela se aproxima do conceito de inclusão excludente (Kuenzer, 2007), uma vez que se dá justamente na oferta dos cursos técnicos subsequentes marcada pelas contradições acima mencionadas.

Os cursos técnicos subsequentes, além desse recorte socioeconômico e racial, caracterizam-se como cursos com a maioria dos estudantes do gênero feminino. Segundo a plataforma Nilo Peçanha (Brasil, 2022), em 2019, tivemos 110.815 mulheres matriculadas e, por outro lado, 101.875 homens.

Esse recorte de gênero é também um fator que justifica a ampla maioria da oferta noturna desse curso, como o estudo de Dorneles (2020) aponta, e confirma

também que a procura dessas mulheres por esses cursos e nesse turno vincula-se à busca por um emprego na área de formação.

O recorte de gênero se desdobrará em outra dimensão de análise no tópico seguinte quando falaremos dos cursos, visto que, apesar de haver uma maioria feminina nos cursos técnicos subsequentes, conforme o Anuário da Educação Profissional, essas mulheres se concentram nos cursos da área de saúde, em especial, os de técnico em enfermagem, um dos cursos com maior oferta no país.

Ainda sobre o recorte de gênero, mas retomando a questão racial, Mendes (2019) estuda especificamente a permanência de estudantes negras do curso técnico subsequente em Secretaria Escolar e Técnico Subsequente em Secretariado do Instituto Federal de Brasília, *Campus São Sebastião*, e apresenta, como principal motivador de tal escolha, justamente, a perspectiva de conseguir um emprego. Todavia, em suas conclusões, traz uma questão essencial dessa relação entre cursos técnicos e empregabilidade:

Nota-se o esforço da Equipe Multidisciplinar e o reconhecimento das estudantes em relação à política, porém a educação em si não gera emprego, existem muitas pessoas qualificadas e sem emprego, ou seja, existem outros fatores que contribuem para o desemprego, e impedem que as estudantes negras consigam emprego ou não. Não temos elementos, mas precisaria ver a questão até mesmo de discriminação por serem mulheres negras, de periferias, discriminação por conta da idade, etc. A perspectiva interseccional presente na vida das estudantes aciona outros estudos futuros das egressas neste sentido (Mendes, 2019, p. 98).

A partir dessa leitura e cruzamento dos dados estatísticos e das pesquisas específicas sobre os sujeitos dos cursos técnicos subsequentes, podemos concluir que são, em sua maioria, jovens entre 20 e 29 anos, mulheres, pretas, que estudam à noite, com renda familiar baixa, o que as leva a procurarem o subsequente como possibilidade de encontrar um emprego para garantir a suas condições de vida, fugindo, assim, do desemprego que se agudiza e cresce no contexto histórico de nosso país. Ou o procuram como forma de inserção em empregos melhores que os atuais, tendo em vista também o ascenso da precarização do trabalho e da informalidade – que retratamos na introdução e aprofundaremos no capítulo seguinte – e, com isso, têm sérias dificuldades em continuar e concluir o curso conciliando trabalho com os estudos.

São sujeitos também, conforme os estudos de Raymundo, Raitz e Gesser (2021), egressos do ensino público e com a terminalidade dos estudos geralmente marcada pelo ensino médio regular, mas com uma diversidade de formas de conclusão do ensino básico que se encontram nesse subsequente.

Diversidade essa que demanda um olhar diverso também para a heterogeneidade das dimensões pedagógicas, didáticas e sociais desses cursos, e não uma aproximação com a tendência homogeneizadora dos cursos de formação em massa para o mercado, como Santos, Alves e Azevedo (2021) caracterizam os cursos subsequentes.

Ao tratar de diversidade do ponto de vista não só educacional como social, recordamos as lições de Arroyo (2008), para o qual, como, no Brasil, esse traço da realidade é encarado como inferioridade e nos acerca mais uma vez a forma subsequente do marcante traço da dualidade educacional brasileira.

Nesses termos, os cursos técnicos subsequentes reiteram a exclusão que perpassa a vida dessas pessoas, haja vista que a exclusão nas instituições de ensino reflete a da divisão social do trabalho, mas também os desdobramentos de raça, classe e gênero, que tal divisão acentua, compondo o quadro social dos estudantes desses cursos.

Viana (2012, p. 115) afirma, inclusive, que esses cursos são parte do processo de naturalização da oferta do ensino profissional para uma determinada classe, nos seus termos:

A política dos cursos subsequentes como as dos demais cursos profissionalizantes no Brasil, [...] é uma política que atende às pessoas no sentido de lhes oferecer empregabilidade. Muito reduzida às funções operacionais, atende aos comportamentos e competências exigidas pelas empresas. Na forma como estão organizadas as diretrizes da educação profissional, elas preparam para o trabalho sem que o jovem seja despertado para as condições sociais da sua realidade. De certa forma, todos os envolvidos no processo se distanciam de ações que possam despertar atitudes e valores de vida, que mostrem ao jovem o trabalho dentro de um contexto maior, além da sua individualidade. Desta maneira, o aluno é preparado para sair dali e arrumar um emprego, independentemente se isso vai lhe proporcionar qualidade de vida ou não. E, desta forma, considera-se cumprida a tarefa da escola. Portanto, com relação à naturalização de ofertar ensino técnico para determinada classe social, isso acontece sim no curso subsequente.

Compreendemos, então, que os sujeitos dos cursos técnicos subsequentes são justamente os estratos mais oprimidos da classe trabalhadora e, como já dito, que

passaram por um longo processo de exclusão em suas trajetórias. Essa compreensão, quando relacionada com as questões em debate sobre que formação temos no subsequente, ou porque tais cursos têm uma formação aligeirada e sem elevação de escolaridade, voltada para a estreita vinculação com o trabalho produtivo, permite entender melhor porque o subsequente é, como Santos, Alves e Azevedo (2021) afirmam, uma tendência na Educação Profissional em tempos de capitalismo neoliberal e de reestruturação produtiva.

A situação e as condições de vida dessas pessoas as levam a procurar tais cursos com os objetivos e sentidos dados pelo senso comum, voltado à consecução de empregabilidade, e tal fator é mais um quadro dentro do quadro que analisamos acerca do papel desses cursos na dinâmica do capitalismo atual.

A pedagogia das competências, a teoria do capital humano e a tese da empregabilidade, ao assimilar-se ao senso comum, demonstram o resultado do investimento da classe dominante em apresentar a educação, e, em especial, a educação profissional como saída para o desemprego.

Soma-se a essa situação o fato de que, em tempos de hegemonia neoliberal, procurar nos cursos subsequentes um caminho para o emprego reflete uma escolha individual em face do enfraquecimento das alternativas de luta coletiva por políticas de emprego – realidade essa que apresentaremos mais detalhadamente no capítulo seguinte com o debate junto aos índices de desemprego e sindicalização.

Por outro lado, não podemos deixar de compreender que, se, de certo modo, o acesso a tais cursos por parte desse extrato da classe trabalhadora é por meio de uma inclusão excludente, o outro lado da moeda, a outra face dessa dualidade é muito pior, pois se trata da exclusão dessa juventude do sistema escolar, o que seria também uma exclusão da exclusão.

Se, com a habilitação, o diploma, conquistado ao final de um curso técnico subsequente, as dificuldades para se conseguir um emprego continuam imensas (o desemprego estrutural segue como regra em nosso país, como veremos nos pontos e capítulos seguintes), preceder dessa certificação reduz mais ainda as chances na concorrência pelas escassas vagas de emprego.

Cumpramos ainda ressaltar que, para esses extratos mais excluídos da classe trabalhadora, acessar as Instituições que compõem a Rede Federal podem possibilitar o acesso, por parte delas, a outras oportunidades de continuidade nos estudos, assim como bens e direitos que tais escolas propiciam, como assistência estudantil, médica,

boas bibliotecas e laboratórios, aulas de campo, esporte, cultura e lazer na própria escola. Essas oportunidades e possibilidades não podem ser deixadas de lado, ainda que a frieza dos números nos aponte os problemas da generalidade dessa oferta, e tal acesso não pode ser desconsiderado como um fator positivo e um processo de inclusão.

Uma leitura nos termos do materialismo-histórico-dialético deve sempre alertar que compreender a dureza das condições de vida e reprodução da classe trabalhadora não é tão somente sujeitá-la e um determinismo a-histórico. Mas é importante revelar, de forma direta, a sua realidade, para justamente possibilitar a visão de que somente a sua luta permitirá a mudança das suas condições, inclusive, por meio das pautas de disputa hegemônica, como escola, educação e políticas públicas.

Compreendendo quem são seus sujeitos, compreendendo seus anseios, onde estão e para onde querem ir, é importante entender quais e como são os principais cursos criados, vendidos, ofertados na forma subsequente, para que, somando as dimensões já analisadas, possamos conhecer mais da realidade desses cursos técnicos e seu papel na reprodução do atual modo de produção.

4.3 DIVERSIDADE DE CURSOS E OFERTAS

Já sabemos quem são os sujeitos dos cursos técnicos subsequentes e já compreendemos que essa forma é marcada pela evasão desses sujeitos como parte de uma totalidade rica em diversos complexos, dentre elas, as marcas da exclusão social do processo de reprodução do capital e da luta de classes, atuando tanto na motivação da entrada desses sujeitos, quanto na sua saída prematura.

Agora, faz-se necessário apresentar e discutir quais são esses cursos e como são ofertados. O primeiro destaque já está posto em todos os capítulos, qual seja, a esfera em que essa oferta está majoritariamente situada. Ao traçar o percurso histórico de construção e nascimento dos cursos técnicos subsequentes, constatamos que eles não têm, desde sua origem, grande oferta no âmbito privado.

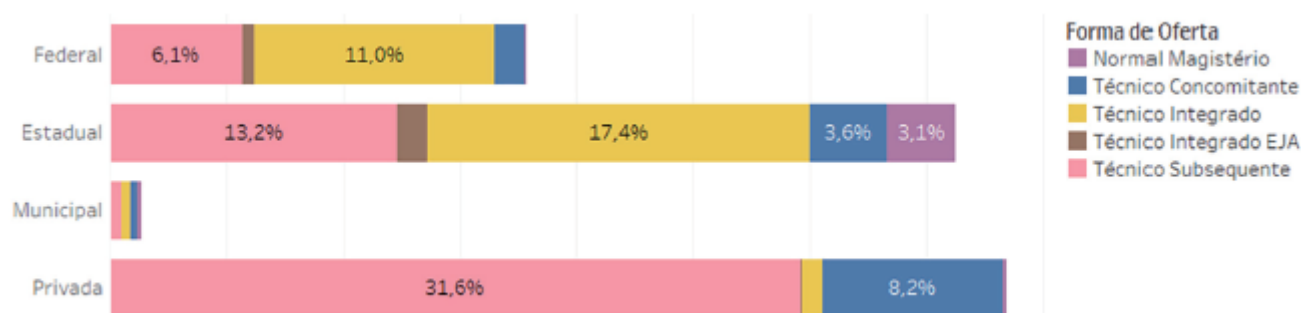
Todavia, processos que engendraram e implementaram políticas públicas de cunho neoliberal de formação em massa, privatização da educação profissional e transferência de recursos públicos, tais como o PROEP e Pronatec, impulsionaram a

oferta subsequente ao quadro que se encontra hoje, no qual temos a maior oferta de educação profissional do país realizada majoritariamente por instituições privadas.

Para além do número de matrículas, conforme o Anuário da Educação Profissional do INEP (2021a), o número de instituições é bem maior: temos, no Brasil, 506 instituições federais ofertando o subsequente, 1201 estaduais, 69 municipais e 2433 instituições privadas. Essa última corresponde a mais que o dobro da segunda maior dependência de unidades de ensino, que é a estadual, e mais da metade do número geral.

Interessante notar que, ao analisar o quadro da distribuição por curso e dependência administrativa, na Educação Profissional, as instituições privadas preferem as ofertas dos cursos com menor duração, ficando os de maior duração, elevação de escolaridade e, conseqüentemente, maiores custos para as instituições públicas, conforme a Figura 2.

Figura 2 – Percentual de matrículas em educação profissional técnica de nível médio por dependência administrativa e forma de oferta – 2019



Fonte: INEP, 2021.

Não é por um acaso que a esfera privada tem tal preferência. O fator tempo sempre foi uma questão para o modo de vida e reprodução capitalista, desde Charlie Chaplin¹⁹, que, numa esteira de fábrica fordista, enlouquecia para dar conta da sua função naquele tipo de empresa, até o funcionário multitarefa e flexível do padrão da reestruturação produtiva e indústria 4.0 que não se desliga da internet em nenhum momento e faz o trabalho de quatro ou mais pessoas ao mesmo tempo, ou o técnico que é telefonista, motorista, vendedor e ainda exerce sua função específica.

¹⁹ Tempos Modernos, filme lançado em 1936, dirigido por Charlie Chaplin, que também atua no filme.

Como já discutimos, a reestruturação produtiva exige uma conformação da educação e do trabalho a sua nova forma (Grabowski, Kuenzer; 2016; Santos, Alves, Azevedo, 2021), então, cursos de curta duração e modulares dão conta dos paradigmas da pedagogia das competências (Ramos, 2001; Paiva, 2011) e admitem que, rapidamente, os trabalhadores estejam aptos a disputar e concorrer por cada vez menos vagas de empregos disponíveis.

Por outro lado, cursos de curta duração permitem uma operacionalização e um funcionamento mais simples, o que, em tese, demanda menor infraestrutura para as unidades de ensino e maior rotatividade de estudantes. Eis aí o interesse das instituições privadas, o padrão de acumulação atual, nos termos do Harvey (1993) e Antunes (2001), exigindo uma empresa enxuta, uma produção com giro rápido. Então, para as empresas de educação se adequarem a esse padrão, precisam focar justamente em tais cursos, que apresentam as características curriculares já mencionadas e referenciadas.

Essa afirmação não se dá em hipótese, pois, pesquisando mais a fundo a oferta subsequente, pudemos concluir que esse fator da dependência administrativa e suas consequências, em especial, da oferta privada dá-se numa forma que espelha a qualidade total, que se perfaz como uma empresa capitalista de qualquer outro produto, concretiza-se e exemplifica-se na relação quantitativa entre aluno e professor.

De acordo com planilha do INEP (2020a), nos cursos técnicos subsequentes, a relação professor/aluno é mais que o dobro: 21 alunos por professor, em comparação com os cursos integrados, nos quais a relação é de 8 para cada. Sabemos que, na oferta integrada, realmente, há uma necessidade maior em função da integração com o ensino médio, porém esses números apontam mais do que o dobro de professores, e podemos explicar e confirmar essa diferença não somente pela forma do curso técnico, mas também pela dependência administrativa da escola.

Para compreendermos melhor essa e outras dimensões importantes, realizamos, a título de exemplo, um recorte específico para o estado do Rio Grande do Norte, para pôr nossa atenção nas instituições e cursos com maiores números de matrículas, coletando, a partir delas, informações referentes à carga-horária, relação “professor x aluno” e estrutura curricular.

Para nossa surpresa, a instituição com o maior número de matrículas foi o Centro de Profissionalização e Educação Técnica, instituição da cidade de Mossoró,

da qual jamais ouvimos falar, apesar de ela trabalhar há mais de 10 anos na Educação Profissional. Ao pesquisar mais sobre a referida unidade de ensino, nos deparamos com um site institucional com informações desencontradas e genéricas, indicando ser parte de uma franquia nacional e sem muitas informações.

Foi necessário fazer contato direto com a instituição, e fomos direcionados a um telefone pessoal de um gestor, o que também foi surpreendente e inabitual, em função do volume de matrículas e tamanho aparente dessa escola, frente aos dados do Censo. Com tal contato, descobrimos o porquê de tamanho número de matrículas: trata-se de uma oferta em sua integralidade na modalidade Educação a Distância.

Um dos grandes problemas de essa oferta se dar em tamanho volume e por meio da EaD é o acompanhamento dos estudantes em seu processo de aprendizagem. Cruzando os dados de matrículas dessa mesma escola, com o número de professores cadastrados no Censo Escolar, constatamos que, para cada professor, temos mais de 369 matrículas, o que, por um lado, corresponde a um processo de precarização do trabalho do professor da educação profissional e, por outro, em função disso, uma redução da qualidade do ensino²⁰ em detrimento da lucratividade a partir dessa proporção.

O conceito de mais-valor de Marx está bem vivo nessa relação, ainda que se cobre um valor menor que a concorrência como mensalidade para tais cursos. A quantidade de trabalho para cada professor em função da quantidade de matrículas permite uma grande extração de mais-valor e lucro por parte do gerente dessa fábrica/escola. E, somado a isso, mas também em consequência disso, entrega, aos seus consumidores/estudantes, o mínimo de educação para a aquisição de um certificado que o permitirá concorrer por empregos em outro mercado.

Sobre a extração de mais-valor a partir do trabalho dos professores e do mercado da educação, Marx (1996, p. 138) já nos apresenta como esse processo se converte em capital:

Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este

²⁰ Castro *et al.* (2018) compararam a eficiência acadêmica entre cursos subsequentes na forma presencial e na forma a distância e, em uma amostra retirada no Instituto Federal do Amapá, mostraram que, em um curso EaD com 86 concluintes, havia 143 evadidos, enquanto, no mesmo curso presencial, de 260 concluintes, havia 285 evadidos, com uma significativa diferença na eficiência acadêmica.

último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, uma sorte, mas um azar.

Saindo dessa margem fora do comum, percebemos que, ainda que comparando essa relação entre os cursos subsequentes, as ofertas privadas apresentam muito mais matrículas que professores. Por exemplo, olhando os números das instituições com maior número de matrículas nessa oferta no Rio Grande do Norte, encontramos a Escola Técnica Potiguar (instituição a qual é parte de uma das maiores universidades privadas do Estado do Rio Grande do Norte, cujo carro-chefe é um curso da área de saúde, o que, em tese, demandaria uma relação professor/aluno razoável), onde temos, para cada professor, 85 alunos.

Enquanto, por exemplo, na Escola de Saúde da UFRN, a relação é de 11 alunos para cada professor. O SENAI-RN de Mossoró apresenta também índices altos, 72 alunos para cada professor, comparando com o IFRN *campus* Mossoró, que oferta cursos nas mesmas áreas, e a relação é 6 vezes menor, com 9 estudantes por professor.

Com esses dados, confirmamos que os cursos técnicos subsequentes, para além da sua oferta, dão-se, majoritariamente, na rede privada, apresentando, como uma das consequências dessa concentração, uma relação professor/aluno desfavorável tanto ao processo de formação, quanto ao labor docente. Sendo essa uma tendência geral da empresa capitalista como um todo em um tempo histórico de reestruturação produtiva.

Tal tendência faz com que esses professores e professoras participem de um processo que formam profissionais multitarefa (o que corresponde a uma precarização, muitas tarefas, porém simples e desgastantes – e flexíveis – no sentido adotado por Kuenzer e Grabowski (2016) de flexibilidade a um mercado que emprega e desemprega constantemente). Mas esses docentes também se tornam multitarefas e flexíveis nesses termos da reprodução capitalista atual.

Tal conclusão importa levantar ainda uma questão a que não poderemos responder pelos limites de tempo e escopo desta pesquisa doutoral: qual a forma de contratação desses professores dos cursos técnicos subsequentes nos termos da

vigente contrarreforma trabalhista e contrarreforma do ensino médio, com suas consequências para a educação profissional? Recomendamos os estudos de Santos e Azevedo (2019) para uma leitura específica quanto a isso.

Talvez esses docentes estejam sendo contratados tanto por meio de contratos por tempo determinado, permitindo uma ampla rotatividade sem pagamento dos termos de rescisão de um contrato ordinário de tempo determinado, e se esses contratados detêm uma formação inicial minimamente adequada para aquela função, diante do dispositivo do notório saber incluído pela Contrarreforma do Ensino Médio.

Para além da questão da esfera privada e da relação professor/aluno, para um entendimento melhor dos cursos técnicos subsequentes e da sua relação com a educação profissional como um todo, e com as dinâmicas sociais ora estudadas que a envolvem, precisamos olhar também para quais são os cursos que estão sendo ofertados e o que esses dados indicam.

Observando o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC,2021), podemos afirmar a existência de um rol de 215 cursos, com carga-horária mínima que vai de 800h a 1200h, a depender do curso, e com duração mínima de 1 ano até 2 anos e meio, também a depender do curso.

Retomando a relação entre temporalidade dos cursos e a oferta privada, podemos analisar a problemática da formação aligeirada e seus desdobramentos por meio da estrutura curricular dos cursos. Dessa forma, destacamos alguns com maiores ofertas de matrículas no Rio Grande do Norte, conforme dados disponibilizados pelo INEP (2020a), tais como Administração, Enfermagem, Eletrotécnica e Eletromecânica, e tentamos comparar a estrutura e a organização curricular entre as instituições com maiores ofertas.

Para o curso de Administração, selecionamos o IFRN como ofertante, comparando com o Grau Técnico (2022), como instituições de grande porte e volume de matrículas, e, a partir dessa análise, podemos constatar que, no Grau Técnico, a carga-horária total nesses cursos é quase a mínima definida legalmente, 1000h, também com poucas disciplinas de formação propedêutica e com extracurriculares voltadas apenas à questão do marketing pessoal e preparação de *currículum*. Por outro lado, não encontramos trabalho de conclusão de curso, nem seminários e projetos com esse teor.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2012a), percebemos que o mesmo curso tem carga-horária significativamente maior,

quase um terço daquela aplicada pelo Grau Técnico a mais, o que corresponde a um acréscimo de 140 horas de disciplinas do que a Instituição chama de Núcleo Fundamental²¹ e mais 240 horas de disciplinas do núcleo articulador²².

Além disso, prevê prática profissional, somada a projetos de conclusão de cursos e seminários de iniciação científica, num evidente esforço de contornar a tendência geral de aligeiramento e formação estreita dos cursos técnicos subsequentes, pelo menos no plano curricular, demandando um estudo específico, no caso de afirmar que tal contratendência suplanta esse plano.

Passando para os cursos de Eletrotécnica e Mecânica, inserimos, no comparativo, o SENAI-RN, que traz consigo todo o *ethos* institucional do Sistema S e tem um reconhecimento social por sua formação direcionada aos ditames da indústria brasileira e seus gestores e, de senso comum, alto índice de acesso ao trabalho e emprego por meio de sua formação.

Os mencionados cursos, no Grau Técnico, seguem o mesmo padrão de Administração, sendo que aqui a carga-horária é exatamente a mínima, em ambos os cursos, 1200h, e, em consequência disso, em Mecânica, não identificamos, na matriz curricular, nenhuma disciplina de formação geral, que possa dar alguma base ou colaborar frente a diferentes terminalidades²³ de ensino médio que se encontram ali no subsequente.

Já em Eletrotécnica, identificamos algumas disciplinas básicas, como português, matemática, física, inglês e informática, porém não estava explícita a

²¹ “Relativo a conhecimentos científicos imprescindíveis ao bom desempenho acadêmico dos ingressantes. Constitui-se de uma proposta de revisão de conhecimentos de formação geral que servirão de base para a formação técnica. Tem como elementos indispensáveis o domínio da língua materna e os conceitos básicos das ciências, de acordo com as necessidades do curso” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2012a, p. 12-13)

²² “Relativo a conhecimentos do ensino médio e da educação profissional, traduzidos em conteúdos de estreita articulação com o curso, por eixo tecnológico, e elementos expressivos para a integração curricular. Contempla bases científicas gerais que alicerçam inventos e soluções tecnológicas, suportes de uso geral tais como tecnologias de informação e comunicação, tecnologias de organização, higiene e segurança no trabalho, noções básicas sobre o sistema da produção social e relações entre tecnologia, natureza, cultura, sociedade e trabalho. Configura-se ainda, em disciplinas técnicas de articulação com o núcleo estruturante e/ou tecnológico (aprofundamento de base científica) e disciplinas âncoras para práticas interdisciplinares.” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2012a, p.13)

²³ O Ensino Médio no Brasil não é homogêneo: existe uma diversidade de ofertas com diferentes características cada, para além do regular. Temos o já mencionado técnico integrado, temos a educação de jovens e adultos (EJA), EJA integrada à educação profissional, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, e cada uma dessas dá um aporte formacional distinto. Como os cursos subsequentes exigem tão somente o diploma de Ensino Médio, seus sujeitos diversos se encontram naqueles cursos com distintas trajetórias educacionais que precisam ser consideradas frente às padronizações curriculares.

carga-horária de cada. Assim como em administração, as atividades extracurriculares estavam todas voltadas ao Marketing Pessoal, ao tornar-se empregável, sem trabalho de conclusão de curso ou projetos do tipo, e com uma curiosidade: mesmo sendo cursos da área de indústria, todos com disciplinas de empreendedorismo.

Faz-se necessário explicar que a crítica a tais disciplinas não consiste em uma questão curricular, ou ao conceito mais amplo de empreendedorismo, mas sim no que Castro *et al.* (2014) chamaram de razão empreendedora, que se firma nesse período histórico de desemprego estrutural como forma de resolver os problemas sociais, individualizando-os.

Naturalizando o empreendedorismo, e eximindo o Estado e o empresariado da responsabilidade de uma política de emprego e direitos sociais, impõe-se a razão empreendedora aos trabalhadores que se tornam empreendedores por necessidades diante de sua capacidade econômica mínima. No termo dos autores, em sua crítica, enfatiza-se “[...] a imposição de um conjunto de ideias, valores e comportamentos, formulado a partir dos interesses de um grupo social relevante, claramente direcionado para a manutenção de relações de dominação/exploração” (Castro *et al.*, 2014, p.123).

Compreendemos que essa inclusão do empreendedorismo nos currículos dos cursos técnicos subsequentes, inclusive para cursos que habilitam para profissões na área da indústria, atende a esse processo de legitimação da razão empreendedora, enraizando-a na educação, legitimando-a enquanto discurso hegemônico.

Voltando à análise dos currículos, os cursos do SENAI parecem mitigar os lados opostos, o do mínimo necessário, que temos identificado no Grau Técnico, e o de um currículo distanciando-se dessas tendências, como no IFRN. Em Eletrotécnica (SENAI, 2019), nessa instituição, temos uma carga-horária consideravelmente maior que a mínima, 1500h, porém em seu módulo básico, com apenas 90h de disciplinas do que chamamos de núcleo básico.

Já em Mecânica, a carga-horária é muito próxima do mínimo, 1300h, e, conseqüentemente, nas disciplinas básicas, identificamos apenas uma de 30h, e uma aparentemente do núcleo articulador chamada Tecnologia em Mecânica.

Por sua vez, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2012b; 2012c) traz, em eletrotécnica e eletromecânica, cursos de 1600h, com um terço adicional de carga-horária mínima. Esses ainda têm em sua estrutura 120 horas de disciplinas do núcleo fundamental e mais 260 do núcleo

articulador, e, para além da prática profissional e dos projetos de conclusão de curso, projetos integradores, há também seminários de iniciação científica, sociologia do trabalho, filosofia, ciência e tecnologia.

Nesses termos, é possível captar que a relação entre a forma subsequente da educação profissional de nível médio e sua oferta em instituições privadas, corresponde a um aligeiramento na formação, que se desdobra não somente na carga-horária total dos cursos. Essa, por sua vez, limita as possibilidades de uma formação menos estreita e menos atrelada aos ditames diretos do mercado, que, no conflito capital trabalho, no Brasil, reduz cada vez mais os empregos, assim como rebaixa as condições de trabalho, conformando um quadro de desemprego, precarização do trabalho e informalidade a ser aprofundado no capítulo seguinte.

Em síntese, majoritariamente, conforma-se como uma formação comprada, visto que é realizada em instituições privadas (com, muitas vezes, subsídio de recurso público para tal), aligeirada, sob a necessidade de entregar, rapidamente, um diploma ao estudante, para que este, rapidamente, possa concorrer por um emprego, sem garantias de sucesso, e, dadas as limitações de postos de trabalho e quadro de precarização, provavelmente com condições precárias e desempregando outro trabalhador.

Uma vez que citamos novamente a relação entre empregabilidade e os cursos subsequentes, colocamos novamente nossa lupa nesses cursos e analisamos quais são as maiores ofertas no Brasil e no Rio Grande do Norte, cruzando, porém, os dados de maiores ofertas com as profissões com maior quantidade de postos de trabalho, visto que tanto o senso comum quanto as instituições, inclusive as públicas, dão significado e sentido aos cursos técnicos subsequentes a partir de uma pretensa relação estreita entre a formação neste e o acesso ao trabalho e ao emprego.

Quadro 3 – Ocupações com mais postos de trabalho x Cursos técnicos subseqüente com mais matrículas

Ocupações com mais empregos ativos - Brasil		Cursos técnicos subseqüentes com maior quantidade de matrículas - Brasil	
Assistente Administrativo	2.183.292	Enfermagem	257.100
Vendedor de Comércio Varejista	1.908.739	Administração	89.209
Auxiliar de Escritório	1.907.954	Radiologia	45.480
Faxineiro	1.587.523	Eletrotécnica	38.221
Outras	1.396.260	Mecânica	27.262
Alimentador de Linha de Produção	989.902	Informática	22.796
Motorista de caminhão	894.547	Logística	25.072
Operador de caixa	892.127	Edificações	19.167
Professor nível médio e fundamental	669.065	Eletromecânica	16.751
Ocupações com mais empregos ativos - RN		Cursos técnicos subseqüentes com maior quantidade de matrículas - RN	
Assistente Administrativo	45.360	Enfermagem	5118
Outras	33.017	Eletrotécnico	1770
Vendedor de comércio varejista	25.290	Administração	892
Auxiliar de escritório	16.384	Edificações	891
Professor Ensino Médio	15162	Radiologia	859
Faxineiro	14.625	Segurança do trabalho	616
Operador de caixa	11.521	Informática	600
Trabalhador de serviços de limpeza e conservação de áreas pub	11.088	Mecânica	477
Porteiro	10.269	Manutenção e suporte de computadores	426

Fonte: Autoria própria baseada em Brasil (2022).

Com esse universo mais delimitado, podemos analisar mais de perto tais cursos e percebemos que a maioria desses que constam no quadro tem carga-horária mínima de 1200 horas, e com tempo mínimo de conclusão de 1 ano e meio, com exceção de administração e logística, que são cursos de 800h e limite de 1 ano.

Apesar disso, é importante notar que administração é o nosso campeão nacional de matrículas.

Outro fator importante é o de que quase todos esses cursos podem ser feitos com a carga horária de até 80% do total a distância, o que é de se estranhar, tendo em vista o caráter não só técnico, como também de periculosidade de algumas profissões, como, por exemplo, no curso de Eletrotécnica.

Somente Enfermagem e Radiologia têm um percentual limite de até metade do curso a distância como possibilidade, o que também é preocupante pelo fato de serem profissões que demandam tanto uma responsabilidade enorme com a saúde e a vida das pessoas, como são atividades com riscos químicos, biológicos e de radiação, o que implica a necessidade de mais tempo para atividades de caráter teórico-práticas, em laboratórios e unidades de saúde.

No que diz respeito à infraestrutura necessária para a organização e a oferta desses cursos, conforme o catálogo nacional de cursos técnicos, do quadro supramencionado de campeões de matrículas, metade deles não demanda um investimento considerável em laboratórios para sua operação. Enfermagem, Eletrotécnica, Mecânica, Edificações e Radiologia necessitam de uma infraestrutura com maior número de laboratórios e equipamentos mais custosos.

A facilidade de operação de alguns cursos pode ser um fator relevante para explicar sua alta oferta e número de matrículas, como, por exemplo, o curso com mais estudantes no Brasil, Administração: possui carga horária mínima de 800h, permite-se ser realizado em até 80% a distância, e a instituição necessita tão somente de uma biblioteca com acervo físico ou virtual e laboratório de informática.

Com isso, perguntamos: temos mais matrículas em administração em função do amplo espectro de profissões que têm relação com essa área, ou por que é muito simples para qualquer pessoa abrir um curso desse tipo e vendê-lo – ainda com um custo e mensalidade mais acessíveis que os demais?

Essa relação entre infraestrutura necessária, carga-horária baixa, em formações que já têm um tempo curto de duração, ratificam nosso posicionamento inicial sobre a oferta dos cursos subsequentes se dar majoritariamente em instituições privadas.

Ademais, note-se que há pouca relação entre as profissões com mais postos de trabalho e os cursos com mais matrículas. Como falar em formação em massa se não há emprego em massa naquela relação? Como sustentar o discurso ideológico

da consecução do emprego por meio dos cursos técnicos subsequentes? A não ser que assumamos que eles permitem tão somente a empregabilidade, a concorrência dentro de um país e setores com números cada vez mais limitados de postos de trabalho.

A não ser que se assuma também que a formação em massa é essencial para garantir uma concorrência essencial ao capital, pois permite pressionar as condições de trabalho para baixo em função da quantidade alta de profissionais desempregados, capacitados, habilitados e aptos para ocupar os postos ocupados, reduzindo, com isso, o poder de negociação da classe trabalhadora e suas entidades representativas frente aos patrões.

Olhando ainda para o Quadro 3, tivemos a curiosidade de analisar a quantidade de postos de trabalhos no Rio Grande do Norte de alguns cursos com alto índice de matrícula. Segurança do Trabalho, com 616 matrículas, em 2019, tinha 840 profissionais ocupados naquele ano nessa profissão; Enfermagem, com mais de 5000 matrículas no mesmo ano, tinha 9862 profissionais ocupando tais postos de trabalho; já o de Técnico em Radiologia apresentava 859 matrículas, porém com tão somente 682 técnicos empregados na área, o que corresponde a mais matrículas do que empregos naquele período e região (Brasil, 2022).

Tais dados ratificam a posição já aqui apresentada, no primeiro capítulo, de que não há relação direta entre o mundo do trabalho e a escola que qualifica para tal, pois, ao contrário do que apregoa a teoria do capital humano, o que gera emprego é uma política de emprego. Uma política de formação, ou uma corrida individual rumo ao acesso a tais cursos não garante um contrato de trabalho. Tal relação, aprofundaremos e discutiremos no capítulo posterior.

Ademais, poder-se-ia discutir aqui que essa inexistência entre relação direta entre o mundo do trabalho e a formação profissional não é um problema em si, visto que o processo formativo, a educação deve ser para além da empregabilidade, para além do capital, e sim com vistas à formação humana integral, e não somente preocupar-se com a formação profissional estreita, ou nos termos da teoria da Schultz (1973), formar capital humano.

O que ocorre é que, além de os sujeitos que buscam tais cursos terem uma demanda real na qual necessitam desse acesso ao emprego como forma de garantir a manutenção de suas vidas, o que tem sido demonstrado até o presente momento é que diversas características deles afastam seu potencial de formação humana e se

aproximam de uma formação instrumental e nos termos do mercado. A relação entre educação e trabalho com vistas a atender as demandas do capital em seu contexto de reestruturação produtiva.

Essa aproximação, ou, na realidade, desaproximação, entre a oferta dos cursos e empregos disponíveis, mesmo com arranjos produtivos distintos, economias e particularidades distintas, fazem-nos concluir que, assim como na produção fabril, os cursos técnicos subsequentes podem até ter, em parte, a sua demanda estimulada pela produção, mas é o mercado da educação, a oferta desta enquanto produto que mobiliza a cadeia do capital. Parafraseando Marx (2008), é a produção que organiza e determina o consumo, e não o contrário, só que, nesse caso, trata-se da cadeia de serviços do âmbito da produção de capital.

Nesse sentido, os setores produtivos podem até, ainda, demandar uma formação para trabalhadores para ocupar determinados postos de trabalho e ofertam-se, por consequência, cursos técnicos subsequentes com vistas a essa formação e ocupação, mas é a oferta de cursos subsequentes enquanto um produto, enquanto um mercado, que gera e organiza, por meio da propaganda, da ideologia, dos pressupostos da teoria do capital humano e o discurso da empregabilidade, o seu consumo.

Em outros termos, os dados apresentados até aqui mostram que a oferta em si dos cursos subsequentes também determina e organiza seu consumo, garantindo suas matrículas, e, não necessariamente, a dinâmica do mundo do trabalho, dos empregos, ganhando, assim, certa autonomia relativa.

Sem esquecer que esse movimento ocorre a partir de uma escolha dos trabalhadores por esses cursos, os quais são vistos como oportunidade de ingresso no mundo do trabalho, com base tanto no discurso do senso comum como na propaganda comercial deles.

Nesse mesmo sentido, não podemos desconsiderar que o capital, em tempos de reestruturação produtiva, necessita de que os trabalhadores que irão produzir sob seus termos sejam formados tanto no sentido da instrução do trabalho, quanto da aceitação cultural dos padrões de regulação e vida capitalista, em cursos pagos por seus recursos próprios ou por parte do Estado, embora os números apresentados sobre os principais postos de trabalho e o papel que o Brasil cumpre na Divisão Internacional do Trabalho, em meio a um processo de desindustrialização, apontem

para um estoque de empregos, demandando, em sua atividade laboral, cada vez menos de uma formação técnica específica, ou qualificação fora do trabalho.

Ainda assim, essa formação que segue acontecendo em massa ocorre de modo a garantir a formação de exército de reserva, possibilidades amplas de rotatividade e extração máxima de mais-valia. Esse processo resulta também em uma forma de contenção social ao retardar o enfrentamento desses trabalhadores à condição de desempregados, pois, enquanto estudantes, não engrossam as estatísticas de desocupação.

Dentro do espectro e da totalidade mais ampla da oferta de educação profissional, percebemos que a forma subsequente tem se consolidado como um espaço de mercantilização e privatização da educação profissional. Nossos primeiros questionamentos para a presente pesquisa deram-se a partir da expansão e do volume díspar da oferta de cursos subsequentes, em comparação às demais, e do fato de essa expansão se dar majoritariamente na esfera privada, justamente por contradizer a meta do Plano Nacional de Educação, que fala em expansão das matrículas de Educação Profissional, garantindo que metade dessa expansão se dê na rede pública.

Analisando ainda as metas de expansão do PNE, notamos que, apesar de a meta 11 indicar o plano de triplicar a oferta de matrículas de Educação Profissional de nível médio até 2024, de 1.602.946 matrículas, em 2013, passou-se a 1.874.974, em 2019, totalizando um crescimento de aproximadamente 17,0% no período.

Estamos ainda longe de sequer duplicar esses números, porém houve um crescimento significativo. Em contrapartida, se analisarmos a meta referente ao Ensino Superior, esta foi normatizada de forma bem mais modesta: aumentar de 32% para 50% a taxa bruta de matrícula, sendo 40% por meio da rede pública.

Os números apontam que essa última taxa cresceu 6,2% entre 2012 e 2019, registrando, nesse ano, 37,4%, sendo que o crescimento no segmento público nesse período foi de apenas 180 mil matrículas, o que representou cerca de 12,7% do crescimento total, muito distante ainda da meta de 40%.

Mas por que trazer esse debate sobre o Ensino Superior se estávamos retratando os cursos técnicos subsequentes? Vejamos: apesar de se projetar uma expansão da educação superior, enquanto demanda histórica da população brasileira, essa expansão se daria com um freio, uma contenção que seria justamente a educação profissional de nível médio, visto que, se a pretensão é triplicar essa oferta,

enquanto aquela outra projeta o aumento em pouco mais de 50%, encaminham-se as pessoas, principalmente aquelas que têm alguma dificuldade para acessar a educação superior, diretamente para a educação profissional.

Ainda que as metas e a realidade sejam bem distintas, ainda assim, é possível verificar, nesses números, o crescimento maior de uma em detrimento da outra, e, em ambas, a modesta meta de parte da expansão na forma pública, ficando cada vez mais distante, o que configura uma expansão privatizada da nossa educação profissional e superior.

Parece que a história se repete, desta vez, como tragédia, pois a historiografia da Educação Profissional no Brasil nos registra que, no período da ditadura militar, parte da efervescência política das ruas vinha da pauta da reforma universitária em que a classe trabalhadora almejava um acesso mais democratizado a esta, acesso este historicamente negado, inclusive, legal e normativamente em função da trajetória escolar que explicamos no primeiro capítulo. Como tática para conter essa demanda, o governo ditatorial resolve, por meio oferta da Educação Profissional de Nível Médio, compensar a não democratização do Ensino Superior, situação que, apesar dos avanços e disputas, vige até hoje.

Mendes (2003) apontou, em seu estudo, que, nos marcos do governo neoliberal de FHC, os cursos pós-médios, que se transformaram em subsequentes, são parte de uma política de contenção de acesso da classe-que-vive-do-trabalho ao Ensino Superior. Podemos concluir que o Plano Nacional de Educação em vigor também projeta essa contenção ao pensar em uma expansão da Educação Profissional em termos amplos e projetar uma expansão do Ensino Superior contida.

Utilizando a metáfora da osmose celular, é possível notar a repetição da trajetória dual da educação brasileira, na qual aqueles filhos da classe trabalhadora, ao encontrar as portas fechadas da universidade, os que não romperem todos os processos de exclusão encontrarão, em contrapartida, uma oferta de educação profissional à disposição, sendo essa, muito provavelmente, composta de cursos subsequentes.

Curiosamente, não se trata de um fenômeno local. Em nossas pesquisas no doutorado sanduíche na Espanha (Santos, Possamai, Azevedo, 2023; Santos, Silva, [2024?]), percebemos que a dualidade histórica que conforma a educação profissional naquele país também se traduz recentemente num estímulo ao acesso à educação profissional, com campanhas publicitárias, em detrimento da busca por carreiras

universitárias, fazendo com que, na última década, pela primeira vez, os cursos de formação profissional ultrapassem as matrículas dos cursos universitários.

Tal processo está conjugando a uma pressão da OCDE pelo aumento das matrículas em formação profissional, e conformado em um quadro de desemprego que ocupa o posto de maior da Europa, com o desemprego juvenil na marca dos 30% (INE, 2023), mas também com um processo de privatização da educação profissional, bem longe da que enfrentamos aqui, mas em crescente.

O que podemos, então, afirmar, até esse ponto da exposição e dos dados apresentados sobre os cursos técnicos subsequentes? Para além de se tratar de uma oferta caracterizada pelos altos índices de evasão, em função dos perfis dos seus sujeitos, que, apesar de diversos, representam, em sua maioria, trabalhadoras e trabalhadores à procura de melhores condições de vida, bem como jovens desempregados buscando sair, com a maior brevidade, da condição de desemprego.

Os cursos técnicos subsequentes são ofertados majoritariamente em instituições privadas. Nessas instituições, mas não apenas nelas, tal oferta ocorre com uma distribuição desfavorável entre número de professores e alunos, que pode desdobrar-se em processos de precarização do trabalho docente, o que afeta duplamente a qualidade da formação. Formação esta aligeirada em função de uma carga-horária reduzida, fazendo as instituições privadas questão de operar com o mínimo e, por fim, com pouca relação confirmada entre a conclusão de tais cursos e o acesso ao emprego na área.

Como um trabalho científico, precisamos ir ainda um pouco mais a fundo nessa questão do acesso ao emprego e da continuidade nos estudos. Dessa forma, iremos, a seguir, comparar as pesquisas de egressos das instituições para procurar contradições entre os dados e contextos já apresentados e a realidade particular dos estudantes que saem desses cursos.

4.4 ONDE ESTÃO OS EGRESSOS?

A partir dos dados e das considerações que construímos e apresentamos referentes à diversidade de ofertas dos cursos técnicos subsequentes, começamos a enxergar que, apesar de uma forma comum, um padrão, há distinções entre a oferta pública e a privada, em especial, nos aspectos curriculares, no tempo de formação e estudo e, inclusive, como se apresentam socialmente essas instituições.

Para estudar tais diferenças e pôr à prova algumas conclusões parciais (sobre essas características dessa oferta, sobre a questão da empregabilidade, dos sujeitos dos cursos técnicos subsequentes e até quanto a tais cursos poderem servir de contenção à continuidade dos estudos em nível superior, reproduzindo, assim, nossa dualidade histórica educacional), debruçamo-nos sobre as pesquisas de egressos das instituições que ofertam tais cursos como forma de fechar provisoriamente esse circuito de imersão às características essenciais do subsequente.

Solicitamos tais pesquisas às instituições com maior número de matrículas em 2020, no Rio Grande do Norte, conforme o INEP (2020a), sendo uma pública, o IFRN, e duas privadas, a Escola Técnica Potiguar (vinculada à Universidade Potiguar – UNP), e o SENAI- RN, vinculado ao sistema S.

Apesar da confirmação de recebimento da demanda, a Escola Técnica Potiguar não nos enviou a pesquisa, tampouco confirmou se esta existe. Sem esse retorno, encaminhamos a solicitação de acesso à pesquisa de egressos ao Grau Técnico, mas não obtivemos sequer confirmação de recebimento.

Nesse sentido, consideramos as não respostas como possibilidades de ou inexistência dessas pesquisas, que são essenciais para a confirmação da aproximação ou o distanciamento da função social de tais cursos, ou, caso existam, não há interesse no tratamento científico e crítico de tais dados, visto que podem colocar em xeque tanto as informações em nível de propaganda dessas instituições quanto o discurso do senso comum em face da empregabilidade de tais cursos, como destacamos no capítulo anterior.

Ainda sobre essa indisponibilidade de dados, analisando a construção do site e as informações disponíveis no endereço eletrônico da Grau Técnico Natal, percebemos que, além das atividades extracurriculares em todos os cursos voltadas para o marketing pessoal, a instituição dá destaque a sua agência de empregos e encaminhamento ao mundo do trabalho e faz questão de publicar cada aluno que consegue empregar-se após o curso.

Essa última situação é um pouco intrigante, pois, como se trata de uma unidade de ensino com muitos alunos, esse tipo de publicação, por sua quantidade e volume, é muito abaixo da quantidade de matrículas e concluintes, o que pode denotar que, relativamente, não muitos egressos ingressam no mercado de trabalho a partir daquele curso ou formação ali realizados. Do contrário, teríamos muito mais

publicações, já que essa instituição faz questão de publicar tais ingressos e investe muito em propaganda, como veremos no capítulo seguinte.

Passamos, então, para o material que tínhamos em mãos. O relatório da Pesquisa de Egressos Painel 2016 – 2018 (SENAI, 2018) apresenta os dados de um ciclo trienal, no qual, primeiro, pesquisam os estudantes concluintes (2016). No ano seguinte (2017), solicitam novamente respostas a esses – agora egressos – e, no terceiro (2018) ano, contatam as empresas onde tais indivíduos estão trabalhando²⁴.

A princípio, encontramos o seguinte problema: tal pesquisa não especifica os estudantes dos cursos técnicos subsequentes em suas análises, tratando estudantes de cursos técnico de nível médio de forma geral. Mas não podemos descartar de imediato esses dados, pois eles apresentam um retrato da realidade pós-cursos que esses jovens cheios de expectativas encontram do mundo do trabalho no Brasil. Um mundo do trabalho delimitado por um quadro de expansão do desemprego, precarização, desindustrialização e ascenso da informalidade²⁵.

Já na apresentação das referidas pesquisas, pudemos confirmar a distinção de funções sociais e papéis que as instituições estudadas e seus cursos cumprem na Educação Profissional brasileira, na sociedade e sua dinâmica. O relatório mais atualizado do SENAI a que tivemos acesso aponta como objetivo dessa pesquisa o “Aprimoramento das exigências da indústria nacional” (SENAI, 2020), enquanto o IFRN compreende o acompanhamento dos egressos como “[...] um requisito fundamental para se avaliar, em sentido amplo, o êxito da Política de Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2018).

Essas disposições oficiais e institucionais demonstram que o escopo da instituição privada é o compromisso com sua mantenedora e gestora, qual seja, a indústria brasileira, enquanto a da instituição pública é com o êxito da política pública de Educação Profissional. O que não quer dizer que tais políticas públicas não estejam também, em parte, direcionadas aos interesses centrais do capital (ou fração de

²⁴ Apesar de termos acesso a pesquisas com dados mais recentes – 2019, 2020 e 2021 – o IFRN, Instituição pública que utilizamos para realizar o comparativo dos dados, disponibilizou os dados consolidados até 2018, referentes aos egressos de 2017. Dessa forma, para um comparativo com pareamento mais próximo da realidade, optamos por utilizar o relatório também de 2018. Soma-se a isso o número de egressos respondentes à pesquisa de 2020: 20 vezes menor que a do ano anterior, o que inviabiliza seu uso.

²⁵ Tentamos contornar esse problema solicitando ao SENAI/RN a proporção de respondentes advindos dos cursos técnicos subsequentes, todavia, não recebemos essa resposta.

capital, como, no caso, o industrial), tendo em vista que políticas públicas são resultados da correlação de forças do processo de luta de classes no seio do Estado enquanto uma condensação material das forças em disputa (Poulantzas, 2002). Mas, ainda assim, o centro de forças é de uma política pública, com todas as suas contradições, e não os interesses diretos de uma fração do capital.

O primeiro item abordado é a taxa de ocupação, que ganhou notícia nos jornais, inclusive, ao ser divulgada que tal taxa é de 73,8%, nacionalmente (Portal da Indústria, 2021). Porém, cumpre ressaltar que esse índice é calculado a partir da taxa de egressos que estão trabalhando, excluindo aqueles que estão apenas estudando e os que não procuraram emprego, o que permite essa taxa maior²⁶.

No Rio Grande do Norte, a ocupação dos egressos do técnico de nível médio em 2017 foi de 22%. Para termos uma dimensão se esses números refletem mesmo alguma relação entre o curso e o acesso ao emprego, outras dimensões da pesquisa nos darão, em conjunto, uma resposta mais adequada, tais como o nível de desemprego e a taxa de egressos ocupados na área de formação.

O nível de desemprego, para a pesquisa do SENAI, seria a resposta daqueles egressos que procuraram emprego e não estão trabalhando. Dessa forma, todos os cursos tiveram um nível acima da taxa de desocupação nacional naquele período – 12,5% (IBGE, 2018), ficando o técnico de nível médio com 16%, no Rio Grande do Norte²⁷.

Outro indicador importante e que denota o quão estreita é ou não a relação entre o curso e o acesso ao trabalho e emprego é a taxa de egressos ocupados na área de formação, onde encontramos para os cursos técnicos 45% no Rio Grande do Norte, em 2017.

Analisamos ainda o percentual de egressos no mercado formal, fator importantes para o escopo da nossa pesquisa e caracterização dos cursos técnicos subsequentes, estando 72,1% dos estudantes dos cursos técnicos de nível médio do

²⁶ Debateremos, no capítulo seguinte, que a taxa de desocupação adotada pelo IBGE não reflete e esconde os índices reais de desemprego no país, por isso trabalharemos também com outros indicadores. A taxa da pesquisa também não reflete, necessariamente, a relação entre o curso e a situação laboral do egresso, pois o fato de não haver procura por emprego não retira o indivíduo da condição de desempregado.

²⁷ A pesquisa não apresenta estratificação por idade, ou qualquer outra do tipo. Dessa maneira, não há como comparar exatamente como os mesmos estratos sociais gerais da população, tais como idade e faixa de renda. Isto posto, diante de tais limitações, os dados e análises apresentados nesse item são, por nós, considerados indícios e indicativos dos pontos abordados, os quais demandam aprofundamento com outras pesquisas estatísticas.

SENAI no mercado formal, com uma taxa de 85% no Rio Grande do Norte em 2017. No mesmo ano de referência, de acordo com o IBGE (2018), 59,2% dos brasileiros tinham empregos formais naquele ano.

A pesquisa aponta ainda a renda média desses estudantes: os egressos dos cursos técnicos possuem uma renda de 1,7 salários-mínimos, o que, inclusive, se situa abaixo da média do Rio Grande do Norte, que é de 1,8 salários (IBGE, 2017a). Por fim, o relatório ainda aponta que os oriundos desses cursos do SENAI têm uma perspectiva de continuidade nos estudos, com 29% dos respondentes no Rio Grande do Norte seguindo com os estudos.

Nesse quesito, infelizmente, as análises regionais não apontam o quanto essa continuidade se dá em nível superior, de forma que nos impede de realizar comparações com os dados da instituição pública escolhida. Porém, a título de exemplo, os números do relatório nacional a que tivemos acesso, referente ao ano de 2020, apontam que 27% dos egressos do ensino técnico encontravam-se no Ensino Superior.

Com esses dados, podemos concluir parcialmente que, em comparação com a realidade nacional, um estudante de curso subsequente dessas instituições, apesar de terem uma considerável inserção no mundo do trabalho e com empregos formais, em um contexto teoricamente menor de precarização, convive num quadro de desemprego maior que o da população no geral, o que parece ser contraditório, mas possível e explicável a partir de recortes setoriais específicos da produção e da diferença dos conceitos estatísticos entre ocupação e desocupação.

O profissional técnico tem uma formação específica. Se, por um lado, somente com aquela habilitação se pode trabalhar naquela profissão, por outro, essa especificidade limita o universo de empresas, setores e instituições para se trabalhar. Com muitos profissionais habilitados, graças a esse processo de formação em massa, o exército de desempregados pressiona a uma rotatividade, que pode ser interessante economicamente para as empresas, mas com um prejuízo social com as consequências do processo de demissão e desemprego.

Além disso, o curso técnico não propiciou ao seu público um rendimento mensal que superasse a média estadual, quantitativamente baixo para o custo de vida no Brasil, tampouco abriu caminhos nem possibilitou a continuidade nos estudos, com menos de um terço de pessoas ingressando em outras ofertas.

Passamos a analisar a Pesquisa de Acompanhamento de Egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Norte²⁸ (2018), que, por sua vez, ao diferenciar os dados para cada forma específica de oferta, incluindo alguns desses por curso, permitiu-nos não somente comparar seus resultados com os do SENAI, como também, internamente, contrastá-los com os do Ensino Médio Integrado, o que foi importante para comprovar alguns dados levantados nos debates sobre os sujeitos do subsequente.

O primeiro ponto analisado é a taxa de ocupação laboral, desemprego e continuidade nos estudos. Nos cursos técnicos subsequentes, 57,6% dos egressos seguem estudando, dentre eles, 30% estudam exclusivamente, e 27,6% estudam e trabalham, sendo que 29,9% só trabalham, e 12,5% estavam desocupados, um número que condiz com o padrão de desemprego nacional no período. O número de egressos ocupados corresponde, então, a 55,7%.

Comparando com o ensino médio integrado, há uma diferença significativa entre o índice de desocupação, que, para este, é de tão somente 3,5%, porém reduzido em função do alto índice de estudantes que apenas estudam, que é de 64%, com 22,7% estudando e trabalhando, perfazendo um total de 86,7% que continuam nos estudos.

A partir desses dados, é possível afirmar que os cursos técnicos integrados apontam para uma tendência de continuidade dos estudos, em especial, com possibilidades de manutenção do estudante dedicado exclusivamente a este, em função, inclusive, da sua faixa da idade, muitos deles com menos de 18 anos. Enquanto os egressos do subsequente vivem uma realidade de inserção mais direta ao mundo do trabalho, se, por um lado, pode garantir suas condições de vida, por outro, exclui esses trabalhadores de uma trajetória educacional mais alongada.

Ainda sobre a continuidade dos estudos, ao cruzarmos os dados entre a modalidade de formação obtida no IFRN e o tipo de curso realizado atualmente, verifica-se, em termos agregados, que 84,5% dos egressos dos cursos técnicos estavam cursando graduação. Contudo, o percentual é maior entre os egressos do técnico integrado, 91,1%, em relação à modalidade subsequente, 72,9%. O que nos dá uma perspectiva distinta de continuidade nos estudos e acesso ao ensino superior

²⁸ Último ano disponível em seu sítio eletrônico.

dos egressos das instituições privadas que têm um percentual bem menor, como demonstrado anteriormente.

Voltando à questão da ocupação, 34,6% dos egressos do subsequente no IFRN estão atuando integralmente na área, e 22,2%, parcialmente. E, para além da questão da taxa de ocupação, a pesquisa em tela apresenta o Índice de Empregabilidade Efetiva, que seria uma função entre os egressos respondentes de um mesmo curso que trabalham na área e o número total de egressos respondentes do mesmo curso.

Tal índice é calculado com base numa preocupação da Instituição em responder não tão somente à formação dos sujeitos, mas ao desenvolvimento econômico local e regional (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2018). Nesses termos, o índice geral dos cursos técnicos foi de 44%, porém, novamente, há de se falar em discrepâncias entre as modalidades integrado, com 10,1%, e subsequente, com 19,9% de empregabilidade efetiva.

A pesquisa aponta ainda um problema grave, o de cursos com empregabilidade muito próxima a zero. Quanto a um deles, destacamos aqui mais cedo a grande quantidade de matrículas no Estado frente aos poucos postos de trabalhos, que é o de Segurança do Trabalho, mas, além desse temos, os cursos de Alimentos, Biocombustíveis, Apicultura, Cooperativismo (curso extinto) e Zootecnia (transformado em Agricultura).

Apesar dos consideráveis níveis de ocupação, trabalho e baixa taxa de desocupação, a renda dos egressos dos cursos técnicos subsequentes, em um percentual de 70%, não ultrapassa dois salários-mínimos, segundo a pesquisa de egressos, renda esta que supera ligeiramente a média salarial prevalecente no Rio Grande do Norte, que é de 1,8 salário-mínimo.

As contradições também aqui se mostram latentes, pois, apesar de muitos egressos atuarem na área, e/ou estudando na educação superior, a pesquisa apontou que muitos deles têm um desejo “muito alto” e “alto” em exercer profissão na área de formação, sendo os oriundos do subsequente os campeões, com 75,1% deles respondendo a esse anseio.

Tais dados correspondem ao número de egressos procurando emprego no período da pesquisa, quando o subsequente, mais uma vez, obteve o maior índice, com 79,6%, de modo ainda que esses egressos afirmam estar nessa condição por haver poucas oportunidades de trabalho na área de formação obtida.

Saindo um pouco dos números brutos, os egressos manifestaram também textualmente na pesquisa esse descompasso entre as expectativas profissionais e a realidade do mundo do trabalho, como, por exemplo:

Controvérsia entre o processo de formação e a realidade do retorno profissional prometido em alguns momentos durante o curso. Durante a formação nos é repassado com frequência que a área e o mercado têm vasta necessidade e oportunidades, e na reta final do curso se vê totalmente o contrário, onde oportunidades de atuação são inexistentes, fazendo quase que seu total desmotivar (Técnico em Mineração – Natal Central) (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2018, p. 279).

Desse modo, somos chamados novamente a refletir sobre os aspectos e características desses sujeitos já tratadas nesse tópico, no qual consideramos que boa parte dos ingressantes acessam tais cursos com grandes expectativas de inserção breve no mundo do trabalho, em atuar na referida área de formação, conseguir um novo emprego melhor, ou seu primeiro emprego.

De modo que, ao se deparar com as limitações da realidade regional e brasileira, de poucos empregos, desindustrialização, informalidade e precarização do trabalho, tais indivíduos têm não só suas expectativas não correspondidas, como amargam as agruras do desemprego.

Esse número alto de egressos procurando emprego e assumindo dificuldades para tal, mesmo com índices baixos de desocupação, e com percentual alto de egressos trabalhando e/ou estudando, implica dizer que, mesmo já em um emprego, esses trabalhadores buscam uma condição melhor para suas vidas, a partir da habilitação e da formação obtida na instituição. Também os estudantes, em sua boa parte universitários, precisam de um emprego, mesmo com a dificuldade de conciliá-lo com tais estudos, dada a necessidade de garantir sua sobrevivência, suas condições de vida, em meio a nossa sociedade e ao modo de produção capitalista.

Tal procura não é algo acessório, um opcional, mas, sim, uma necessidade, essa é a chave da aparente contradição entre o alto número de egressos trabalhando e estudando, mas também um alto número de pessoas procurando emprego e não o acessando.

A pesquisa do IFRN ainda nos traz um rico material de comentários diretos dos egressos, tendo sido possível, a partir das falas desses sujeitos do subsequente, ratificar algumas das sínteses anteriores no que diz respeito tanto à questão dos

cursos, quanto dos sujeitos, e, em especial, sua condição de excluídos, mesmo incluídos no subsequente.

A questão, por exemplo, da carga-horária, mesmo que nas instituições públicas os cursos técnicos subsequentes tenham carga-horária bem acima do que nas instituições privadas, ainda assim, ela é considerada curta, ainda mais quando se divide em diversas disciplinas, atividades, módulos e afins.

Como mencionado por um estudante egresso do curso de Edificação, na pesquisa: “Achei a carga horária de algumas disciplinas do Técnico Subsequente (que foi o curso que fiz) muito pequenas e senti que deixei de aprender muitas coisas, como em instalações elétricas e Autocad” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2018 p. 236)

Nesse quesito, reiteradas manifestações ocorreram no sentido de indicar uma formação teórica de muita qualidade, porém com poucas atividades práticas, com falas, inclusive, reproduzindo o senso comum de que os cursos subsequentes devem ser cursos mais voltados para o fazer prático, apesar do debate e da discussão que pode haver acerca dessa concepção, sobre a divisão social do trabalho. Tais apontamentos são de egressos que se defrontam com o mundo do trabalho, muitas vezes antes de concluir o curso com estágio e prática profissional, e sentem-se despreparados para encará-lo. Menções como:

No meu modo de ver em relação à parte teórica foi muito boa ao longo do curso, já em relação à parte prática ficou aquém do esperado, não que não tenhamos visto, mas acredito que deveria haver uma carga horária maior, talvez reduzir-se alguns seminários e acrescentar-se mais horas/aulas na parte prática. (Egresso de Mecânica – Mossoró)
 [...]

A instituição superou as minhas expectativas, tanto na infraestrutura como na qualificação dos profissionais. Quanto ao processo de aprendizagem, a parte teórica foi bastante satisfatória, no entanto a parte prática deixou um pouco a desejar. Um maior número de aulas dedicadas às práticas seria o ideal para uma melhor formação profissional. (Egresso de Mecânica – Mossoró)
 [...]

As disciplinas teóricas foram satisfatórias, no entanto o Técnico necessita de mais prática. (Egresso de Edificações – Natal Central)
 [...]

Ao terminar a parte teórica de cada matéria, deveria oportunizar mais a prática desta, mesmo que seja uma matéria simples, acho que praticar ainda é algo a melhorar nesta instituição. (Egresso de Eventos – Canguaretama) (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2018, p. 235-246).

Outra categoria de comentários recorrentes é a de que, mesmo com a oferta subsequente com carga-horária aligeirada e seus problemas aqui apontados pelos próprios egressos, eles saem com o sentido de uma formação, e não somente instrução, que tiveram sua visão de mundo modificada pelo contato com essa instituição.

Ademais, é importante destacar que outra tônica dos cursos subsequentes reiterada e aqui retratada é a da exclusão. Seus sujeitos, em grande parte, já percorrem uma trajetória de vida de dificuldades de acesso à educação, ocupando o lado do muro social destinado a uma formação que o encaminha à reprodução da sociedade de classes de modo tanto a esse permanecer na classe em que está juntamente com suas condições de vida, quanto a reproduzir o capital acumulado por outras classes por meio da venda da sua força de trabalho.

Esse problema da exclusão é tão sério que os cursos subsequentes são justamente aqueles com o maior índice de evasão dentro da educação profissional, que já é, historicamente, uma oferta educacional destinada a essa classe-que-vive-do-trabalho nesses termos excludentes, de dualidade e divisão social.

Porém, a questão aqui vai além, pois, quando tais sujeitos conseguem estar incluídos em uma instituição reconhecida socialmente por sua qualidade educacional, qualidade essa que vai além dos padrões desse conceito advindos dos termos empresariais e neoliberais, esses estudantes, ainda assim, sentem-se excluídos de diversos processos e dimensões escolares em função do curso escolhido, o subsequente. E quem nos diz isso é a própria pesquisa de egressos do IFRN, que destacou, em seu relatório, o quanto aqueles oriundos do subsequente percebem tais processos e se sentem ao vivenciá-los:

Um dos aspectos observados pelos egressos no tocante a análise por modalidades, diz respeito a ênfase dada pela Instituição aos cursos integrados, em que o corpo docente parece dedicar-se mais. Assim, os alunos têm tido mais oportunidades acadêmicas, na pesquisa e extensão, e melhor qualidade na prática profissional, quando comparado a modalidade subsequente. É preciso notar que muitas vezes o objetivo de quem cursa o técnico integrado é acessar o ensino superior, ao passo que no subsequente é acessar o mercado de trabalho, por maior necessidade de obter emprego e renda. Neste ponto, os dados apresentados se refletem no sentimento de egresso do curso de técnico em administração, do campus em Nova Cruz, de que “é preciso investirem mais em alunos do subsequente, assim como investem muito nos do integrado”. Ou ainda, na fala de egresso da Educação Distância (EaD), do técnico em Alimentação Escolar, “os cursos técnicos subsequente do IFRN não estão sendo como antes,

certo que aconteceram muitas mudanças, mas os discentes estão desassistidos, precisam urgentemente reverem isso” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2018, p. 207).

Podemos, então, pedir aqui emprestado o conceito de inclusão excludente de Kuenzer (2007), para caracterizar a situação dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes em instituições públicas. De forma sintética, apresentamos o comparativo das duas pesquisas de egressos, com os dados analisados coletados por ambas e um comparativo com as estatísticas nacionais no período.

Tabela 1 – Comparativo Pesquisa de Egressos: IFRN e SENAI 2017

	SENAI/RN	IFRN	IFRN (agregado cursos técnicos)	BRASIL
Desocupação	16,0%	12,5%	7,6%	12,5%
Continuidade nos estudos	29,0%	57,6%	73,4%	
Ocupados na área de formação	45,0%	34,6%	33,3%	
Taxa de Formalidade	85,0%			59,2%
Ocupação	22,0%	55,7%	44,0%	54,4%
Acesso ao Ens. Superior		72,9%	84,5%	

Fonte: IFRN (2018), SENAI (2018), IBGE (2018).

Com todos esses dados apresentados, é possível concluir que os cursos técnicos subsequentes, apesar de coincidirem com uma maior inserção e acesso a empregos nas instituições (nas ofertas públicas e privadas), não são garantia de uma remuneração com renda acima da média da população brasileira, tampouco garantem a esses estudantes uma situação mais confortável quanto ao desemprego.

Na instituição pública, identificamos que há uma tendência maior à continuidade nos estudos, em especial, no nível superior, com elevação de escolaridade, o que, por sua vez, reduz os índices de egressos desocupados e desempregados. Em contrapartida, na instituição privada, há uma maior correlação entre o acesso ao emprego na área de formação.

Apesar de tais distinções, apresentado todo esse material, é possível caracterizar os cursos técnicos subsequentes como uma oferta de educação profissional em massa, sendo a principal oferta em número de matrículas no país, com

carga-horária e estrutura reduzidas – com alguma distinção e ampliação na oferta pública, mas que, ainda assim, possuiu um alto índice de evasão, em função, principalmente, da condição de vida dos seus sujeitos, os quais, majoritariamente, já percorrem uma vida inteira de exclusão diante do seu pertencimento de raça, classe e gênero.

Esses indivíduos recorrem justamente a tais cursos em busca de melhor condição de vida a partir de uma pretensa promessa de inserção e acesso ao emprego mediante sua habilitação e formação. Tais expectativas, porém, não correspondem à realidade brasileira, na qual, em muitas profissões, temos mais matrículas de cursos técnicos do que emprego na região para tais profissionais, restando, então, a eles procurarem um novo curso dentro do rol extenso e/ou disputar e concorrer às poucas oportunidades em um cenário de alta rotatividade, informalidade, precarização e desemprego.

Feita essa aproximação, precisamos estudar, analisar, compreender tais características agora conhecidas do subsequente na totalidade mais ampla do desenvolvimento do modo de produção capitalista no Brasil, ou seja, de modo a saber como se constrói e como se mantém essa relação do discurso que vincula tal formação à empregabilidade, que empregabilidade é essa, e, assim, responder à questão sobre qual papel essa oferta cumpre em nosso sistema de reprodução social.

5 CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA SUBSEQUENTE NAS ENGRENAGENS E PROPAGANDA DO CAPITALISMO NEOLIBERAL BRASILEIRO

Ao tratarmos do materialismo-histórico-dialético enquanto método no primeiro capítulo, apontamos a metáfora do tropeçar com a realidade, realidade esta que, conforme aprendemos com o já citado Kosik (1976), aparece em um mundo de pseudoconcreticidade, onde manejamos as coisas de forma prática, mas não as compreendemos necessariamente.

O cotidiano é um rio de onde sai a ciência e a filosofia e suas categorias, e para onde estas retornam (Lukács, 1967; 2012). No rio da vida, no cotidiano, tropeçamos todo dia com nosso objeto de pesquisa, os cursos técnicos subsequentes, mas de que forma, de onde e como eles estão presentes nesse cotidiano, como eles saem deste até formar uma questão de pesquisa e justificar o presente estudo?

Todo dia, no caminho que realizo de casa para o local de trabalho, caminho este realizado de bicicleta, ou de ônibus – como a maioria da classe trabalhadora – formas que nos permitem maior atenção e acesso a algumas informações específicas da cidade, deparo-me com a propaganda da Figura 3 em, pelo menos, 8 pontos de ônibus, o que corresponde a mais de um terço dos pontos desse trajeto.

Figura 3 – Propaganda Cursos Técnicos



Fonte: Acervo do Autor

Na propaganda, apresentada logo acima, temos a concepção do senso comum do que são os cursos técnicos subsequentes. A frase “amplie suas chances no mercado de trabalho” reflete o imaginário e o discurso popular sobre a relação tida e dita como necessária entre qualificação e emprego, neste caso específico, a empregabilidade.

Discursos e conceitos que pregam a responsabilização do indivíduo por sua condição de acesso ao emprego, uma privatização, individualização, agudização da teoria do capital humano (Schultz, 1973), a qual ainda esmiuçaremos melhor no presente capítulo.

Mas não são somente essas peças publicitárias em pontos de ônibus que invadem nossos olhos e constroem nosso imaginário. Ao chegar ao trabalho, durante o horário do almoço, vejo na televisão, que está na copa em um dos programas de maior audiência no horário, com mais apelo e alcance popular (aqueles que têm como centralidade repercutir operações policiais e ocorrências de violência), a propaganda de uma das maiores redes privadas de Educação Profissional do país, a Grau Técnico, numa inserção ao vivo que mais parece o famoso comercial das Casas Bahia em que o ator fazia um apelo, a todo instante, com o jargão “Quer pagar quanto?”. Na propaganda, o ator contratado pela empresa de cursos oferecia seu produto principal, cursos técnicos para garantir sua inserção no “mercado de trabalho”.

Antes de encerrar o dia, outras propagandas ainda invadirão o cotidiano, pois, caso liguemos a televisão para assistir a alguma partida de futebol do campeonato brasileiro, ou da seleção brasileira de futebol masculino, lá estarão as placas de anúncio da escola supracitada. Caso nunca se tenha visto, o site mapa das franquias tem uma reportagem sobre essa ação de marketing para referenciar um pouco desse nosso relato (Mapa das Franquias, 2021).

Esse investimento em Marketing já advém de alguns resultados comerciais. Segundo o portal Mapa das Franquias, a rede Grau Técnico teve um aumento de 125% de unidades no ano de 2019 (Mapa das Franquias, 2019), inclusive, caso visitem o site dessa empresa vendedora de cursos, o apelo para investir e adquirir uma franquia só não é maior do que a propaganda para matricular-se em um dos seus cursos.

O tom de crônica da introdução deste tópico deu-se com o objetivo de demarcar a relação entre a presente pesquisa e a realidade concreta, vivida no cotidiano, e não somente na academia e nos seus termos, situando a relação do nosso problema de pesquisa com alguns problemas centrais da nossa sociedade.

A Educação Profissional e Tecnológica, em nosso país, tem apresentado, na presente década, um aumento considerável em seu número de matrículas²⁹, o que corresponde à construção de uma política pública para atender a meta 11 do Plano Nacional de Educação (PNE), referente a esta oferta, triplicar o número de matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mesmo antes da aprovação deste PNE.

Em que pesem os debates sobre qual a concepção de Educação Profissional que queremos para a população, se uma voltada para a formação humana integral, com base nos princípios da Politecnicidade (Saviani, 1989; Pistrak, 2015), ou uma que atenda as demandas do mercado (de trabalho e financeiro) e sua necessidade de reprodução do capital a partir da produção de mais-valia com base no trabalho da classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2001), a ampliação dessa oferta, na presente década, advém, em parte, de um estímulo impulsionado pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), como explicado em nosso terceiro capítulo.

O referido Programa foi considerado uma das grandes contradições do governo

²⁹ De 2010 a 2020, as matrículas em Educação Profissional foram de 1.140.388 para 1.936.094 (INEP, 2021c)

do Partido dos Trabalhadores por justamente ir na contramão dos avanços no campo da Educação Profissional conquistados no mesmo período pelos que a defendem sob os termos da formação humana integral – da Politecnia, superação da dualidade estrutural da educação brasileira – pois, conforme as pesquisas de Santos (2019); Silva (2015) e Melo (2015), o Pronatec teve como base da sua oferta cursos de curta duração, aligeirados, e com massivas transferências de recursos públicos para instituições privadas. Pode se dizer que o Programa, para além de se aproximar da educação para o mercado, serviu bem ao mercado da educação (Lima, 2016).

Com o Pronatec, os cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Subsequente tiveram um crescimento vertiginoso durante sua vigência, indo de 792.685 matrículas em 2013 para 1.046.044 em 2014 (Todos pela Educação, 2015; 2016), graças às possibilidades de transferência de recursos públicos para instituições privadas, ou por isenções fiscais, via políticas de bolsa formação, bolsa trabalhador, FIES-técnico e FIES-empresa, as quais compunham o Pronatec.

Não coincidentemente, em 2014, pela primeira vez desde 2006, no quadro geral da oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o número de matrículas em instituições privadas foi maior do que nas públicas, contradizendo o objetivo 02 da Meta 11, do PNE, que pretende garantir que 50% dessas matrículas estejam na rede pública (Brasil, 2014b).

Mesmo findo o Pronatec, e com a mudança de governo, o crescimento do cursos técnicos subsequentes em face das outras ofertas de Educação Profissional e da educação superior continua, e, como já também mencionado na esfera privada, espaço em que o processo de formação apresenta uma tendência a voltar-se às demandas do mercado, em um mundo do trabalho cada vez mais precarizado, em um contexto de crise, no qual o capital avança sobre o trabalho, sobre a educação, sobre o Estado e sobre as proteções sociais.

Oferta privada que, conforme já ressaltado no capítulo anterior, a partir da comparação de estrutura curricular de cursos com as instituições públicas, apresentam uma carga-horária próxima da mínima, com disciplinas de formação geral quase inexistentes e recheada de disciplinas de empreendedorismo e marketing pessoal em todos os cursos, mesmo os da área de Indústria. Assim, afirmam o movimento do pensamento hegemônico sobre educação e trabalho, que, para atender as demandas de reprodução do capital, migram da centralidade do conceito de empregabilidade para o de empreendedorismo.

Ao falarmos de educação e trabalho, já ponderamos, ao longo do texto, a relação ontológica conformada por esses dois complexos, sua ligação umbilical na construção do ser social, em que o trabalho construiu e constrói o ser social e seu mundo, a partir da transformação da natureza, e a educação nasce como forma de se ensinar esse trabalho e socialização (Lukács, 2003; Saviani, 2007).

Essa relação dialética é tão essencial que se desdobra e se movimenta ainda hoje nas formas históricas assumidas tanto por trabalho quanto por educação, demandando-se à educação uma conformação recíproca ao trabalho a cada mudança no modo de produção, mas também nos seus padrões de regulação e acumulação.

Nesses termos, e cientes de que os cursos subsequentes são, não por acaso, a maior oferta de Educação Profissional em um tempo histórico de hegemonia do capitalismo neoliberal, em um país que ocupa a posição de periferia do capitalismo mundial, ou seja, de dependência, qual papel cumprem, qual posição ocupam os cursos técnicos subsequentes na dinâmica e no quadro atual do capitalismo?

Na tentativa de responder a essa pergunta em um quadro mais geral, dividiremos a análise do subsequente no presente capítulo e três tópicos: o primeiro apresentando a relação entre os cursos subsequentes e o quadro de desemprego estrutural no Brasil, uma vez que o maior apelo midiático e o discurso do senso comum apontam para a relação entre tais cursos e o acesso a empregos. No segundo tópico, discutiremos a ideologia e a hegemonia do discurso que sustenta e impulsiona o crescimento desses cursos. E, por fim, situaremos os cursos técnicos subsequentes na atual dinâmica do capitalismo brasileiro, com foco no processo de luta de classe que transpassa o Estado e disputa uma concepção de Educação Profissional para a sociedade brasileira.

5.1 CURSOS TÉCNICOS PARA QUAIS TRABALHOS? ENTRE A CONCEPÇÃO E A PROPAGANDA

Quando falamos em trabalho, é importante explicar, primeiramente, o que queremos dizer com essa expressão. Sabemos que a categoria trabalho pode ser considerada tanto na sua forma concreta, enquanto produção e autoprodução do ser humano por meio da transformação do natural em social, processo este que funda e constrói o ser social.

Mas também podemos considerá-lo sob sua forma histórica, que se dá, em

nosso tempo histórico, hegemonicamente, na forma do trabalho abstrato, gerador de mais-valor, nos termos do assalariamento sob a forma de empregos com as mais diversas ocupações.

Dito isso, retomamos a realidade cotidiana apontada no início deste capítulo, da vinculação – no discurso do senso comum e da teoria do capital humano – do acesso ao trabalho, na sua forma histórica, à formação dos sujeitos por meio dos cursos técnicos, em especial, o curso técnico subsequente. Todavia, precisamos nos afastar dessa aparência pseudoconcreta que emerge dessa relação e fazer um *detour* em busca da essência indicada nesse fenômeno. O que se esconde nesse discurso? Será mesmo que tais cursos são a porta de entrada para os empregos? E se sim, quais empregos são esses?

Começando pelo final, lembramo-nos dos apontamentos já expostos de que, para a perspectiva do materialismo-histórico-dialético e da ontologia do ser social, o trabalho tem prioridade ontológica sobre os outros complexos e categorias, tais como a educação, apesar da sua autonomia relativa, de modo que a formação é determinada pelos processos de trabalho, pelo processo produtivo.

As tendências e as transformações nesse campo – da produção – alteram a forma de se trabalhar, todavia, em algum outro momento, a produção capitalista e a nova morfologia do trabalho construída para atender as mudanças dessa produção, na dinâmica do desenvolvimento histórico do capitalismo, determinaram as mudanças no campo da educação – uma necessariamente determina a outra, porém, a recíproca não é verdadeira.

Sendo assim, a quantidade da oferta, os tipos e as condições de emprego dependem muito mais de outros mecanismos estruturais determinantes da totalidade social e dessa dinâmica do capital. O próprio Mészáros (2015), ao discorrer sobre a base do metabolismo do capitalismo, coloca-o como uma tríade de tripla determinação entre Capital, Trabalho e Estado, como forças essenciais na construção do modo de produção e reprodução social vigente. A educação, enquanto complexo da totalidade, colabora com esse metabolismo e é parte dele, dessa trílice determinação da seguinte forma:

Para atender a principal exigência do capital em crise, notadamente a de seguir o imperativo da economia política de se reproduzir e acumular infinitamente, faz-se necessário atingir um dos pilares do modo de produção, que é o trabalho. Uma nova forma de subordinar o trabalho ao capital exige, em si, uma nova forma de educação para

o trabalho e uma nova forma de regulação estatal que responda a esses ditames (Santos; Alves; Azevedo, 2021, p. 594-595).

Em outras palavras e de maneira mais taxativa, Manfredi (2016, p. 49-50) explica que:

A educação, enquanto processo social, não gera trabalho nem emprego. Novos postos de trabalho e o aumento do número de empregos dependem por um lado, de processos estruturais de organização da produção, da estrutura do mercado de trabalho, da estrutura ocupacional e dos mecanismos macroeconômicos e políticos que regulam o funcionamento das economias capitalistas nos âmbitos nacional e internacional. Portanto, mecanismos de desenvolvimento, de criação de novos empregos, de distribuição de renda (entre outras), é que são responsáveis pela criação de novos postos de trabalho e até de novas ocupações.

A partir dessa premissa, propomo-nos a analisar alguns dados estatísticos oficiais sobre emprego, trabalho, produção, sindicalização e educação, no sentido de buscar se há mesmo alguma relação entre cursar o técnico subsequente e o ingresso no mundo do trabalho, e que ingresso é esse, que mundo do trabalho é esse e que relação é essa.

Importante destacar o compromisso epistemológico e político que permeia a pesquisa, e expressado de maneira mais específica no capítulo metodológico, com os termos do materialismo-histórico-dialético. Sendo assim, anunciamos que a presente análise de dados estatísticos tem como bússola os princípios e categorias de análise deste método, com o objetivo de transformar um emaranhado de dados empíricos, abstratamente soltos, em uma crítica concreta das relações sociais do modo de produção capitalista, analisados para servir de planejamento para uma práxis transformadora.

Em nossa própria análise, questionamos os termos oficiais e as ocultações da realidade que se perfazem também nos dados oficiais, com vistas a naturalizar as relações capitalistas, e suas consequências reais, desatrelando-as às dinâmicas necessárias e essenciais deste modo de produção. Ou seja, nossa perspectiva de classe, da classe trabalhadora, exige-nos um caminhar para conhecimento da verdade como ponto de partida para sua transformação, e não da sua ocultação para manutenção das coisas.

Atrelados à tecitura desses parênteses, começemos por analisar uma curva que é crescente na última década, desde o ano de 2014, quase paralela à curva do

crescimento da oferta dos cursos subsequentes: o desemprego em nosso país.

Segundo a agência Austing Rates, o Brasil chegou à marca da 4ª maior taxa de desemprego no mundo. Uma matéria do Portal G1 (Alvarenga, 2021), com base nessa pesquisa, aponta que, em setembro de 2021, essa taxa só estava pior que Espanha, Grécia e Costa Rica. A taxa brasileira, no trimestre encerrado em agosto, era de 13,2% da população desempregada, o que é mais que o dobro que a média global apontada pela mesma pesquisa. Esses dados coincidem com a taxa de desocupação apresentada pela PNAD realizada com base no trimestre de maio a julho (IBGE, 2021b)³⁰.

Interessante notar que esses índices nos remetem ao crescimento do desemprego no Brasil na década de 1990, marcada pelo choque das políticas neoliberais que fizeram o desemprego saltar de 6,1%, em 1995, para 9,6% em 1999 (DATASUS, 2004). Índices que também resultaram em manchetes apontando o desemprego brasileiro enquanto um dos maiores do mundo, como mencionamos no terceiro capítulo, ao demarcar o contexto político, econômico e social da construção do marco legal dos cursos técnicos subsequentes.

Nos marcos da pesquisa supracitada, que, por sinal, não é realizada por nenhum instituto que questiona os termos e normas da ordem social vigente, as causas do desemprego se dão em função de:

[...] período prolongado de baixo crescimento e por problemas estruturais históricos da economia brasileira como baixa produtividade [...] a recuperação do mercado de trabalho tem sido freada nos últimos meses pela deterioração das expectativas, sobretudo em relação à inflação e ao crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) em 2022 (Alvarenga, 2021, n.p.).

Sendo assim, é possível pensar o desemprego crescente no Brasil a partir da sua posição assumida no capitalismo mundial, traduzida pelas políticas econômicas e sociais do Estado brasileiro nesse período de hegemonia neoliberal. Inclui-se, nesse circuito, também, o período de governos do Partido dos Trabalhadores, que, apesar das ressalvas diante dos avanços e conquistas frente a programas de redistribuição

³⁰ Reiteramos o alerta feito na introdução de que, apesar de esse índice ter reduzido até a data da defesa desta tese, os índices referentes à informalidade e a trabalhos precários quebram recorde no Brasil no mesmo período. O que não tem alterado a totalidade social nesse aspecto da ausência de empregos e não altera o nosso quadro de análise. Ademais, discutiremos ainda nesta pesquisa como o índice de desocupação do IBGE pouco retrata a realidade de nosso desemprego, de maneira que, inclusive, os cursos técnicos passam a ter uma função lateral que ajuda a mascarar essa realidade.

de renda, não se desvinculou das políticas neoliberais, inclusive no campo da educação, e menos ainda da Educação Profissional.

Já conceituamos, no terceiro capítulo, o que seria esse neoliberalismo brasileiro, como modo de regulação capitalista para gerir a crise estrutural do capital em seu último ciclo. Tal política é pautada pela retirada dos amortizadores do conflito entre capital e trabalho (Mészáros, 2011) e, por isso, uma forma renovadora de crises em um intervalo mais curto, como parte da atual dinâmica e resposta ao problema da produção, valorização e acumulação de capital.

Adicionalmente, incorporamos a essa conceituação as contribuições de Braga (2012), que traz como características sobressalentes o que ele chamou de regime de acumulação pós-fordista: a terceirização empresarial, a privatização neoliberal e a financeirização do trabalho. Incluindo o período que o autor chamou de revolução passiva à brasileira, do governo do Partido dos Trabalhadores, que também destacamos como um período de continuidade das tendências neoliberais em um estudo específico sobre neoliberalismo e tendências para a Educação Profissional³¹.

Ainda segundo Braga (2012), a financeirização da gestão estimulou a multiplicação das formas de contratação, a terceirização, o aumento da rotatividade e o achatamento dos níveis hierárquicos. Ainda, difundiu a administração por metas e a flexibilização de jornada, conformando um novo estatuto do trabalho com maior individualização e concorrência entre os trabalhadores e sua consequente redução do poder coletivo. Com efeito, a financeirização da gestão desembocou em avanços para o capital no conflito de classes, principalmente em um dos aspectos do neoliberalismo brasileiro, que é a redução e perda dos direitos trabalhistas.

Tais perdas se consubstanciam e convergem na Contrarreforma Trabalhista de 2017 no governo do Michel Temer (2016-2017), na esteira do golpe político de 2016. Em uma perspectiva mais ampla, da totalidade mundial em seus conflitos de classe, intercapitalista e interestatal, Patnaik e Patnaik (2020, p. 25) nos alertam que, “No capitalismo contemporâneo, em contraste com o período colonial, a aplicação de políticas neoliberais é o principal meio para impor a deflação de renda aos trabalhadores da periferia.”

E, dentre as maneiras de essas políticas provocarem tal deflação de renda, os autores apontam como sendo as duas primeiras: o aumento massivo das

³¹ Para melhor compreensão dessa crítica, indicamos a leitura do trabalho de Santos, Alves e Azevedo (2021) sobre tendências da educação profissional em tempos de políticas neoliberais.

desigualdades de renda – reservas de força de trabalho da periferia abaixam o salário da metrópole – e a adoção de medidas fiscais do governo, para, concorrendo entre si, oferecerem concessões fiscais ao capital. Guardemos essa informação, pois ainda falaremos sobre exército de reserva e reserva de força de trabalho.

Esse neoliberalismo brasileiro disputa o capital estrangeiro, em um capitalismo financeirizado, numa posição de subordinação e dependência, por meio da retirada direitos dos trabalhadores e transforma esses bens e direitos em mercadorias e serviços, inserindo-os no circuito do mercado financeiro e elevando o custo de vida do trabalhador.

A retirada de direitos ocorre também no campo do trabalho, conformando um quadro de empregos com superexploração para aumentar a extração de mais-valia nesse cenário da corrosão social e de conflitos. Todo esse quadro cimta, como uma característica central das políticas neoliberais no Brasil, a ampliação do desemprego e um cenário de instabilidade e insegurança nos empregos existentes.

Esse cenário de instabilidade pode ser confirmado com alguns outros dados apresentados pelo IBGE (2021a). O número de empregados sem carteira assinada no trimestre de agosto a outubro de 2021 (12,0 milhões de pessoas), por exemplo, subiu 9,5% (1,0 milhão de pessoas) ante o trimestre anterior e 19,8% (2,0 milhões de pessoas) em relação a igual trimestre de 2020.

Tais dados representam pouco menos de um terço do número de empregados com carteira, 29% do percentual dos empregados não tem carteira assinada, o que corresponde à ausência dos direitos que já estão formalmente sendo reduzidos e retirados, assim como uma maior insegurança e instabilidade no emprego.

Nessa mesma esteira, o número de trabalhadores por conta própria (25,6 milhões de pessoas) cresceu 2,6% (638 mil pessoas) em relação aos trimestres anteriores e 15,8% (3,5 milhões de pessoas) em relação ao mesmo período do ano passado (IBGE, 2021a). Considerando a população ocupada, que é de 92 milhões, temos um percentual alto de 27% dessa população.

Houve crescimento também na chamada taxa de informalidade, que, para o trimestre de referência (agosto – outubro), fechou em 40,7% da população ocupada, correspondendo a 38,2 milhões de trabalhadores informais e representando um crescimento em relação ao período anterior – 40,2%. Ao compararmos com o mesmo

período do ano anterior, 2020, essa taxa representa um aumento de 38,4%.³²

Esses números alarmantes já nos mostram, em certa medida, qual é a perspectiva do emprego, quais os empregos que estão sendo ocupados e quais são os que estão sendo criados no Brasil. Mas, voltando ao índice de desemprego do IBGE, é necessário questionar: ele realmente representa a realidade brasileira? Esconde ou revela o nosso quadro de desemprego? E, se esconde, como revelar a realidade por trás dos números?

Apesar do número de desempregados ser alarmante e de nossa posição no ranking mundial também o ser, ele, de longe, apresenta a realidade concreta com a qual nos deparamos no cotidiano. O conceito de pessoa desocupada para o IBGE, por exemplo, é o daquela que não está trabalhando, mas tomou providências para encontrar trabalho. Isso quer dizer que desconsidera o número de pessoas que desistiram de buscar trabalho, também as pessoas que trabalham em jornadas inferiores a 40 horas semanais e desejam trabalhar mais horas, bem como as pessoas desalentadas.

Uma das formas de nos aproximarmos de uma visualização mais concreta do desemprego no Brasil seria considerarmos a Taxa de subutilização da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) contínua (IBGE, 2021a), que engloba não só aquilo conceituado como desocupados pelo IBGE, mas também as pessoas na força de trabalho potencial e os subocupados por insuficiência de horas. Trata-se este, inclusive, de um recorte estatístico recomendado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) aos órgãos oficiais desde 2013.

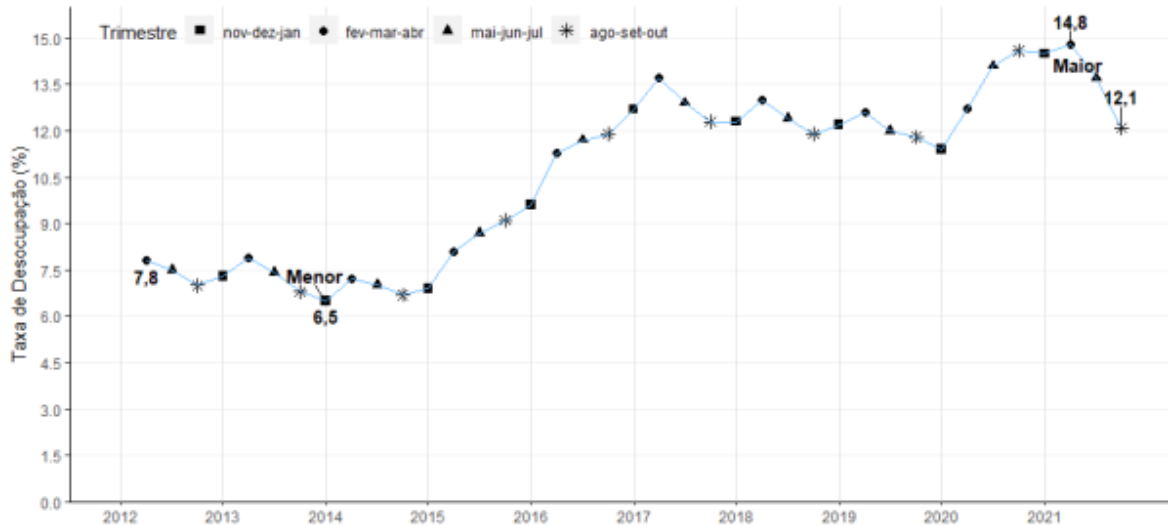
Essa taxa de subutilização da força de trabalho no trimestre supracitado de agosto a outubro de 2021, que foi de 25,7% da população brasileira, representa quase o dobro da taxa de desocupados no mesmo período, comumente associada como taxa de desemprego no país.

Para uma melhor visualização, reproduzimos os gráficos do crescimento da taxa de desocupação e da taxa de subutilização para podermos perceber que há um crescimento coincidente com o período do golpe político de 2016. Tal período é o mesmo da aplicação de políticas neoliberais mais agudas, como a Contrarreforma Trabalhista, a Contrarreforma da Previdência e a Emenda Constitucional do Teto dos

³² No momento da finalização da escrita desta tese, outubro de 2023, esses índices seguem com pouca alteração, estando em 39,2% (IBGE, 2023b), porém tendo atingido seu recorde em números absolutos em 2022, com 38,8 milhões de trabalhadores na informalidade (Abdala, 2023).

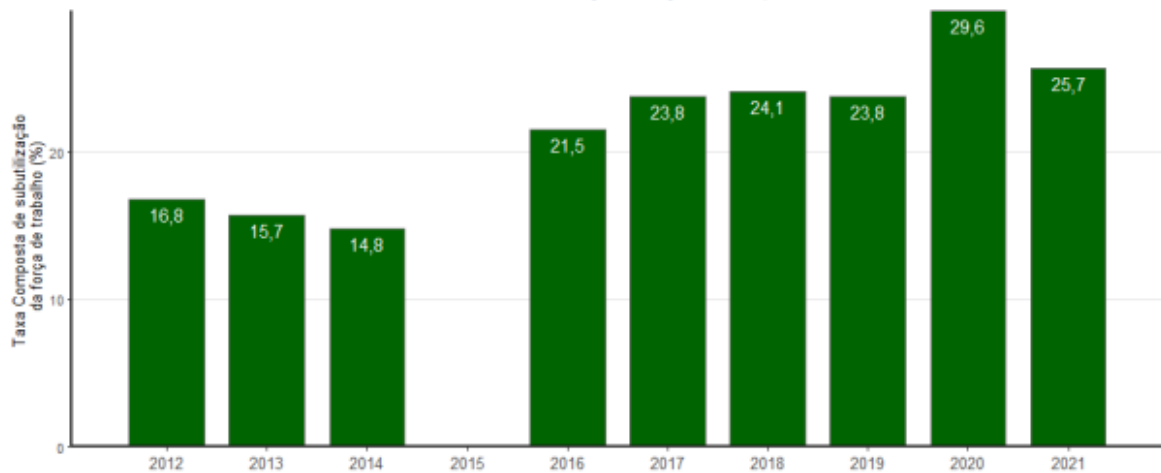
Gastos Públicos.

Figura 4 – Taxa de desocupação das pessoas de 14 anos ou mais de idade, na semana de referência, de todos os trimestres comparáveis – Brasil – 2012/2021 (em %)



Fonte: IBGE (2021c)

Figura 5 – Taxa Composta de subutilização da força de trabalho nos trimestres de junho a agosto – Brasil – (em %) – 2012/2021



Fonte: IBGE, (2021c)

Apesar das considerações anteriores, que já apontam a gravidade do quadro apresentado em decorrência da altíssima taxa de desocupação e de subutilização, das condições precárias e inseguras de grande parte da população ocupada com uma taxa de informalidade que atinge quase metade desta, adicionamos à nossa pesquisa

os dados do Anuário Estatístico do Instituto Latino Americano de Estudos Socioeconômicos (ILAESE) de 2021. Isso porque pretendemos desvelar o quadro mais concreto do nosso desemprego e capturar o real movimento da realidade.

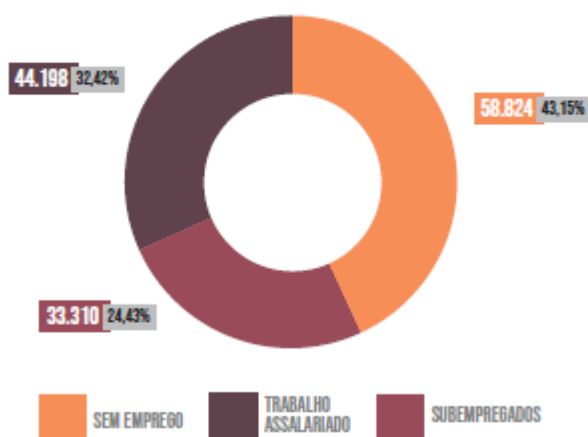
No referido anuário, diferente do IBGE, trabalha-se com a categoria “sem emprego” para caracterizar a população que não possui atividade remunerada, excetuando parte que está fora da força de trabalho – crianças e adolescentes com menos de 15 anos de idade e aposentados que não estão trabalhando (Instituto Latino Americano de Estudos Socioeconômicos, 2021). Assim, é possível verificar, a partir de tal categoria, o número de pessoas sem emprego, sem se restringir àquelas que procuraram ou estão procurando emprego.

De acordo com a distribuição das classes sociais no Brasil, nos termos do Anuário do Ilaese (2021), a população sem emprego, em 2020, representou 27,87% e a de subempregados, 15,78% (Figura 7). Importante considerar que, mesmo antes da Pandemia da COVID-19, as taxas de desemprego – entre 2016 e 2019 – variaram entre 22,9% e 23,51% da população, e de 17,14% a 18,31% para o subemprego, esse último em uma crescente.

Figura 6 – Empregados, subempregados e sem empregos – 2020

EMPREGADOS, SUBEMPREGADOS E SEM EMPREGOS - 2020

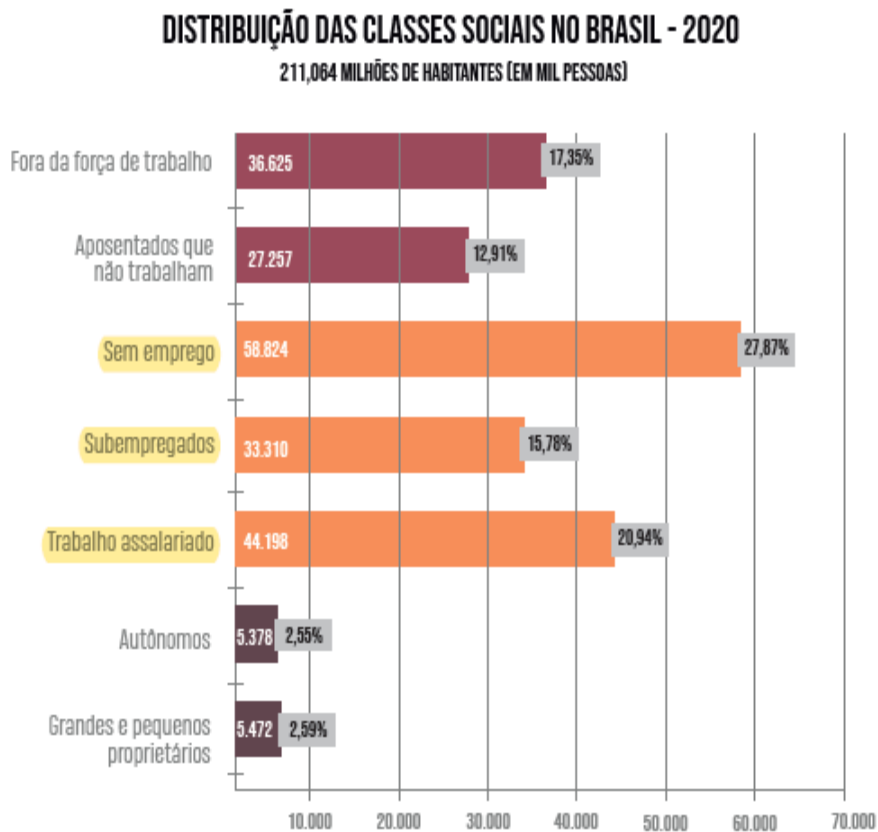
[EM MIL PESSOAS]



Fonte: Instituto Latino Americano de Estudos Socioeconômicos (2021).

Em seguida, apresentamos o quadro geral da distribuição das classes sociais no Brasil em 2020, com base na metodologia do referido anuário (Figura 7).

Figura 7 – Quadro geral da distribuição das classes sociais no Brasil - 2020



Fonte: Instituto Latino Americano de Estudos Socioeconômicos (2021)

A partir de tais dados, buscamos responder: o que esses dados representam na dinâmica do capitalismo neoliberal, nos seus termos e caracteres brasileiros? Como tais números se traduzem na nossa análise sobre desemprego, emprego e oferta de cursos técnicos subsequentes?

Considerando a fatia de subempregados e a fatia dos sem emprego, teremos um total de 43,65% da população do país, constituindo um exército de reserva, ou seja, 43,65% da população do país apta e necessitando empregar-se.

As lições marxianas e os exemplos da realidade concreta nos mostram que tais reservas de força de trabalho constituem empuxo para as condições de trabalho e de remuneração para todos aqueles que estão trabalhando. Além disso, reforça-se o quadro de concorrência pugnado pela política e pensamento político neoliberal, desfazendo os laços de solidariedade de classe e reduzindo a resistência dos trabalhadores aos ataques a seus direitos, produzindo, com efeito, condições mais precárias de trabalho e aumentando a exploração.

Tais condições produzidas trazem um reflexo importante para a classe

dominante e o capital em conflito com o trabalho, não só no Brasil, mas na dinâmica do capitalismo mundial. Essa manutenção de um cenário de desemprego na periferia capitalista, no capitalismo dependente, desdobra-se em redução dos salários em todos os países:

Na era da globalização, quando a mobilidade internacional do capital vincula os salários dos trabalhadores da metrópole ao dos trabalhadores da periferia, o próprio exército de reserva desempenha um papel global. Mesmo que não esteja localizado na própria metrópole, ele desempenha um papel global de manter baixo o vetor dos salários em dinheiro em todos os países, inclusive na metrópole, transmitindo estabilidade ao sistema monetário metropolitano. A manutenção de um exército de reserva global complementa o processo de deflação de renda e é parte integral da operação do imperialismo (Patnaik; Patnaik, 2020, p. 28).

Voltando ao Brasil, Machado (2021) explica como a existência desse exército, que é inerente e essencial ao desenvolvimento do capitalismo nesse quadro de crise estrutural do capital, desestrutura as ações, resistências e ofensivas da classe-que-vive-do-trabalho, mostrando-nos como isso age do lado de cá do conflito capital *versus* trabalho:

Como possuímos um exército industrial de reserva equivalente a mais da metade da força de trabalho de nosso país, começa a ficar mais claro porque a resistência de nossa classe às vezes é pequena para conseguir barrar o aumento da exploração. Não por falta de vontade ou de entendimento, mas por possuir uma posição vulnerável nas relações capitalistas. Com uma oferta tão gigantesca de mão de obra, as leis do mercado são implacáveis com os trabalhadores (Machado, 2021, p. 97).

Essa relação entre desemprego, ampliação do exército de reserva, precarização dos postos de trabalho existentes, degradação das condições de vida, necessidade de sobrevivência, pressão capitalista por salários para baixo, juntamente da piora nas condições de trabalho e concorrência entre trabalhadores e desempregados, pode ser atestada também a partir de outro indicador estatístico do IBGE, que é a taxa de sindicalização.

Segundo o suplemento Características Adicionais do Mercado de Trabalho de 2019, da PNAD Contínua (IBGE, 2020a), as taxas de associação ao sindicato de 16,1%, em 2012, caíram para 11,2%, em 2019. Em parte, sabemos que, com menos empregos, há menor sindicalização, porém, essa redução pode ser explicada também em termos mais subjetivos, onde, com uma concorrência maior, as pessoas procuram,

com maior frequência, respostas individuais imediatas no lugar da luta coletiva, sindical e com base na solidariedade. Ademais, somam-se a isso questões vinculadas à burocracia sindical e à própria Contrarreforma Trabalhista que excluiu o imposto sindical.

O discurso hegemônico que fundamenta a Contrarreforma se ancora na própria teoria neoliberal e se propaga pelo receituário político dos organismos internacionais ao afirmar que não pode haver compatibilidade entre direitos sociais e emprego formal. Em seus termos, o problema do desemprego não estaria na raiz do modo de produção, nem seria funcional nem desejável a esse, mas, sim, seria resultado da regulação excessiva estatal.

Os direitos sociais, sob essa ótica, seriam os responsáveis, então, pelo desemprego e pela informalidade. Dessa maneira, “Para quebrar o círculo, a única opção seria alterar o custo (e a qualificação) da força de trabalho, por meio da flexibilização laboral e de um correto ajuste na qualificação dos trabalhadores flexibilizados” (Gaweryszewski, 2023, p. 78).

Todavia, esse golpe dado em toda a classe trabalhadora brasileira, além da já amplamente debatida retirada de diversos direitos, bem como da não resolução do problema do desemprego, trouxe consigo uma precarização muito significativa – que ganhou pouca atenção no debate à época, e ainda é pouco citada nas análises críticas da contrarreforma – qual seja: a alteração do período máximo para duração dos contratos temporários. Os contratos de trabalho por prazo determinado, que eram de, no máximo, 90 dias, tiveram uma ampliação de limite para 180 e com renovação de até 90, totalizando um total de 270 dias – três quartos de um ano.

Tais contratos, conforme dados da RAIS (Brasil, 2019; 2020), passaram de 373.000 em 2017, ano da aprovação da nova CLT, para 5.312.400 em 2019; passaram de 294.077, em 2017, para 337.976 em 2018, ano seguinte à regulamentação da nova CLT e uma subida para 5.169.921 em 2019, um crescimento de mais de 1424%.

Com esses contratos, as empresas podem, ao longo de, praticamente, um ano, admitir um alto percentual de funcionários temporários e gerir seus contratos de modo a não precisar ter um quadro de funcionários efetivos, o que demandaria o pagamento de encargos com demissão e férias, por exemplo. Tal fato elevou e elevará o quadro de rotatividade e instabilidade no emprego para muitos trabalhadores.

Antunes (2018), em “O privilégio da servidão”, apresenta esse retrato ao afirmar

que temos hoje duas formas de precarização: uma legal/formal, como no termo supracitado, e uma informal/ilegal, como aquela advinda da uberização, que escapa às legislações para garantir uma maior exploração e, conseqüentemente, a apropriação de mais-valor por parte do capital.

O referido autor apresenta, na mencionada obra, um panorama dessas novas modalidades de trabalho e sua relação com o desemprego, rebaixamento das remunerações e corrosão dos direitos sociais:

A instabilidade e a insegurança são traços constitutivos dessas novas modalidades de trabalho. Vide a experiência britânica do zero hour contract [contrato de zero hora], o novo sonho do empresariado global. ... As corporações se aproveitam: expande-se a “pejotização”[2], “uberização”, amplia-se a florescendo uma nova modalidade de trabalho: o escravo digital. Tudo isso para disfarçar o assalariamento. (Antunes, 2018, p 28)

[...]

Em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadoras[1] trabalhadores e em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando (Antunes, 2018, p. 30).

Sob esse panorama, ainda analisando os dados da RAIS (Brasil, 2019; 2020), ratificamos essa tendência apresentada por Antunes a partir do aumento do trabalho intermitente e em regime de tempo parcial no Brasil, que, em 2019, cresceu, respectivamente, 154% e 138% em relação ao ano anterior.

Já apresentamos aqui algumas justificativas, consequências e causas do nosso atual quadro de emprego no Brasil, como, por exemplo, a adoção de políticas neoliberais de alteração da legislação trabalhista, política de privatizações que reduzem não só os empregos públicos, como também mercantiliza direitos e os transforma em serviços para aquisição no mercado. No entanto, ainda não discutimos um fator importante de análise que se dá no caso específico do Brasil e diz muito sobre o papel do país na atual divisão internacional do trabalho e sobre os conflitos intraclases da classe dominante brasileira, a desindustrialização.

A desindustrialização seria o processo de redução do setor produtor de mercadorias, produtor central de capital, justamente aquele que fabrica os meios de produção para os demais setores. Machado (2021), em artigo que trabalha o capitalismo brasileiro frente à chamada indústria 4.0, apresenta, a partir de dados do IBGE, que o percentual do PIB dessa indústria chegou, em 2020, ao menor patamar desde 1947, que foi de 11,30% do PIB. Esse índice já foi de mais de 27% ao longo da série histórica, onde, em 2004, estava no patamar de 17,9% e seguiu reduzindo até o quadro atual.

Não se trata de um processo novo. Talvez por isso, por essa sequência já iniciada há mais de 30 anos, perfaz-se como uma tendência a se manter e ampliar. Em um trabalho sobre a reestruturação produtiva no Brasil e a formação dos trabalhadores, Silveira (2012) já aponta a desindustrialização brasileira como parte da plataforma política neoliberal assumida pelo governo de Fernando Collor (1990-1992).

Conforme a autora, por meio do Plano Nacional de Desestatização e outras políticas públicas neoliberais, o governo iniciou o redesenho do nosso setor industrial, de modo a reforçar o papel do Brasil na Divisão Internacional do Trabalho como fornecedor de matéria-prima ao capitalismo central, incentivando tão somente a indústria de transformação de recursos naturais exportáveis.

Sob uma totalidade mais ampliada, a do fluxo do capital global, Patnaik e Patnaik (2020) explicam que a desindustrialização – nos seus termos, destruição da produção local por importação – é uma das principais estratégias do imperialismo para aplicar o mecanismo essencial de deflação de renda da classe trabalhadora. Algo essencial ao atual estágio de crise do capital, para se obter uma extração de mais-valia que supere as tendências constantes de redução da taxa de lucro geral.

No caso brasileiro, apontar o PIB setorial não é o suficiente para confirmar o processo de desindustrialização, é preciso comparar ainda como esse processo se dá em relação aos demais países. É necessário analisar, também, se as empresas que produzem esses meios de produção no país mantêm seus fluxos de capital aqui, ou se enviam diretamente para sua sede em outros países, ou seja, investigar de onde é a propriedade desse capital. Nesses termos, Machado (2021, p. 24), a partir de dados da OCDE, confirma o processo em desenvolvimento no Brasil:

Vemos que, entre 2004 e 2019, houve uma redução de 16,19% do espaço ocupado pela indústria de transformação no PIB de todos os países do mundo. Se considerarmos o período entre 2004 e 2018, a

variação é de -11,02%. Enquanto isso, no Brasil, a redução foi de 35,3% entre 2004 e 2019 e de 30,27% entre 2004 e 2018. A redução da indústria de transformação brasileira é, assim, de duas a três vezes superior à variação mundial.

Assim, os dados da OCDE, somados com os dados do Anuário do Ilaese (2021), apontam que, além da redução da participação da indústria no PIB brasileiro, as principais arrecadações são de empresas de capital estrangeiro, conformando um fluxo de saída de capital na casa dos 294 bilhões de reais com a entrada desproporcional de apenas 94,9 bilhões de reais.

É importante afirmar ainda que, estrategicamente, o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) apresentava abertamente essa posição de desindustrialização, que pode se resumir, para além dos números, e em toda sua associação ao agronegócio, no processo de venda da única empresa brasileira da área estratégica, a Embraer.

Após esse mergulho nos dados estatísticos que nos apontam qual papel o Brasil tem ocupado na divisão internacional do trabalho, é possível constatar o seu processo de desindustrialização e dependência do capital central. Isso, somado ao receituário político do pensamento neoliberal que tem sido aplicado desde 1990 às políticas, converge para um mundo do trabalho onde mais de 40% da população se encontra como exército de reserva, pressionando para baixo as condições laborais e os salários no processo de luta entre trabalho e capital.

E, por outro lado, mais da metade da população ocupada se encontra entre trabalhos informais, precários, ou em contratos temporários, num cenário de cada vez mais concorrência e solapamento da solidariedade. Com tudo isso, é possível afirmar que, com a baixa quantidade de empregos e aumento da desindustrialização, os cursos técnicos subsequentes não são caminho direto para o emprego, mas, tão somente, instrumento para concorrência, para essa corrida individual pelos poucos empregos que há. Mas resta ainda, então, nos questionar: será que eles, em alguma medida, são fator determinante, ainda para essa concorrência?

5.2 A LEGITIMAÇÃO DA DESEMPREGABILIDADE

Para compreender qual o papel dos cursos técnicos subsequentes na dinâmica e no desenvolvimento do capitalismo dependente brasileiro, apontamos como se compõe o presente cenário no campo da produção e reprodução do capital: desemprego, precarização formal e informal dos empregos existentes, desindustrialização, privatização neoliberal e redução de direitos sociais.

Nesse caminho, nosso fio condutor atual é o de questionar o discurso da empregabilidade e a sua relação com os cursos técnicos subsequentes, ideia que cimenta o senso comum e sua lida cotidiana com a vida. Já respondemos quais as tendências dos empregos e do mundo do trabalho, no Brasil, que esperam os estudantes e trabalhadores que estão cursando e cursarão tais ofertas. Porém, é preciso analisar se, em alguma medida, tais cursos respondem mesmo a esse imaginário do senso comum.

É preciso reafirmar algumas relações desse discurso, que não é somente um discurso porque ele ganha materialidade na vida cotidiana com os números que já apresentamos, seja de matrículas nesses cursos, seja do investimento midiático das empresas que os vendem. Reafirmar tais relações é imprescindível para não nos perdemos no percurso de aprofundamento de alguns termos essenciais para a compreensão do papel destes no atual capitalismo dependente brasileiro neoliberal.

Já mencionamos aqui que, juntamente e coincidentemente com a curva do aumento do desemprego no Brasil, houve a implementação de Programas de Educação Profissional de oferta em larga escala de cursos técnicos na forma subsequente, a exemplo, o PROEP e o PRONATEC

Em nosso terceiro capítulo, alertamos para o fato de que é, também, juntamente com um governo de orientação abertamente neoliberal, que temos a criação e a fundação desses cursos no marco legal brasileiro. Assim, com a oferta estimulada pelos Programas citados, os cursos técnicos subsequentes se tornaram a maior oferta de Educação Profissional no Brasil. Tais cursos, não coincidentemente, tiveram sua criação, desenvolvimento e ascensão em um período de neoliberalismo e desemprego.

Em Santos, Alves e Azevedo (2021), estudamos a tendência da massificação da educação profissional a partir dos cursos de curta duração. Para nós, os cursos

técnicos subsequentes e os de Formação Inicial e Continuada materializam essa tendência a partir das mudanças no campo da acumulação e regulação do capital, em que, por meio do pensamento político neoliberal ocupando o Estado, busca-se uma nova formação dos trabalhadores para um cenário de desemprego, rotatividade e precarização. Além disso, destacamos a massificação da oferta por meio do capital privado, como forma de um produto, e não apenas formação educacional, de modo a dinamizar o mercado da educação também. Dessa forma:

Para atender a principal exigência do capital em crise, notadamente a de seguir o imperativo da economia política de se reproduzir e acumular infinitamente, faz-se necessário atingir um dos pilares do modo de produção, que é o trabalho. Uma nova forma de subordinar o trabalho ao capital exige, si, uma nova forma de educação para o trabalho e uma nova forma de regulação estatal que responda a esses ditames (Santos; Alves; Azevedo, 2021, p. 594-595).

Se essa oferta atende aos ditames do capital para esse período de instabilidade e fluxos de desemprego e exploração, por outro lado, não há, nesse estudo apontado, alguma análise de que tais profissionais habilitados conseguem competir ou obter vantagem para as poucas vagas de emprego, mesmo que o discurso ideológico assim o afirme.

Apesar disso, a materialização desse discurso consegue dinamizar o mercado da educação com mais vendas de cursos, ou, como demonstramos na abertura do capítulo, com vendas de franquias de escolas de educação profissional.

Para responder a essa questão ainda não abordada, vamos tomar como base os dados oficiais do suplemento da PNAD, Educação e Qualificação Profissional emitidos pela última vez em 2014 (IBGE, 2017b), os quais, apesar da não atualização, apontam um cenário de um Brasil com mais empregos e uma situação econômica e social menos grave. Utilizamos também os dados da PNAD de 2016 constantes da Nota Técnica do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (DIEESE) Educação Profissional e Mercado de Trabalho: ainda há muito a avançar (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, 2018)³³.

Analisando a taxa de desocupação de pessoas que concluíram cursos técnicos

³³ A descontinuidade na coleta e na divulgação desses dados por parte do IBGE não nos permite realizar uma comparação atualizada a um momento de maior desemprego e informalidade, no qual se insere esta pesquisa. Há de se considerar que, ademais de uma escolha de administração e gestão econômica do instituto, a supressão de tais dados, sua ausência por si só são também dados, perfazendo um interesse político na impossibilidade de contrapor o discurso do senso comum, o discurso político governamental, da empregabilidade e do capital humano, com a realidade.

de nível médio (neste caso, incluindo os cursos técnicos integrados ao ensino médio, concomitantes e subsequentes e não apenas os subsequentes³⁴), percebemos que não há diferença junto à taxa total da população brasileira, e isso aponta para a hipótese de que não há uma maior facilidade da inserção laboral desses sujeitos. A taxa de desocupação geral em 2016 foi 11,3%, enquanto daqueles que concluíram cursos técnicos foi de 11,9% , índice até superior.

Ademais, um outro elemento importante para essa análise é a do rendimento médio, o qual, conforme o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (2018), a partir de dados do IBGE, em 2016, ter concluído um curso técnico gerava um acréscimo de 19,5% na renda média em relação aos outros empregados/ocupados com escolaridade semelhante. Todavia, o que esse número não mostra é que a maior parte desses trabalhadores com cursos técnicos ganhava tão somente até dois salários mínimos.

Uma terceira questão importante para responder à pergunta relativa a essa relação entre empregabilidade e cursos técnicos subsequentes é se os empregos, para aqueles que os conseguem, tem alguma relação com sua formação, com seu diploma.

O resultado que o suplemento da PNAD (IBGE, 2017a) nos aponta é bastante contraditório, pois, com exceção do trabalho de técnico de enfermagem (a mais ocupada no ranking) e a de reparador de máquinas e mecânicos (5º lugar no ranking), dentre as 10 profissões mais ocupadas por trabalhadores com cursos técnicos, a maioria delas não exigia tais diplomas, sendo a maior quantidade de postos de trabalhos disponíveis no comércio e serviços, com destaque para balconista e vendedores de loja:

[...] para os que concluíram curso técnico, a ocupação mais frequente é a de profissional de nível médio de enfermagem, na qual trabalhavam 386 mil técnicos. As três ocupações que a sucedem não exigem necessariamente curso técnico: balconistas e vendedores de lojas, com 180 mil ocupados; escriturários gerais, com 156 mil; e comerciantes de lojas, com 115 mil.

A comparação entre os rankings evidencia que, na prática, não há diferenças expressivas na inserção profissional de quem realizou ou não essa modalidade de educação. Entre as 20 ocupações mais comuns entre os que concluíram o Técnico, treze são também as mais recorrentes entre o total de ocupados com nível médio. Essa

³⁴ Não existia, nesse suplemento da PNAD, a especificação dos dados para os cursos subsequentes. Todavia, ainda assim, consideramos tais dados tanto em função de serem os únicos disponíveis, mas também considerando o tamanho que o subsequente representa nesse universo.

constatação leva à reflexão sobre a configuração do mercado de trabalho brasileiro, que se baseia principalmente em postos de trabalho dos setores do comércio e de serviços, que não exigem esse tipo de qualificação, possuem longas jornadas, baixa remuneração e recebem a maior parte dos jovens no primeiro emprego. [...] (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, 2018 p. 9).

Tais dados confirmam a análise do Painel de Monitoramento de Profissões (Brasil, 2022) realizada no capítulo anterior, que identificava especificamente os cursos técnicos subsequentes com mais matrículas e as profissões com mais postos de trabalho.

Ao final da análise da Nota Técnica do DIEESE, com os últimos dados diretos sobre emprego e conclusão de cursos técnicos, é possível aferir que aquelas e aqueles trabalhadores que se formaram nos referidos cursos encontraram um quadro de desemprego alto, coincidindo as taxas de desocupação daqueles concluintes à mesma da população geral.

Isso, por sua vez, empurrou-os para ocupações que qualquer pessoa sem tal diploma ou formação pode exercer, aquelas que estavam de toda sorte disponíveis no mercado, diante da necessidade de garantir seus meios de vida, ocupações de baixa qualificação e alta rotatividade.

Esses dados são um forte indício de que o discurso do “apagão de mão de obra” e de que “há vagas, mas poucos profissionais qualificados” nada mais são do que as justificativas para não se explicar os reais motivos para o desemprego. Nada mais são do que um instrumento para privatizar, individualizar, a culpa e responsabilidade pelo desemprego e insucesso no mundo do trabalho.

Diante do rigor científico, é importante indagar e questionar se esses dados, por se referirem a um conceito mais amplo de cursos técnicos de nível médio e não tão somente aos cursos técnicos subsequentes seriam válidos para nossa pesquisa.

Pensamos que as ponderações e conclusões não podem ser descartadas, haja vista que, nesse período, há um crescimento da oferta do subsequente enquanto oferta majoritária de educação profissional, então, por mais que não seja uma amostra específica, ela não deixa de ter validade. Todavia, as análises do capítulo anterior, não somente do já mencionado quadro de profissões, mas também das pesquisas de egressos, ratificam esses indícios.

Da mesma forma, refletindo sobre as diferentes ofertas entre os cursos técnicos

de nível médio, é possível compreender que esse problema do emprego e do acesso ao mercado para aqueles que realizam o curso técnico subsequente tem um fator agravante em relação aos demais, pois a referida oferta, diferente de outras, não promove elevação de escolaridade.

E estudos como o de Mendes (2003) apontam que, inclusive, tais cursos, em sua criação, constituíram um grande dique, uma política de contenção do acesso à educação superior. Em um país como o Brasil, em que menos da metade da população concluiu o ensino médio, 48,8% (IBGE, 2020b), o fato de promover essa escolarização já dá às outras ofertas de cursos técnicos de nível médio uma função social.

Com todos esses apontamentos, analisemos ainda para a percepção social do papel desses cursos e do que eles representam. Para isso, buscamos, na pesquisa Sistema de Indicadores de Percepção Social – Direitos do Trabalhador e Qualificação Profissional, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, com sua última edição disponível do ano de 2011, como os trabalhadores empregados e desempregados enxergam essa relação entre sua formação técnica e acesso ao emprego.

Nos termos da pesquisa do IPEA (2011), 62,3% dos trabalhadores abordados responderam que não é algo importante o fato de nunca ter a qualificação exigida nos processos de seleção, enquanto 37,7% acreditam que é, sim, relevante. Nesse mesmo sentido, quando perguntado aos empregados se, para o emprego que ocupam, o curso técnico ou formação escolar foi uma exigência para o acesso, eles colocaram tal opção como último requisito.

Em contrapartida e contraditoriamente, os desempregados respondentes consideraram a falta de qualificação como fator relevante da condição de desemprego. Junto com a experiência exigida, é o principal fator do respondente à pergunta sobre qual a razão mais importante pela qual ele pode estar enfrentando dificuldade para arrumar trabalho. Interessante notar que, para os empregados, o IPEA separou o fator qualificação e experiência como possibilidades de resposta, mas, para os desempregados, eles juntaram em uma só opção.

Esses dados, que, aparentemente, fogem um pouco do escopo da nossa pesquisa, mas só aparentemente, revelam e ajudam a compreender que há pensamentos distintos e conclusões distintas, de acordo com a própria experiência cotidiana.

Os trabalhadores que já se encontravam empregados afirmaram não ter sido relevante a capacitação, qualificação profissional e/ou cursos técnicos, para ocupar seus empregos. É uma concepção que tem base na materialidade concreta da vida, em uma experiência já vivida.

Por outro lado, quando os desempregados apontam esses fatores como sua principal causa para o desemprego, fazem-no com base nas respostas de quem não os seleciona, o que não quer dizer que seja uma resposta verdadeira, e com base na concepção geral e comum do discurso da empregabilidade, da autorresponsabilização pelo desemprego.

Com esses apontamentos, tentaremos ir mais a fundo na materialidade desse discurso, de onde vem essa concepção ideológica, a quem ela serve e qual seu resultado prático no conflito de classes, na dinâmica do capitalismo, visto que, na oferta e no número de matrículas dos cursos subsequentes, ela já tem um notório resultado.

Nesse sentido, se os cursos técnicos subsequentes não elevam a escolaridade, tampouco garantem um melhor acesso aos empregos cada vez mais escassos no Brasil, qual seu real papel?

Aqui é importante realizar um breve parêntese, pois já ressaltamos algumas vezes, ao longo da tese, a questão da não elevação da escolaridade, justificando que se trata de um ponto a ser debatido em função não dessa temática em si, mas do seu contexto, de estarmos em um país em que ainda não atingimos a universalização da educação básica.

Ressaltamos que não se trata aqui de uma crítica no sentido de considerar os cursos subsequentes nesse cenário como um processo de “sobrequalificação” (Usurralde, 2001; Pineda-Herrero; Agud-Morell; Ciraso-Calí, 2016), em que se discute, nos termos do capital humano, uma perda de investimento ou rentabilidade em função da dessincronia entre formação do trabalhador e posto de trabalho ocupado.

Não há de diminuir o valor de uma formação, quando se compara que a sua alternativa seja a não formação, tampouco desvalorizar a educação profissional perante um curso universitário. Até porque, sob a perspectiva da formação humana integral, não há que se falar em sobrequalificação, pois a formação é contínua e parte do nosso processo de humanização. Defendemos aqui justamente que tais cursos, ou qualquer curso, não sejam considerados tão somente como instrumento para acesso

ao mundo do trabalho, ainda mais diante da totalidade que concretiza esse mundo do trabalho hoje.

O que é de se criticar nesse debate é que os cursos subsequentes sejam alternativa, contenção e resultado de uma limitação do sujeito para cursar uma formação universitária ou outra mais ampla. Em outros termos, seja mais um marcador na educação profissional da dualidade educacional em nosso país.

Além disso, o formato destes e sua aproximação à formação estreita aos termos do mercado, que seguimos analisando desde o segundo capítulo, afasta-se cada vez mais de uma perspectiva educacional. Em síntese, não podemos dizer que é ruim que as pessoas se qualifiquem, mas podemos tecer críticas aos termos desse processo, comparando com outras propostas políticas e educacionais diante das necessidades de desenvolvimento e emancipação que perpassam a realidade do nosso país e sua classe trabalhadora.

Retomando o ponto e indo em busca de responder à última questão, em nosso segundo capítulo, já demonstramos como tais cursos nasceram e cresceram junto ao pensamento político neoliberal e suas políticas no seio do Estado brasileiro, atendendo aos ditames das mudanças no padrão da produção e regulação que sucederam a forma fordista com o processo de reestruturação produtiva. Políticas que, com base nesse receituário neoliberal, resolvem em parte o problema da crise do capital ao custo de maior desequilíbrio social, diminuindo cada vez mais os intervalos entre crises econômicas e suas convulsões sociais subsequentes.

Os referidos cursos, nesse contexto, formam o trabalhador para viver e sobreviver nesse quadro de instabilidade e concorrência, habilitando-o com um diploma que, não necessariamente, qualifica-o ou o capacita para as atividades disponíveis, mas permite disputar vagas de emprego específicas.

Para além da certificação, os cursos técnicos subsequentes cumprem um papel de naturalizar, a partir dos seus conteúdos e dos espaços de formação – as instituições privadas ou mantidas por sindicatos patronais – o modo de produção capitalista em seu atual padrão da reestruturação produtiva, a forma histórica do trabalho precário, instável e inseguro em um tempo histórico de crescimento do desemprego e piora nas condições de vida.

Nesse sentido, eles formam nos termos do capital também na medida do que deixam de ensinar. Visto que, por se tratar de ofertas com carga-horária muito reduzida, não se vislumbra incluir em seu currículo uma formação que caminhe para

um pensar mais amplo e crítico sobre o processo do trabalho, a compreensão integral do trabalho não só enquanto emprego, a compreensão da dinâmica da produção e a reprodução social no modo de produção vigente.

Essa dupla função é, por nós, acrescida de uma terceira, pois, na era da financeirização e da privatização, tais cursos, ao se tornarem, majoritariamente, ofertados e cursados em instituições privadas, tornam-se produtos em circulação, entram na cadeia do capital como serviços consumidos, extrai-se mais-valia dos professores e profissionais dessas escolas, que, a cada dia, mais tem se tornado franquias, como no exemplo dado no início do capítulo que aponta como essa terceira função tem ganhado terreno.

Em nossos estudos específicos sobre neoliberalismo e educação profissional (Santos; Alves; Azevedo, 2021, p. 600), sintetizávamos o presente quadro e funções da seguinte forma:

No neoliberalismo, o capital e sua forma de Estado correspondente transformam o trabalho, para que ele possa responder à tendência da queda da taxa média de lucro, em um capitalismo financeirizado, cada vez menos produtivo, caminhando então da exploração do trabalho para a superexploração, por meio da extração maior de mais-valia relativa, em um quadro de constante desemprego e com o custo de manutenção de vida desse trabalhador aumentado, em função da privatização de diversos direitos.

O capital precisa formar trabalhadores aptos a produzir nesse cenário de extração de mais sobre trabalho, de competição por esses trabalhos, e inculcar, naturalizar, legitimar em seus corpos e mentes essa forma de trabalho. A educação profissional cumprirá esse duplo papel, podendo, ainda, agir na dinâmica do capital como um produto em circulação no mercado, com ações circulando no mercado, cumprindo, então, uma tripla função.

Em meio a esse contexto social de instabilidade que resulta do desemprego e das políticas neoliberais, os cursos técnicos subsequentes exercem ainda um papel lateral, porém não menos importante, o de contenção social. Tal contenção se daria a partir do momento em que a presença em tais cursos retira o trabalhador e estudante da estatística oficial de desocupação e retarda o enfrentamento direto deste ao desemprego. O que Offe (1984) chamou de uma alternativa à proletarização, como forma de retardar a entrada ao mundo do trabalho, nós nomeamos aqui de alternativa ao desemprego como forma de retardar o confronto com essa situação.

Apresentadas as principais funções, até então identificadas, dos cursos técnicos subsequentes em nosso tempo histórico de crise do capital, hegemonia do

pensamento político neoliberal, desemprego e precarização dos trabalhos, voltemos um degrau para uma explicação necessária para a melhor compreensão de parte dessas funções.

Para isso, é necessário pensar as seguintes perguntas: de onde vem esse discurso da empregabilidade e como ele se sustenta? Qual sua base material, e/ou como ele se converte em força material? Em síntese, como o discurso ideológico que sustenta e justifica esse quadro onde os cursos técnicos subsequentes são oferta majoritária em instituições privadas, como ele nasce, reproduz-se e se torna hegemônico, alcançando o senso comum?

A tese popular e constantemente reproduzível da educação como meio para a ascensão social, mudança de vida e acesso ao emprego tem como uma das suas principais bases ideológicas a teoria do capital humano (Schultz, 1973). É um discurso que tem uma particularidade em países do capitalismo dependente periférico como o Brasil, qual seja, de pôr a educação como fórmula para a saída de um estado de pobreza para um de riqueza tanto no âmbito individual, quanto coletivo/nacional.

Todavia, é uma teoria que sustenta diversas outras, incluindo, entre elas, a tese da empregabilidade, o desdobramento atual e necessário desta no discurso do empreendedorismo, e a meritocracia como justificativa isolada para o sucesso ou fracasso dos sujeitos.

O que diz efetivamente a teoria do capital humano? Em seu texto originário, Schultz (1973) tenta, a partir de um fator isolado que seria o investimento em educação, explicar a diferença econômica entre estados nacionais. Busca, com isso, o porquê do fato de que, com o mesmo investimento, alguns países conseguem melhor desenvolvimento e maior capital, enquanto outros, não. Ele expande essa perspectiva também aos sujeitos, como forma de explicar o acúmulo de renda, ascensão social e diferença salarial entre as pessoas. Em suas palavras:

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimento, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que se tem desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimo de terra, de homens-hora e de capital físico reproduzível. O

investimento do capital humano, talvez seja a explicação mais consentânea para esta assinalada diferença.

[...]

Muito daquilo a que damos o nome de consumo constitui investimento em capital humano. Os gastos diretos com a educação, com a saúde e com a migração interna para a consecução de vantagens oferecidas por melhores empregos são exemplos claros. Os tendimentos auferidos, por destinação prévia, por estudantes amadurecidos que vão à escola e por trabalhadores que se propõem a adquirir um treinamento no local de trabalho são igualmente claros exemplos” (Schultz, 1973, p. 31-32).

O referido autor ainda utiliza sua teoria para explicar como alguns países se recuperaram rapidamente da guerra, enquanto outros, não, desconsiderando questões como investimento direto de capitais excedentes de outras nações em face da destruição de capitais; influência geoestratégica em disputa com os Estados Socialistas; fluxos de capitais e juros dos países vencedores da guerra, fatores que, por exemplo, Varoufakis (2016) explica ao determinar a posição da Alemanha e do Japão no pós-guerra como fluxo de valorização do capital para os Estados Unidos.

Mas, antes de nos debruçarmos sobre as críticas e contraprovas científicas a essa ideologia e teoria, precisamos compreender como ela atua no conflito de classes, e é repaginada até hoje, influenciando tanto o discurso do senso comum quanto nossas políticas educacionais. Sendo assim, precisamos fazer um breve parêntese para explicar o que compreendemos como ideologia e por que podemos considerar tal teoria como tal.

Nossa opção pelo materialismo-histórico-dialético como método para a construção do presente trabalho, investigação e exposição de nosso problema nos remete aos clássicos marxistas e marxianos e o debate nesse meio sobre ideologia, que, geralmente, tem se colocado sob três aspectos. O primeiro considera, com base nos escritos de Ideologia Alemã (Marx; Engels, 2007), que ideologia seria um falseamento da realidade, a sua inversão, a distorção do conhecimento ao interesse das classes dominantes.

A segunda, defendida por Lenin e Gramsci, de que as ideologias são formas de pensar e agir das classes e se legitimavam de forma histórica. Portanto, haveria uma ideologia da classe dominante, que é dominante, mas também haveria uma ideologia da classe trabalhadora, e que essa deveria hegemonizar-se no processo de conquista do poder e transformação social e seria superior àquela.

A terceira, que tem base principalmente nos escritos econômicos de Marx

compreende a ideologia como forma de elaboração teórica da realidade para os sujeitos se fazerem conscientes e atuarem dentro dos conflitos do ser social, dentro dos conflitos de classe, que é a posição de Mészáros e Lukács, por exemplo.

Dentro dessas perspectivas e tradição, filiamo-nos e discutimos ideologia nesse trabalho com base na obra de Lukács e Mészáros, que compreende a ideologia como posições teleológicas, destinadas a influenciar a consciência de outros seres em uma direção de uma posição teleológica desejada (Lukács, 2018), apresentando uma função social bem determinada, por meio da qual o ser social se torna consciente do seu lugar nos conflitos sociais. Trata-se, nos termos de Mészáros (2012, p.23), de:

[...] uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, é insuperável nas sociedades de classe. Sua persistência obstinada se deve ao fato de ela se constituir objetivamente (e reconstituir-se constantemente) como consciência prática inevitável das sociedades de classe. Relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que visam ao controle do metabolismo social sob todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se revelam ao longo da história e se entrelaçam de modo conflituoso manifestam-se no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente autônomos (mas de forma nenhuma independentes), que exercem forte influência mesmo sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social.

Nossa adesão a essa perspectiva se dá em função de compreendermos que Ideologia é muito mais que falsa consciência, é possível encontrar verdades dentro delas e, a partir dessas verdades, trabalhar e atuar na materialidade que a sustenta. Leandro Konder (2020) nos ensina, nesses termos, que desqualificar as ideologias, colocando-as fora do campo da estrutura, como insuficientes para mudá-las ou como pura aparência e inutilidade, impede a superação delas, sendo, então, preciso ir além da concepção restrita para podermos ir além da ideologia.

Em outra obra importante, o autor (Konder, 1992) nos mostra que o próprio Marx, em “O 18 de Brumário”, apresentava que a ideologia não poderia ser explicada exclusivamente a partir da manipulação das ideias das classes dominantes, apesar de esta ser a maior beneficiada dessas ideias, mas essa classe também se ressentia da sua capacidade de compreensão. E, por extrair proveito e riqueza da manutenção do *status*, suas ideias nem serão universais, como tentam passar, tampouco será por meio do pensamento dessa classe que haverá uma compreensão totalizante da realidade. Como se pode aduzir da citação anterior de Mészáros sobre ideologia, ela

deriva e se sustenta na divisão da sociedade em classes, e nos seus corolários, como a propriedade privada.

Com base nisso, voltamos à teoria do capital humano e podemos compreender que ela tem limitações científicas e de visão de mundo que não permitem sua validade enquanto teoria, enquanto captura do movimento da realidade.

A posição de classe dos seus defensores não os permite enxergar os fatos encobertos por tais teorias, ou não os permite revelá-los, posto que seria necessário explicar como que se produz, distribui e acumula capital, a forma injusta, porém real de tal movimento do valor, qual seja, a extração e a apropriação de mais-valor da força de trabalho do trabalhador numa relação de exploração deste e benefício do capitalista diante da reprodução do capital.

Esse processo de ocultação da realidade é, para Frigotto (1999), o ponto mais importante dessa teoria, o que ela esconde, e não o que ela tenta revelar. Nesse sentido, Souza Filho e Andrade (1989, p. 24) confrontam a referida teoria com o que ela realmente encobre, retirando seu fundamento:

Uma análise crítica da ideia central da Teoria do Capital Humano de que a educação é um investimento que proporciona uma 'taxa de retorno' ao trabalhador, que assim se sai beneficiado, revela no fundamental o que esta ideia esconde: na produção capitalista a taxa criada é a de mais-valia, que é apropriada pelo empresário capitalista - assegurando o processo de reprodução do capital - proprietário dos meios de produção e empregador da força de trabalho numa relação onde ele (capitalista) é o único beneficiado. Ora, se o capital é o resultado do trabalho alheio apropriado e acumulado, só o dispêndio da força de trabalho pode gerar valor. Fica, portanto, sem fundamentos o postulado da teoria do capital humano que pressupõe a formação de 'capital' pelo investimento que o indivíduo teria feito na sua instrução.

Podemos compreender melhor, e na prática, por meio desse exemplo, como tal teoria se torna uma ideologia, pois tem um papel de atuar no conflito social, essa ocultação do principal pilar do modo de produção capitalista – a extração de mais-valia – invertendo o determinado, a educação, por exemplo, em determinante, respondendo, assim, ao conflito estrutural mais importante, manter ou negar as relações de produção estabelecidas.

Portanto, vai além da distorção da realidade, trata-se de uma distorção como forma de resolver o conflito social, sublimando-o, explicando as desigualdades sociais e educacionais não como parte necessária para a manutenção do sistema, mas sim

como resultado da ação individual ou coletiva das pessoas. Lembremos que, para Lukács (2018, p. 400-401), “somente após se tornar veículo teórico ou prático para dirimir conflitos sociais, sejam eles grandes ou pequenos, fatais ou episódios, ela pode se tornar uma ideologia”. E:

Ideologia é, antes de tudo, aquela forma de elaboração intelectual da realidade a qual serve para fazer consciente e capaz de ação a práxis social dos seres humanos. Assim surgem a necessidade e a universalidade de concepções para lidar com os conflitos do ser social; nesse sentido, toda ideologia tem o seu ser-precisamente-assim: ela imerge imediata e necessariamente do hic et nunc social dos seres humanos que agem socialmente na sociedade (Lukács, 2018, p. 399).

Mészáros (2012, p. 28) nos explica exatamente como funciona a ideologia dominante nesse conflito social, e vejamos se a teoria ora discutida não condiz exatamente com a exposição do autor:

O que se espera das auto-imagens da ideologia dominante não é a reflexão verdadeira do mundo social, com a representação objetiva dos principais agentes sociais e seus conflitos hegemônicos. Antes de tudo, elas devem fornecer apenas uma explicação plausível, a parte da qual se possa projetar a estabilidade da ordem estabelecida. Por isso, a ideologia dominante tende a produzir uma estrutura categorial que atenua os conflitos vigentes e eternaliza os parâmetros estruturais do mundo social estabelecido. Compreende-se que, quanto maior for a importância dos interesses que motivam o conflito antagônico dos principais agentes sociais, mais pronunciada será essa característica.

A teoria do Capital Humano, apesar de antiga, recebe esse *status* de ideologia tão somente a partir do ascenso do pensamento político neoliberal e as mudanças mundiais que tivemos com o processo de reestruturação produtiva. Para Frigotto (1999), isso prova que esse período é justo quando essas novas formas da relações capitalistas necessitam de tais teorias e ideologias para a manutenção da ordem sob novos padrões.

Os pressupostos que Schultz assenta em sua obra, fatores que justificam a desigualdade econômica dos países e pessoas, caem como uma luva para as saídas políticas do capital ao período de crise e transformação do padrão de acumulação e regulação fordista, pois apontam tanto para que o debate social não chegue à verdadeira causa das desigualdades sociais, construídas, desenvolvidas e em plena ampliação, como dão sinal verde para a consideração da educação enquanto mercadoria e restrição da sua perspectiva enquanto mera instrução ou fator produtivo.

É importante lembrar que, quando falamos disso, é pensando que, no âmbito da reprodução social, essa restrição se dará à classe trabalhadora, afetará a universalização dessa educação, seus termos, sua inclusão excludente, em especial, na periferia do capital. À classe dominante, a educação não se restringe dessa maneira.

Com base no pensamento e na obra de Schultz (1973), Friedman (1988) defendeu que, para a educação geral, o Estado não deveria manter escolas, mas, sim, entregar *vouchers* aos pais para escolherem qual melhor escola privada para os seus filhos, podendo, assim, complementar os custos das escolas mais caras.

Para a educação profissional, ele defendia que o governo não poderia fazer tal investimento, mas, sim, financiar uma formação via empréstimo, pois o “investimento” em “capital humano” seria equivalente ao mesmo realizado em maquinaria ou instalações, e o trabalhador iria obter lucro de forma privada depois desse aporte, após acessar esses cursos e formações.

Lembremos que, por meio do Pronatec, durante o governo do Partido dos Trabalhadores, houve um processo de “voucherização” da Educação Profissional, em específico para os cursos técnicos subsequentes, sob essa mesma justificativa e esteira do capital humano, o investimento individual em formação, sua formação enquanto capital humano.

Já Mises (2010), na mesma esteira, vai defender que a educação deverá ser, então, totalmente privada, ficando a cargo ou das famílias ou das instituições privadas. Interessante notar como suas teorias estão tão à superfície do senso comum, que não conseguem sequer explicar as diferenças de acesso à educação nos conflitos de raça e classe, mas vão, em tal medida, servir e justificar o racismo.

A seção “o crescimento econômico advindo de capital humano”, do texto de Schultz, é justamente uma alienação a tais questões e serve como um parâmetro para disfarçar o racismo imbuído no desenvolvimento da sociedade estadunidense ao explicar as diferenças educacionais daquela população.

Vale ainda lembrar que a “voucherização”, de Friedman, foi usada nos Estados Unidos como instrumento para burlar a decisão judicial que permitia acesso de negros a todas as escolas públicas (Freitas, 2018), mostrando a vinculação política por baixo da superfície liberal da sua teoria e da demagogia contida nela.

Voltando à teoria do capital humano, Frigotto (1999) ainda nos apresenta um importante fato: como esse construto estava pouco suscetível à cientificidade nos

termos das pesquisas macroeconômicas, deslocou seu campo de investigação para o individual, para o microeconômico, num movimento de tentar possibilitar o cálculo positivista da rentabilidade da educação, o que, apesar de afastar o ponto de vista da totalidade, mostra-se coerente aos pressupostos teóricos liberais de individualização do ser humano que assentam a Teoria.

Tal teoria sai, então, do senso comum e retorna a isto: reproduz a naturalização das desigualdades, reforça a meritocracia enquanto justificativa para as diferenças sociais, apaga o conflito de classes da história, reduz o amplo complexo da educação à instrução instrumental do capital e para ele e o atrela às possibilidades de ascensão social e desenvolvimento econômico de um estado-nação, de maneira que a atual forma de sociabilidade – do modo de acumulação e regulação capitalista – reproduza-se de maneira inquestionável.

Se retomássemos alguns aspectos apontados, essa teoria cairia por terra com nossos dados e situação atual de emprego, dados esses apresentados, inclusive, neste tópico. Todavia, mesmo em sua época, algumas coisas parecem óbvias de ser contra-argumentadas. Por exemplo, é muito mais simples e verossímil explicar o resíduo de capital entre as nações mais ricas e desenvolvidas pelo fluxo migratório de capital imperialista do que pela ausência de investimento em capital humano por parte dos países da periferia, somando a isso a condição histórica neocolonial, juntamente com a herança colonialista em outras nações e a situação de capitalismo dependente (Marini, 2022) dos países mais pobres.

Vale lembrar que esse quadro segue até hoje. Demonstramos, nos parágrafos sobre desindustrialização o fluxo de capital produzido e apropriado no Brasil para o exterior, por exemplo. Todavia, mesmo aparentando ser uma teoria que não passaria nos primeiros debates científicos mais sérios, ela serviu e serve muito bem à concepção da classe dominante que se desenvolveu nos anos seguintes para enfrentar as crises estruturais do capital.

Ela fundamenta e justifica os ideais de meritocracia, concorrência, e ainda consegue, com isso, ocultar os reais motivos da desigualdade entre os países, as classes sociais, o real funcionamento da produção, distribuição e apropriação de riqueza no capitalismo.

Ainda hoje, 2023 (conforme demonstramos no início do capítulo e se pode confirmar a partir do crescimento da oferta dos cursos subsequentes num modelo privado e financeirizado), esse discurso ocupa o imaginário social e leva o indivíduo a

acreditar que sua ascensão social depende só do seu qualificar-se. Todavia, como bem demonstra Souza Filho e Andrade (1989, p.27):

[...] a ascensão social do indivíduo no modo de produção capitalista não ocorre senão às custas da grande maioria que prossegue explorada, ou tem agradada sua condição de exploração e opressão. Transparece mais o caráter ideológico da Teoria ao se desvendar sua intenção de 'recortar' o indivíduo de suas relações de classe, colocando-lhe a falsa possibilidade da educação proporcionar-lhe um 'estoque de capital', prática que não visa mais que sua alienação política.

Outro aspecto e conceito da teoria do capital humano que nos permite demarcá-lo enquanto ideologia, porém pouco citado aqui no Brasil, é o de custo de oportunidade. Em estudos como o de Martínez Garcia (2016), o custo de oportunidade é citado como uma variável na análise do crescimento das matrículas em Educação Profissional na Espanha. Esse conceito implica que, quanto maior o desemprego, maior a escolarização de uma determinada sociedade, pois torna o sistema educativo mais atrativo que o desemprego ou andesocupação.

O que os teóricos do capital humano trazem como uma oportunidade preferimos conceituar como necessidade, sobrevivência ou até desespero diante do quadro social de precarização e condições de vida da população, que procura qualquer caminho que aponte uma solução para sua situação de desemprego.

A teoria transforma uma consequência do desemprego em um resultado educacional positivo, o que é ideológico, haja vista que, por outro lado, altas taxas de desemprego podem também desestimular a busca por formação e qualificação em função tanto da ausência de condições materiais para a permanência em tais cursos, assim como pela expectativa de desemprego futuro, como demonstra o estudo de San Segundo e Petrongolo (2000).

Ainda que, na realidade, esses pressupostos da teoria do capital humano não sejam provados, eles mobilizam as pessoas e ressoam na realidade material, a teoria se converte em força material e movimenta capital, transforma realidades e se insere na luta de classes.

Mas resta ainda um importante aspecto dos resultados materiais dessa teoria que ainda não abordamos: a restrição da concepção de educação a uma razão instrumental. A educação, nesses termos, perde seu potencial social, político, emancipatório, de efetiva construção do ser social, para atender a lógica do mercado,

da produção e reprodução do capital. Ou seja, mesmo a teoria sendo falsa em seu caráter científico ou como explicação da realidade, ela produz uma dura verdade nas relações sociais.

Nesses termos, Frigotto (1999, p. 67) nos argumenta que a teoria do capital humano também estabelece:

Uma redução da concepção de educação na medida em que, ao enfocá-la sob o prisma do 'fator econômico' e não da estrutura econômico-social, o educacional fica assepticamente separado do político, social, filosófico e ético. Como elemento de uma função de produção, o educacional entra sendo definido pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do 'capital humano' fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua 'utilidade', mas em função da troca, o que interessa do ponto de vista educativo, não é o que seja de interesse dos que se educam, mas do mercado. Neste contexto o ato educativo, definido como uma prática eminentemente política e social, fica reduzido a uma tecnologia educacional. Esta redução estabelece uma dupla mediação produtiva no movimento global do capital. Um determinado nível de adiestramento geral básico, funcional à produção capitalista, quer a nível de uma educação elementar em 'doses homeopáticas', quer em sistemas particulares do tipo SENAI, SENAC, SENAR, etc., e uma produtividade resultante da desqualificação do trabalho escolar.

Com todo o exposto, podemos compreender que não há base de sustentação (seja empírica ou teórica), no sentido de movimento do real capturado, para a relação entre inserção laboral, empregabilidade, o seu fundamento da teoria do capital humano e os cursos técnicos subsequentes.

A qualificação por meio desses cursos pode, de alguma maneira, habilitar o trabalhador a concorrer por determinados postos de trabalho, como um requisito normativo, legal, mas não como chave para acesso ao emprego em uma relação causal e direta.

Há uma coerência nessa relação, mas ideológica. Diferente do que o discurso do mercado propala ao senso comum por meio de suas propagandas, não há incremento significativo de renda daqueles que fazem tais cursos, tampouco há uma garantia de empregos para os que apresentam tais diplomas.

Apesar disso, essa teoria e o discurso seguem pondo em circulação uma cadeia de relações causais, propiciam as vendas de tais cursos, inclusive com crescimento de sua oferta, assim como de lucro e renda aos empresários do setor de educação que se beneficiam de tal cenário.

Tais cursos atendem e difundem, em sua forma, uma estrita e estreita concepção de educação e trabalho, não mais vista como um caminho possível para uma compreensão da totalidade social da produção e reprodução da vida, mas sim uma educação enquanto capital, investimento, instrumento para inserção em um mundo do trabalho sob a forma de mercado de trabalho, nos termos e com os conteúdos que atendem às demandas da produção capitalista.

Todavia, não se pode compreender e ler a questão em debate como uma estrutura imutável, constituída isoladamente de cima para baixo pela classe dominante, e sem nenhuma perspectiva de transformação. Se, a partir das ideologias, tomamos consciência do conflito de classes e nosso lugar neles, é também nesses termos que se age praticamente e se orienta o ser social.

Dessa forma, o próximo passo é compreender que há um papel de disputa não só ideológica, mas também hegemônica por essa educação, pois essa é mais que capital humano, é uma prática eminentemente política e social, e, se por um lado, reproduz as relações capitalistas e atende aos interesses dos dominantes – perfaz e constitui sua hegemonia – ela também traz possibilidades de organização e mobilização dos interesses dos dominados em construções contra-hegemônicas.

Nesse sentido, na próxima seção, iremos apresentar como os cursos técnicos subsequentes e sua concepção se conformam no presente momento histórico da educação profissional brasileira, e as disputas de classe que transpassam e perfazem esse campo e essa oferta. Construiremos outras particularidades acerca deles, assim como apresentaremos seu papel nesse contexto de disputa em nossa sociedade e no desenvolvimento do capitalismo.

5.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ONDE ESTAMOS E PARA ONDE IREMOS?

Ao longo do capítulo, apresentamos os cursos técnicos subsequentes como a maior oferta da educação profissional no Brasil na atualidade, demonstramos qual o discurso ideológico que se reproduz e justifica esse ascenso, as teorias que conformam a sua reprodução, a incoerência entre essas teorias e a realidade do trabalho e do emprego no Brasil, assim como a justificativa do senso comum para ingresso em tais cursos e a pouca relação entre estes e as melhores condições de acesso ao emprego.

Faz-se necessário agora apresentar outras determinantes e outras localizações desses cursos para dar maior concretude às nossas considerações sobre o papel desses cursos na atual dinâmica do capitalismo. Precisamos situá-los mais uma vez na esfera do Estado e seu papel na reprodução da ordem social vigente e dos conflitos de classe. É preciso retomar a historicidade da categoria trabalho no atual estágio do desenvolvimento capitalista.

E é necessário compreender essa realidade como resultado da luta de classes, observando, dentro desta, qual a proposta de educação e educação profissional que serve a classe-que-vive-do-trabalho, que serve à sua emancipação e ao desenvolvimento pleno da humanidade, e não somente à reprodução do capital.

Na base e na gênese ontológica de boa parte das questões essenciais apresentadas neste trabalho, temos a divisão social do trabalho entre trabalho manual e intelectual. Da mesma forma que tal divisão fundamenta a desigualdade e o conflito de classes, bem como a dualidade histórica da educação no Brasil, essa divisão também é de suma importância para a compreensão da relação entre Estado e Educação.

Com base em nossos estudos sobre o conceito de Estado em Poulantzas (2000), o qual assumimos desde nosso segundo capítulo, podemos afirmar que o Estado não é apenas resultado dessa divisão social, mas também tem como papel importante a reprodução dessa divisão em todo o conjunto da sociedade.

Como bem nos lembra Mascaró (2013), o Estado não existe para dirimir os conflitos de classe, como um terceiro agente, mas sim para garantir a sua reprodução, enquanto uma sociedade de classes. Sendo assim, Poulantzas (2002, p. 58-59) explica o lugar da formação da força de trabalho no seio do Estado capitalista:

[...] o Estado não é o simples resultado da divisão do trabalho intelectual e o trabalho manual nas relações de produção. Ele trabalha ativamente para a reprodução desta divisão no próprio seio do processo de produção e para além disso, no conjunto da sociedade, ao mesmo tempo por aparelhos especiais, que intervêm na qualificação-formação da força de trabalho (escola, família, redes diversas de formação profissional) e pelo conjunto dos seus aparelho (partidos políticos burgueses e pequeno-burgueses, sistema parlamentar, aparelhos culturais, imprensa, mídias) Ele está de antemão presente na constituição desta divisão no seio das relações de produção: a divisão trabalho manual/intelectual encarnada no despotismo de fábrica remete às relações políticas de dominação/subordinação tais como existem nas relações de exploração e dessa maneira à presença do Estado nesses últimos.

Mészáros (2008, p. 43-44), contextualizando essa perspectiva nos traz que:

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações gerais da sociedade como um todo.

[...]

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de 'internalização' pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas 'adequadas' e as formas de conduta 'certas' mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno.

Se a educação reflete o padrão hegemônico com vistas a reproduzir o modo de produção dominante, a adaptação do modo de produção ao padrão da reestruturação produtiva, no regime da acumulação flexível que vem se desenvolvendo para que o capital continue a se expandir, também irá refletir na educação de modo que os indivíduos internalizem e reproduzam os seus princípios.

A acumulação flexível, com a associação das novas tecnologias à produção, nos termos das contradições entre capital e trabalho, para a manutenção da lucratividade, substitui parte do trabalho vivo da produção por maquinaria, mas sem preceder do aumento de produtividade daquele.

Uma vez que, conforme a teoria do valor (Marx, 1980), para gerar mais-valia, é necessário este trabalho vivo. Dessa forma, como aumentaram os índices de desemprego, o capital avançou sobre as jornadas, processos de trabalho e tempo de vida das pessoas, e, junto com as novas tecnologias, passou a exigir trabalhadores flexíveis para essa produção flexível.

Esse padrão tem como base política e ideológica o pensamento neoliberal, cuja relação já destacamos ao longo do capítulo, transmitindo à sociedade uma cultura do individualismo e da competitividade, corroendo qualquer laço de solidariedade e de lutas coletivas. Nesse sentido, os grupos que dirigem a sociedade projetam uma educação que possa transmitir esse ideário e que, como bem resgatamos de Mészáros acima, permita que as pessoas internalizem e legitimem a desigualdade social que vivem.

Esse projeto de educação e de sociedade, diante do avanço da corrosão dos

laços de sociabilidade, do aumento do fosso de desigualdade, do desemprego e da necessidade de extrair cada vez mais mais-valia do trabalho vivo, em face da crise estrutural que vive o capital, desloca o próprio discurso sobre educação, passando da Teoria do Capital Humano (Schultz, 1973) para a da empregabilidade, como bem nos explica Alves (2018, p. 224):

Da teoria do capital humano 'evolui-se' para a teoria da empregabilidade. Enquanto a posse do capital humano garantia o emprego por toda a vida, a capacidade de empregabilidade permite apenas a fluidez da pessoa no mercado de trabalho, isto é, a possibilidade de inserir-se em novas ocupações salariais, não necessariamente com as mesmas vantagens salariais e benefícios previdenciários do último emprego.

Os estudos recentes de Sales (2016) e Kuenzer e Gabrowski (2016), apontam que o padrão da produção e acumulação flexíveis construiu um discurso sobre a necessidade de outra formação para os trabalhadores, uma vez que a demanda agora é por trabalhadores flexíveis e multitarefas, e não mais especialistas. Quanto a esse discurso, seria necessária uma ampliação da educação básica, o que, em tese, poderia apontar para a sua universalização e superação da dualidade estrutural que marca nossa educação.

Porém, Sales (2016) nos alerta que, não necessariamente, esse interesse se aproxima das demandas da classe-que-vive do trabalho, e Kuenzer e Gabrowski (2016, p. 25) nos confirmam para onde apontam essas novas demandas educacionais:

No regime de acumulação flexível, do ponto de vista do capital, a substituição da base rígida pela base flexível, através da mediação da microeletrônica, traz um novo discurso sobre a dualidade, que aponta supostamente para a sua superação. [...] traz a necessidade de novas formas de disciplinamento da força de trabalho, que contemplem o desenvolvimento de subjetividades que atendam às exigências da produção e da vida social, caracterizadas pela flexibilidade.

Na verdade, temos, então, uma nova inclusão excludente (Kuenzer, 2007): os filhos da classe-que-vive-do-trabalho são beneficiados, de certa forma, pela ampliação da educação básica e da educação profissional, porém, para estes, o significado de ser flexível e multitarefa é outro, em comparação aos filhos da classe dirigente.

Se, para estes, ser multitarefa é lidar com diversas situações complexas, que

devem ser resolvidas com sua formação de base científica, para aqueles, significa lidar com os mais diversos trabalhos simples e repetitivos. Ser flexível seria, então, lidar com um mercado de trabalho que emprega e desemprega à mercê das oscilações do mercado financeiro e lidar com as diversas formas de contratação precárias construídas diariamente (Grabowski; Kuenzer, 2016).

Esse pensamento está no cerne das propostas de Reforma Empresarial da Educação empreendidas pelos partidos neoliberais e pelos interessados em seus resultados. A Contrarreforma do Ensino Médio no Brasil (Brasil, 2017a) caminha para isso.

Freitas (2018), em um recente estudo sobre a Contrarreforma e seus fundamentos, confirma a perspectiva da manutenção da inclusão excludente no projeto de educação que a classe dirigente tem para nossa sociedade, e da ampliação da dualidade estrutural de nossa educação:

A insistência da reforma empresarial para que a escola se restrinja à 'aprendizagem das disciplinas básicas' é uma demanda de longa data do status quo, assustado com a possibilidade de que os processos de trabalho inevitavelmente baseados em maior uso de tecnologia, ao demandarem mais instrução, acabem por 'educar demais a mão de obra, levando-a a níveis de conscientização maiores que mobilizem e coloquem em xeque o próprio status quo.

[...]

Daí por que a reforma empresarial defende também a profissionalização do Ensino Médio (implementada pela atual reforma do ensino médio com a desculpa de que ele não é 'atrativo') criando uma linha de exclusão que vai do Ensino Médio para as empresas (profissionalização precoce dos mais pobres), em detrimento de uma linha de inclusão que vá do Ensino Médio para o Ensino Superior (reservado à elite do ensino médio). Sem essa profissionalização, uma parcela da juventude fica algum tempo dentro do sistema do Ensino Médio e sai, denunciando sua má formação através da evasão; com a profissionalização precoce, essa mesma parcela é desviada para o trabalho, saindo oficialmente das estatísticas de abandono escolar, sem que se tenha que alterar a qualidade de ensino para atender a todos (Freitas, 2018, p. 83-84).

Este quadro de formação de trabalhadores flexíveis para lidar com mercados flexíveis, com o desemprego, com a informalidade e o subemprego tem se tornado regra, e, com a ofensiva do individualismo neoliberal, estamos passando da teoria da empregabilidade para a do empreendedorismo. Já exemplificamos, inclusive, no capítulo anterior como essa razão empreendedora já preenche os currículos escolares dos cursos técnicos subsequentes e se legitima enquanto discurso.

Neste diapasão, Castro *et al.* (2014, p. 127) demonstram como o empreendedorismo nesses termos se perfaz enquanto teoria em um período de desemprego estrutural e informalidade e acaba “[...] materializada inclusive em política pública, que passa a ser apresentada como uma verdadeira panaceia capaz de solucionar o problema da inclusão social”. E Freitas (2018, p. 24) explicita como esse processo se constrói como ideologia do nosso tempo histórico:

Por este caminho, desenvolve-se um imaginário social legitimador de um individualismo violento (mascarado de empreendedorismo) que lança a juventude em um vácuo social, no qual conta apenas o presente, a ‘luta pela sobrevivência’ [...] Neste caminho, o indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado, e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo. Empurrando pelas alterações nas regras das relações trabalhistas, o livre mercado passa a ser a única possibilidade que ele exerce a sua ‘liberdade’ de ser bem-sucedido - em confronto com seus semelhantes - sem interferências do Estado (e dos sindicatos).

O Estado tem um papel importante na garantia da implementação e da execução dessas contrarreformas, garantindo, por meio da educação profissional, a legitimação tanto desse pensamento quanto da formação dos trabalhadores nesses termos.

O’Connor (1977) nos lembra que o Estado Capitalista tem dois importantes papéis, um de acumulação e outro de legitimação, e parte desse segundo seria, inclusive, de corrigir os efeitos de acumulação do capital, os quais não serão resolvidos de forma alguma pelos capitalistas.

Nesse sentido, a Educação Profissional, enquanto política de Estado, seja por sua oferta, seja por sua regulamentação, consegue atender essas duas perspectivas, tanto a de acumulação, no que diz respeito a formar trabalhadores nos termos necessários e com as características necessárias para garantir a acumulação do capital.

E, por meio da legitimação dos discursos da empregabilidade, empreendedorismo, combinado com a oferta de cursos para que as pessoas busquem essas qualidades individuais, criam condições para a sublimação do conflito social mais agudo, por meio de mecanismos do que Offe (1984) chamou de proletarização passiva.

Mas o Estado não é um sujeito, ele é uma condensação material das forças em

conflito. Sendo assim, como as demandas do capital são incorporadas pelo Estado até se tornarem políticas, ou omissões políticas, e ganharem a materialidade que estamos discutindo?

Uma das tendências da mundialização do capitalismo em cenário de crise do capital é o do desenvolvimento do que Gamboa (2001) chamou de um “Proto-Estado-Global”, que representa justamente o interesse do capital, agora internacionalizado, em face do Estado-Nação em crise. Esse novo “Estado” tem o FMI e o Banco Mundial como aparelhos e partes componentes dessas organizações.

Atendendo às necessidades da expansão do capitalismo em face da crise do capital demarcada pela crise do fordismo enquanto padrão de acumulação e regulação, a teoria do capital humano que reduz a educação a essa razão instrumental e também a um produto a ser consumido é adotada por essas instituições/aparelhos – FMI, Banco Mundial e Unesco – e exporta suas diretrizes às nações dependentes como condição para empréstimos e investimentos, sendo tal exportação mais valiosa ao capital e seu novo “Proto-Estado-Global” do que os próprios juros dessa dívida pública.

Esse novo padrão de regulação da reestruturação produtiva e suas tecnologias, em certa medida, como já mencionamos, demanda um maior nível de educação básica por parte da população, e o desafio do capital é justamente dar (ou melhor, vender) a dose certa/restrita de educação, para que ela não ultrapasse sua razão instrumental enquanto capital humano e retorne a sua característica ontológica de formação humana, de processo civilizatório, em meio à barbárie que se institui e se amplia junto à multiplicação infinita do capital.

No Brasil, um dos relatórios produzidos pelo Banco Mundial (World Bank, 2012), que compõe esse Proto-Estado-Global, aponta como um dos caminhos necessários à nossa educação a ampliação das parcerias público-privadas para a educação profissional como forma de garantir a transição adequada entre escola e mercado.

Em Santos (2019), demonstramos como essa parceria público-privada se traduz na política de educação profissional das últimas décadas: transferência de recursos públicos para as empresas privadas de educação e de responsabilidade pelo conteúdo, pelos princípios educativos, que deixam de ser também públicos e passam a ser privados, nos termos do capital e das empresas de educação.

Todavia, essas diretrizes do capital mundial não agem só de fora para dentro,

a classe dominante local as subsume e as aplica nos termos dos seus interesses imediatos, mas também mediatos no que diz respeito a sua manutenção enquanto classe dominante.

No Brasil, o Movimento Todos Pela Educação atua, desde sua fundação em 2006, como intelectual orgânico do empresariado brasileiro, funciona como o espaço político de organização da agenda da classe dominante para a educação. Nos temos de Leher (2010), agenda que visa converter os jovens em capital humano por meio da educação.

Tendo as recomendações internacionais como base, o Estado brasileiro tenta articular um consenso entre essa classe dominante e trabalhadores (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011), financiando, privatizando e terceirizando a educação profissional ao mercado, com todas as vantagens – já apresentadas – a essa classe dominante, e, ao trabalhador, oferece essa formação como instrumento para empregabilidade. Como o discurso ideológico cimenta essa concepção, constrói-se um consenso em termos que só beneficiam a classe dominante.

Constrói-se e importa-se, então, uma tradução desses princípios por meio do que Gaweryszewski *et al.* (2023, p. 79) chamaram de pedagogia do capital e traduz-se materialmente em políticas e ofertas que:

[...] têm sido constantemente reiterados como pilares da genérica denominação de ‘educação para o século XXI’, como alguns deles: ênfase nas competências e comportamentos adaptativos, em detrimento da difusão sistemática das bases do conhecimento científico e tecnológico; prioridade em cursos de formação de curta duração e/ou que reflitam a ‘demanda do mercado’ para contratação de força de trabalho; acesso a diferentes tipos de certificação, supostamente em sintonia com as aspirações da juventude [...].

Os cursos técnicos subsequentes e seu ascenso e predominância de oferta na rede privada atendem e respondem perfeitamente às recomendações internacionais, tanto que, nas edições das últimas grandes políticas públicas de Educação Profissional, quais sejam PROEP e PRONATEC, essa oferta estava presente.

A primeira foi responsável pela construção da sua tendência de crescimento, como explicado no segundo capítulo; na segunda, como inserção do processo de “voucherização” na educação profissional e ampliação da privatização desta por meio de transferência de recursos.

Se, por um lado, é isto que está posto enquanto determinantes históricas do

período em que vivemos, por outro, uma vez que compreendemos a realidade, para mudá-la, é preciso também disputarmos um novo modelo de sociedade.

Considerando a concepção de Estado ampliado de Gramsci – que compreende que a escola e seus processos educativos são elementos de direção da sociedade – assim como de Poulantzas – para quem as políticas de Estado são resultantes do conflito de classes e da relação de forças e de suas contradições, que transpassam seus aparelhos verticalmente e horizontalmente – é imperioso propor e lutar por uma educação para além do capital, necessariamente vinculada a uma luta por uma sociedade além do capital (Mészáros, 2008).

Para que isso ocorra, será necessário construir, conjuntamente e em meio às mudanças em todos os âmbitos sociais, uma escola que integre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, ou seja, que tenha como base a politecnicidade. Nos termos de Saviani (1989, p. 17):

A noção de politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnicidade, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. [...] desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna.

É necessária, então, uma escola que retome a perspectiva ontológica do trabalho, enquanto atividade humana de transformação da natureza e produção de si mesmo, do ser social, por onde também se educa, tendo, então, o trabalho enquanto princípio educativo, dada a centralidade deste em nossas vidas.

Nesse sentido, nos aproximamos dos estudos de Ramos (2004), que traz a possibilidade do trabalho enquanto princípio educativo na ótica do trabalhador, podendo a formação possibilitar ao sujeito a compreensão do processo inerente às contradições da sociedade capitalista, bem como das possibilidades de transformação do meio social que convive.

Trazemos também, como inspiração, as experiências da Pedagogia Soviética do período de transição, em especial, as experiências práticas e seu debate teórico e político de Plstrak (2015) e Krupskaya (2017), que, dadas as especificidades do momento político que viviam, ousaram construir uma escola no presente, com os

jovens do presente, para um futuro de um nova sociedade.

Propunham a integração do trabalho à escola, com vistas a uma educação que construísse no sujeito uma consciência de auto-organização, superação coletiva dos problemas coletivos, a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual e a capacidade de viver e trabalhar em conjunto.

Dialogando com essa ousadia dos pedagogos soviéticos, Mészáros (2008, p. 77) reafirma a urgência e a imediaticidade de nossas ações ao dizer que, “Nesse empreendimento, as tarefas imediatas e as suas estratégicas não podem ser separadas ou opostas às outras. O êxito estratégico é impensável sem a realização de tarefas imediatas.”

Dado o quadro que compõe a sociedade brasileira, resultado de um processo histórico de negação da educação à classe-que-vive-do-trabalho, bem como dos demais direitos sociais, parte dos movimentos sociais e estudiosos que encaram a Educação Profissional sob a perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo, apresentam como alternativa viável ao início da construção de uma Educação Politécnica, ainda sob os marcos do capitalismo, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (Moura, 2010).

Essa proposta aponta para um norte onde a integração – não só como soma das disciplinas – do ensino propedêutico e educação profissional constituirão um marco importante para a construção do ser social que será capaz de buscar uma sociedade onde existam condições igualitárias a todos.

Mas também, com a profissionalização, responde a uma necessidade de garantia das condições de vida dos estudantes oriundos da classe-que-vive-do-trabalho, onde “[...] a relação imediata que se manifesta na possibilidade profissionalizante do ensino médio é, antes, expressão de uma necessidade social e não um princípio filosófico. Porém, por ser uma necessidade, acaba se constituindo em um problema ético [...]” (Ramos, 2004, p.9), estando esta contradição respondida concretamente, politicamente, nos termos dos limites do atual tempo histórico, por esta proposta.

Com base nisso, precisamos considerar que esse problema ético persiste e vai além do ensino médio. Ou seja: nossa juventude necessita de meios para profissionalização exigidos pelo capital para, desde muito cedo, garantir sua reprodução social. O que implica pouca perspectiva de tempo para sua inserção no mundo do trabalho, acesso ao emprego, ao mesmo tempo em que não concordamos

com a manutenção da dualidade educacional no Brasil e se defende uma formação humana integral, com bases nos princípios da Politécnica.

Nesse contexto, as demandas do capital se espraiam, de um lado, requerendo a formação de trabalhadores flexíveis para o emprego/desemprego, para a resiliência em face das condições degradantes dos contratos de trabalho zero/hora, com o suporte ideológico neoliberal que o responsabiliza por sua empregabilidade. Por outro lado, da busca por um mercado de educação em função da sua necessidade de reprodução em outros espaços, fronteiras e mercados, agudizados no presente processo de crise estrutural – e desindustrialização brasileira.

Respondendo a essas demandas, os cursos técnicos subsequentes tornam-se a maior oferta de educação profissional no nosso país, justamente na esfera privada, exatamente no seio do mercado. E, em meio a esse contraditório e complicado quadro social, é necessário um questionamento: é possível, a partir da compreensão dessas contradições e totalidades que envolvem essa oferta em nossa sociedade, construir alguma aproximação dos cursos subsequentes com a formação politécnica aqui referenciada?

Perguntamos ainda: é possível oferecer alguma aproximação a essa formação em meio às demandas dos trabalhadores já educados pela hegemonia do capital, que exigem uma saída mais apressada de tais cursos e que, por conseguinte, mantém a pressão para a manutenção de cargas-horárias reduzidas? Há alguma possibilidade de superar o formato de tais cursos que tanto se aproxima e atende às demandas da pedagogia do capital? É possível superar a forma subsequente por meio do próprio subsequente?

Ou, mudando de perspectiva, num quadro de disputa no seio do Estado por orçamento público para a educação pública cada vez mais desafiador, considerando ainda a necessidade de uma universalização do Ensino Médio em nosso país, não seria mais adequado defender o abandono ou a redução desta oferta por parte da rede pública, com vistas à ampliação da oferta do Ensino Médio Integrado? Com isso, deixando a oferta do subsequente integralmente aos auspícios do mercado?

É necessário resolver esse dilema político e ético e construirmos uma proposição política para o hoje, sem descolar da nossa luta por uma educação além do capital e de uma sociedade além do capital.

Essas são questões importantes que não são centrais ao nosso estudo, mas estão colocadas, são importantes em nossa realidade, e é por meio delas que

pensamos também nossa pesquisa, a construção do conhecimento sobre essas ofertas, bem como nos instrumentos para transformá-las sob a perspectiva da classe-que-vive-do-trabalho.

Todavia, pelos limites de uma pesquisa doutoral, precisaremos debater tais questões em outros fóruns e espaços, ainda que já no presente momento em que escrevemos e defendemos esta tese, diante da urgência da realidade. Compreendendo que não há respostas fora do debate político público e que estas devem ser construídas não como uma fórmula química de um remédio saindo dos laboratórios da academia, mas, sim, gestadas dos espaços das organizações que se posicionam na luta de classe, leia-se, da classe trabalhadora. Pois, essa é a única classe que tem o seu horizonte de emancipação coincidindo com a necessária libertação do capitalismo, do capital e humanização e civilização, em contraposição à barbárie que abre caminho já no presente.

À guisa de conclusão, retomando as questões centrais desta pesquisa, no presente capítulo, explicamos como os referidos cursos ocupam um importante papel no estágio atual do desenvolvimento do capitalismo, tanto em âmbito global, quanto sob a perspectiva do capitalismo periférico neoliberal brasileiro:

- a) Formam o trabalhador para viver e sobreviver nesse quadro de instabilidade e concorrência, habilitando-o com um diploma que, não necessariamente, qualifica-o ou o capacita para as atividades disponíveis, em função da sua reduzida carga-horária e estrutura curricular baixa, mas permite disputar vagas de emprego específicas.
- b) Naturalizam, a partir dos seus conteúdos e dos espaços de formação – as instituições privadas ou mantidas por sindicatos patronais – o modo de produção capitalista em seu atual padrão da reestruturação produtiva, a forma histórica do trabalho precário, instável e inseguro em um tempo histórico de crescimento do desemprego e piora nas condições de vida. Nesse sentido, formam, nos termos do capital, também na medida do que deixam de ensinar. Visto que seu formato dificulta qualquer inclusão em seu currículo de uma formação que caminhe para um pensar mais amplo e crítico sobre o processo do trabalho, a compreensão integral do trabalho, a compreensão da dinâmica da produção e reprodução social no modo de produção vigente.
- c) Em seu caráter naturalizador e ideologizante, tais cursos são também instrumentos de contenção social, pois, num quadro de desemprego estrutural, funcionam para retardar o enfrentamento desses trabalhadores à realidade do desemprego, retirando-

os das estatísticas de desocupação, e, somados à individualização da culpa pelo desemprego, reduzem as pressões sociais contra empresas e Estado quanto à abertura de postos de trabalho e políticas de emprego.

d) Essa tripla função é, por nós, acrescida de uma quarta, pois, na era da financeirização e privatização, tais cursos, ao se tornarem, majoritariamente, ofertados e cursados em instituições privadas, tornam-se produtos em circulação, entram na cadeia do capital como serviços consumidos, extrai-se mais-valia dos professores e profissionais dessas escolas, que, a cada dia, mais tem se tornado franquias, como no exemplo dado no início do capítulo, que aponta como essa terceira função tem ganhado terreno e se tornado a principal de todas, em nosso tempo histórico.

6 CONCLUSÕES

No início de nossa pesquisa, partimos de uma realidade, de um dado, qual seja: que os cursos técnicos subsequentes são a maior oferta de educação profissional em nosso país e, majoritariamente, com matrículas em instituições privadas. Junto a esse dado, algumas contradições e preocupações justificaram a necessidade de compreender esses dados em sua totalidade.

O crescimento dessa oferta em instituições privadas não só compromete a meta do PNE que trata do aumento das matrículas em Educação Profissional em instituições públicas, como, de alguma maneira, contrasta com o crescimento abaixo do esperado das matrículas em ensino superior, com a ausência da universalização de uma educação básica no país, sendo a forma subsequente realizada em cursos que não elevam a escolaridade.

Por outro lado, tais cursos têm um grande apelo midiático, político e do senso comum de inserção ao mundo do trabalho por meio de sua formação, o que, todavia, também se constituiu uma contradição, pois seu período de crescimento corresponde justamente ao aumento do desemprego no Brasil.

Para compreendermos qual o lugar dos cursos técnicos subsequentes em nossa sociedade foi necessário construir sua trajetória histórica, compreender o desenvolvimento político e social que conformou tais cursos, assumindo-os como uma realidade em movimento.

Nesse sentido, constatou-se que sua denominação, apesar de datar de 2004, seu formato e oferta iniciaram com os cursos pós-médios, antes mesmo da edição da LDB atualmente em vigor. E tem um importante marco em 1997, com o Decreto nº 2.208/1997, com a formalização dos cursos sequenciais num contexto de ascenso das políticas neoliberais no Brasil e do aprofundamento do quadro de dualidade histórica em nossa educação.

A gênese dos cursos técnicos subsequentes remonta a um quadro político e social de privatização, financeirização, maior incursão dos ditames do mercado nas políticas públicas e maior poder e influência dos organismos internacionais atuando em nome do capital.

Todas essas características constituem-se como opção política para garantir a expansão e recuperação do capital em um contexto de crise estrutural em seu novo padrão da reestruturação produtiva. No mundo todo, esse quadro resultou e resulta

em um processo de encurtamento entre períodos de crise, em aumento da intensidade desta e em maior desigualdade social, todavia, isso ocorre de forma mais aguda nos países da periferia do capital como o Brasil.

Esse padrão da reestruturação produtiva demandava e ainda demanda uma formação de trabalhadores flexíveis e multitarefas para atender ao rápido giro das inovações tecnológicas. No campo da educação, essa demanda se traduz por meio da pedagogia das competências e da teoria do capital humano, que, se, por um lado, exigia uma maior formação geral dos trabalhadores, por outro, deveria ser estrita e instrumental, não como elemento de sociabilidade, desenvolvimento humano e transmissão dos conhecimentos da sociedade, mas, sim, como chave para a disputa por um emprego e para o exercício deste nos termos necessários à reprodução do capital.

Junto a tais demandas, e como parte desse processo, consolida-se também a noção de empregabilidade e da qualificação profissional como caminho para o acesso ao mundo do trabalho, transferindo para os trabalhadores a responsabilidade por sua condição de desempregado. Escondendo as reais causas do desemprego, o neoliberalismo privatiza até a responsabilidade por essa condição.

Dessa maneira, os cursos técnicos subsequentes não ficaram incólumes a essas tendências sociais. Ao contrário, tais cursos são parte da resposta do capital no campo da educação e do trabalho para tal crise. São criados como cursos curtos, de habilitação profissional e de caráter terminal, destinados à classe trabalhadora como chave de acesso ao mundo do trabalho.

Inferimos isso diante do próprio discurso do governo neoliberal de FHC (1995-2002), à época, que vinculava justamente a necessidade de construir uma formação curta, em massa, destinado aos que eles chamavam de “camadas mais pobres”, sob a justificativa de que tal formato permitiria o financiamento por parte dessas famílias, em alternativa ao Ensino Superior.

Os cursos técnicos subsequentes são parte do desenvolvimento histórico da nossa Educação Profissional, que, desde sua origem, em um contexto de luta de classes, vitórias e derrotas, avanços e retrocessos, tem ocupado um lado da nossa dualidade educacional: representam uma educação destinada à classe trabalhadora para a manutenção da sua condição enquanto classe subordinada.

Dessa maneira, esses cursos são a tradução da dualidade educacional brasileira para o contexto de crise do capitalismo, reestruturação produtiva e

neoliberalismo, carregando em si o gene da dualidade de outros períodos que separa educacionalmente as classes sociais em função do terreno da produção material da vida. No entanto, coerentemente, expressam também as especificidades e exigências do capital para o nosso circuito histórico.

Tais cursos, em sua origem, não eram ofertas majoritárias, porém, por meio de políticas públicas de formação em massa como o PROEP e PRONATEC (em governos com tendências políticas distintas), eles não só passaram a ter o maior número de matrículas em nossa Educação Profissional, como também a maior parte da sua oferta na rede privada de ensino. Conforme assinalamos, o PROEP e o PRONATEC, que impulsionaram a oferta dos cursos técnicos subsequentes, contaram com financiamento e com orientações políticas oriundas de organizações internacionais, como o Banco Mundial.

Assim, em seu desenvolvimento histórico, os cursos técnicos subsequentes foram transformados, impulsionados a se constituir como parte do processo de privatização da Educação Profissional, no qual o Estado não somente transferiu recursos para tais instituições, como lhes repassou a responsabilidade para formar os trabalhadores sob seus termos e perspectivas, atendendo as movimentações e demandas dos mercados.

Para chegarmos a tais conclusões, foi necessário, também, conhecer e reconhecer as características específicas, a realidade material dos cursos técnicos subsequentes e compreender parte a parte como essa oferta se concretiza na realidade e como tais partes formam um todo dialético.

Nesse caminhar, descobrimos que, apesar de ser a maior oferta de EP em nosso país, poucas pesquisas têm abordado a temática, tornando-a marginal no campo científico. Essa descoberta já nos apresenta e reitera um dado da realidade, a dualidade parece se reforçar mais ainda no subsequente: há uma dualidade dentro da oferta dual da Educação Profissional.

Ao realizar esse mapeamento dos estudos acerca da oferta subsequente, dois temas se sobressaem: o primeiro é a evasão escolar, e o segundo, a empregabilidade. Aquele, aparentemente, não revelaria nenhuma característica que relacionasse o subsequente ao seu papel na dinâmica do desenvolvimento capitalista, parecia ser uma questão endógena. Todavia, um olhar mais totalizante nos permitiu concluir, a partir da leitura de quem são tais sujeitos evadidos, que o processo de evasão se

configura nos cursos técnicos subsequentes como mais uma subordinação da educação ao capital.

Grande parte dos estudantes de tal oferta encontra-se na condição de trabalhadores em busca de melhores condições ou desempregados e evade em função de não conseguir compatibilizar trabalho com estudos, diante das condições de trabalho, tempo, cansaço e tudo que envolve tal questão. São trabalhadores e trabalhadoras que já vivem uma trajetória de exclusão não só educacional, e, nesse momento, a evasão nessa oferta torna-se a exclusão da exclusão.

E por que tal dado se configura mais uma subordinação da educação ao capital? Sabemos que, no processo de desenvolvimento capitalista, o trabalho segue subordinado ao capital, atende primeiro aos ditames da expansão deste em detrimento das demandas sociais e humanas. Essa subordinação é repassada à educação no sentido de a formação se adequar às exigências do processo produtivo nesses termos.

Na evasão que ocorre nos cursos técnicos subsequentes, além de tal oferta se configurar sob esse último escopo, o tempo disponível pelo trabalhador para a educação também tem que se ajustar ao tempo que ele emprega na produção de riqueza e de capital. Não obstante, a exigência do diploma de tais cursos para as habilitações profissionais, em face da evasão e da necessidade de formação contínua dada pelos conceitos de empregabilidade e capital humano, leva os sujeitos a um eterno retorno aos cursos técnicos subsequentes, o que, para as empresas que vendem cursos, é um ótimo negócio em longo prazo.

Tais sujeitos são justamente aqueles que estão na faixa etária com o maior número de desempregados, também com a maior força produtiva disponível; que possuem baixa renda; que, em sua maioria, são negras, mulheres; e que, por todas essas condições, buscam esses cursos no turno noturno com vistas a acessar rapidamente o mundo do trabalho e mudar suas condições de vida e de trabalho.

Ao não corresponder a essas expectativas, os cursos técnicos subsequentes acabam por reiterar a exclusão que perpassa a vida dessas pessoas, haja vista que a exclusão nas instituições de ensino reflete a exclusão provocada pela divisão social do trabalho, e tal divisão também acentua os desdobramentos de raça, classe e gênero, compondo o quadro social da maior parte dos estudantes desses cursos.

Por outro lado, a inserção desses sujeitos, quando se dá na Rede Federal, ainda que se possa falar de uma inclusão excludente, há de ser tomada como um fator

positivo e relevante. Tanto pela reconhecida qualidade da oferta educacional dessa rede – incluindo bens e direitos sociais que ela oferece de forma ampla a todos os seus estudantes – quanto pelo fato de que, para muitos desses jovens, não acessar esses cursos na forma pública implicaria estar fora do sistema escolar, o que também corresponderia a uma exclusão da exclusão.

Junto à supramencionada diversidade de lugares sociais, temos também uma diversidade de formas de conclusão do Ensino Médio. Essa característica deveria exigir da oferta subsequente uma diversidade de currículos, abordagens, didáticas e afins, no entanto, o padrão da reestruturação produtiva e a oferta por meio das instituições privadas, em termos mercadológicos, exigem pouca variação de conteúdo, de modo a facilitar a estruturação e a venda de tais cursos.

Como podemos afirmar que as instituições privadas ofertam esses cursos dessa maneira? Analisando os dados censitários, percebemos que, dentre as ofertas de Educação Profissional, a esfera privada se concentra justamente nos cursos de menor duração, com maior facilidade para materializar sua venda. Ainda nesse aspecto, a relação quantitativa entre professor e aluno nos cursos subsequentes é de mais alunos para cada professor que as demais ofertas. Há de se destacar, nesse ponto, que, na esfera privada, a relação quantitativa se agudiza consideravelmente.

Nesse sentido, temos mais uma adequação de tal oferta aos padrões da reestruturação produtiva. Porque, se agora a empresa precisa ser enxuta para gerar mais capital, ainda que a custo da produtividade do trabalhador, a escola também deve ser enxuta para extrair maior mais-valia de seus professores. Isso concretiza uma situação desfavorável tanto para a formação dos trabalhadores no subsequente, quanto para o labor docente, devendo o professor não apenas formar profissionais flexíveis e multitarefas para um mundo do trabalho precário, incerto e rotativo, como também eles mesmos devem ser flexíveis e multitarefas nesse mesmo mercado.

Ademais, uma análise da grade curricular do subsequente, comparando as instituições públicas e privadas, ressalta essa aproximação entre os padrões do mundo empresarial e produtivo e as práticas de gestão e organização educacional. Haja vista que os cursos, na esfera privada, têm carga-horária mais próxima do mínimo estipulado pelo Ministério da Educação, que já se trata de um tempo muito reduzido de formação, se compararmos com a mesma oferta em outros países.

Soma-se a esse fator, ou como consequência dele, a ausência de trabalho de conclusão de curso e poucas disciplinas de formação geral, o que, dada a já

mencionada diversidade de terminalidades dessa oferta, exigiria uma maior atenção. Em contrapartida, grande parte dos cursos tem disciplinas referentes ao marketing pessoal e empreendedorismo, aproximando, mais uma vez, tal oferta dos princípios inerentes à tese da empregabilidade e à teoria do capital humano.

Por outro lado, as instituições públicas apresentam um cenário mais favorável, com vistas a aproximar tal oferta de um contexto de formação, e não apenas instrução para acesso direto ao mundo do trabalho. Todavia, carece de uma investigação maior e mais específica se tais proposições se materializam na realidade, que deixamos como sugestão para novas pesquisas.

Apesar de tal compreensão, da adequação de tais cursos às demandas do capital em seu padrão de reestruturação produtiva, e de com isso concluirmos que eles se aproximam mais da esfera de uma formação instrumental e de um esvaziamento da perspectiva educacional de tal oferta (educação em seu sentido ontológico), foi necessário ainda investigar se as expectativas dos ingressantes nesses cursos eram correspondidas frente ao mundo do trabalho. Isso porque o quadro de desemprego e precarização do trabalho em nosso país empurra as pessoas a, em primeiro plano, cumprirem com as exigências mercadológicas e buscarem a empregabilidade, em função da necessidade de sobreviver, de garantir suas condições de vida.

É nessa análise, na relação entre cursos e empregos, que a oferta subsequente começa a revelar outras faces do seu papel – e confirmar aquelas já aqui debatidas – dentro da reprodução do capital. Comparando os cursos com mais ofertas e as ocupações com maiores postos de trabalho, concluímos primeiro que aqueles com mais matrículas são justamente dos cursos com menor carga-horária e menor infraestrutura necessária para a sua operação. Isso quer dizer que sua oferta é majoritária não por demanda, mas sim pela facilidade em vender.

Essa desaproximação entre a oferta dos cursos e empregos disponíveis, mesmo com arranjos produtivos distintos, economias e particularidades distintas, faz-nos concluir que, assim como na produção fabril, os cursos subsequentes têm, em parte, a sua demanda estimulada pela oferta, ou, como diria Marx (2008), é a produção que organiza e determina o consumo, e não o contrário, é aquela que mobiliza a cadeia do capital.

Nesse sentido, não somente os setores produtivos requerem uma formação e habilitação dos trabalhadores para ocupar determinados postos de trabalho e, por

consequência, ofertam cursos técnicos subsequentes com vistas a essa formação e ocupação, como também em maior medida, a oferta de cursos subsequentes enquanto um produto, enquanto um mercado gera e organiza o seu acesso (consumo) por meio da propaganda, da ideologia, da teoria do capital humano e do discurso da empregabilidade.

Ainda nesse aspecto, é possível notar que há pouca relação entre as profissões com mais postos de trabalho e os cursos com mais matrículas. Por conseguinte, como falar em formação em massa se não há emprego em massa naquela relação? Há cursos com 4 vezes mais pessoas matriculadas do que pessoas empregadas na profissão específica.

Trata-se, então, de uma formação em massa sem empregos em massa, o que é essencial para o capital porque garante uma concorrência pelos empregos, a partir de um exército de reserva qualificado ou semiqualificado. Não se trata mais somente de um contingente para exercer profissões genéricas, mas o capital avança para uma concorrência em massa de trabalhadores com habilitações específicas. Esse avanço, com efeito, é que permite pressionar os salários e as condições de trabalho para baixo em função da alta quantidade de desempregados e possibilidade de rotatividade.

Esse retrato do mundo do trabalho no Brasil, que, cada vez mais, é realidade no mundo todo, inclusive, nos países do centro do capital, é mais preocupante do que os dados oficiais informam, em função do mascaramento do desemprego e subemprego em conceitos estatísticos que não os revelam em sua inteireza.

Em nosso estudo, trouxemos os conceitos de subutilização da força de trabalho, que atingia mais de um quarto da população em 2020, e apontamos que a soma da população sem emprego com a de subempregados no mesmo ano era de mais de 40% da população – sem contar com o crescimento de mais de 1400% dos contratos temporários após a contrarreforma trabalhista de 2017. Isso, em meio a um processo de desindustrialização do país, desembocou também em uma queda na taxa de sindicalização e dificuldades de resistência e organização política no processo de luta de classes em função do desafio da sobrevivência.

Com esse quadro tão agravado, é difícil pensar que qualquer oferta educativa por si só reverta o quadro de desemprego, ainda que do ponto de vista individual. Ainda assim, ao analisarmos as pesquisas de egressos dos cursos que estiveram disponíveis e as estatísticas de inserção laboral desses estudantes, foi possível

compreender que, até no melhor dos casos, o desemprego não é menor que a média nacional.

Dito isso, e vinculando a desassociação entre oferta de cursos e postos de trabalhos, percebemos que o discurso do “apagão de mão de obra”, e de que “há vagas de empregos disponíveis, mas poucos profissionais qualificados”, nada mais é do que as justificativas para não se explicar os reais motivos para o desemprego. Tais discursos nada mais são do que um instrumento para privatizar e individualizar a culpa e a responsabilidade pelo desemprego e pelo insucesso no mundo do trabalho.

O discurso da empregabilidade cimenta o senso comum e a lida cotidiana da vida das pessoas, mas tais cursos respondem a esse imaginário? Ainda assim, apesar de um discurso, capital humano e empregabilidade ganham força material e legitimam essa desempregabilidade.

Essas teses se tornam ideologia em nossa sociedade. Elas não apenas ocultam a realidade de que o capital é gerado pela extração de mais-valia, e não diretamente pelo investimento em educação, como também atuam no conflito social invertendo o determinado, a educação, por exemplo, em determinante. Com isso, respondem ao conflito estrutural mais importante, o de manter ou negar as relações de produção estabelecidas.

Portanto, vai além da distorção da realidade, trata-se de uma distorção como forma de resolver o conflito social, sublimando-o, explicando as desigualdades sociais e educacionais não como parte necessária para a manutenção do sistema, mas como resultado da ação individual ou coletiva das pessoas.

Teorias e ideologia que saem do senso comum e retornam ao senso comum, de modo que reproduzem a naturalização das desigualdades, reforçam a meritocracia enquanto justificativa para as diferenças sociais e apagam o conflito de classes da história. Partem delas também a redução do amplo complexo da educação à instrução instrumental do capital e para ele e a atrelam às possibilidades de ascensão social e desenvolvimento econômico de um estado-nação, de modo que a atual forma de sociabilidade – do modo de acumulação e regulação capitalista – reproduza-se sem questionamentos.

Em um contexto de Brasil com altos índices de desemprego, subemprego, num processo de precarização do trabalho e com uma tradução no campo da educação aos termos e demandas do desenvolvimento do capitalismo em seu atual estágio de reestruturação produtiva, os cursos técnicos subsequentes, envoltos na tese da

empregabilidade e na teoria do capital humano, ocupam um importante papel nesse momento do capitalismo, o qual podemos sintetizar em quatro teses, acrescidas de um desdobramento:

- I) Formam o trabalhador para viver e sobreviver nesse quadro de instabilidade e concorrência, habilitando-o com um diploma que, não necessariamente, qualifica ou o capacita para as atividades disponíveis, em função da sua reduzida carga-horária e estrutura curricular baixa, que permite apenas disputar vagas específicas de emprego.
- II) Naturalizam, a partir dos seus conteúdos e dos espaços de formação (as instituições privadas ou mantidas por sindicatos patronais), o modo de produção capitalista em seu atual padrão da reestruturação produtiva, a forma histórica do trabalho precário, instável e inseguro em um tempo histórico de crescimento do desemprego e piora nas condições de vida. Nesse sentido, forma nos termos do capital também na medida do que deixam de ensinar, visto que seu formato dificulta qualquer inclusão em seu currículo de uma formação que caminhe para um pensar mais amplo e crítico sobre o processo do trabalho, a compreensão integral do trabalho, a compreensão da dinâmica da produção e a reprodução social no modo de produção vigente.
- III) Em seu caráter naturalizador e ideologizante, tais cursos são também instrumentos de contenção social, pois, num quadro de desemprego estrutural, funcionam para retardar o enfrentamento desses trabalhadores à realidade do desemprego, retirando-os das estatísticas de desocupação, somada à individualização da culpa pelo desemprego, reduzindo as pressões sociais contra empresas e Estado quanto à abertura de postos de trabalho e políticas de emprego.
- IV) Essa tripla função é por nós acrescida de uma quarta, pois, na era da financeirização e da privatização, tais cursos, ao se tornarem majoritariamente ofertados e cursados em instituições privadas, tornam-se produtos em circulação e entram na cadeia do capital como serviços consumidos, extraindo-se mais-valia dos professores e profissionais dessas escolas. Reforçando essa constatação, a cada dia mais tem se tornado franquias, como, no exemplo, dado no início do capítulo, que aponta como essa terceira função tem ganhado terreno e se tornado a principal de todas

essas, em nosso tempo histórico.

Por se tratar de uma oferta de Educação Profissional e fazer parte da trajetória desse campo no Brasil, sua forma e sua resposta social respondem à manutenção da divisão educacional que se desdobra da divisão do trabalho e de classes. Se a Educação Profissional é tida no conflito de classes como uma formação para a classe trabalhadora, manter-se na sua condição de subalterna, em comparação com a formação que é possível à classe dirigente, há a conformação de uma dualidade educacional.

A oferta subsequente, por sua vez, por se aproximar dos termos, padrões e características de demanda do capital, dentro do espectro das ofertas de Educação Profissional e em face da condição de exclusão dos sujeitos, pode ser considerada como a dualidade da dualidade.

Essa dualidade da dualidade impõe outras questões e dilemas que extrapolam o escopo desse trabalho e ficarão para o debate e ação política no campo da Educação Profissional. A primeira questão central é: há alguma possibilidade de ultrapassar a formação estreita para empregabilidade e aproximar os cursos técnicos subsequentes de uma formação humana integral diante dos limites e problemas desse formato projetado para atender justamente o seu contrário?

Perguntamo-nos ainda se, em um país onde a educação básica ainda foi sequer universalizada, dentro dos limites resultantes da luta política por orçamento público para educação pública, as instituições públicas não deveriam centrar seus esforços em ofertas de educação profissional que propiciem tal universalização, com a elevação de escolaridade da população, e em projetos com horizonte na formação humana integral?

Por outro lado, ao abdicar da oferta do subsequente, não estaríamos transferindo em definitivo às instituições privadas os estudantes que necessitam das habilitações profissionais de tal oferta e, com isso, definindo tanto a redução dessa a um produto educacional, como restringindo de vez a formação nesses cursos a uma perspectiva do mercado?

São questões a ser debatidas para além do âmbito da pesquisa científica e da academia, mas correspondem também a uma lacuna a ser pesquisada, haja vista o campo rarefeito de trabalhos sobre os cursos técnicos subsequentes. Expostas nossas teses e respostas às perguntas iniciais, reconhecemos que nosso trabalho situa seu campo de análise e leitura compreendendo os cursos técnicos subsequentes

a partir das superestruturas e buscando aproximações com uma generalidade acerca do tema. Tal fato não se deu tão somente por opção científica, mas também por limitações materiais de uma pesquisa doutoral. Por sua vez, essa consideração demanda que nossas pesquisas futuras abordem cada dimensão ora analisada de maneira mais específica, e a partir do campo das estruturas, servindo, assim, para deixar uma estrada aberta e um ponto de partida.

À guisa de conclusão, um trabalho sob os marcos do materialismo-histórico-dialético não pode encerrar sua realidade em termos a-históricos, nem mirar o movimento da realidade apenas para o passado e conceber como fechado o circuito da história.

Se a educação, o Estado e a sociedade são resultados do processo de luta de classes, a modificação dos cursos técnicos subsequentes, tanto como possibilidade de aproximação com uma formação humana integral quanto na sua modificação por outra oferta que atenda melhor as demandas da classe trabalhadora, dar-se-á por meio do processo de luta.

Lembremos que, na concepção da LDB construída pelos trabalhadores, no Brasil, tal oferta subsequente não existia, e a Educação Profissional existia enquanto dimensão da Educação Geral, aproximando-se, inclusive, textual e literalmente, do conceito de Politecnia. Apesar da derrota, o processo de luta daquele circuito histórico em que se disputavam os termos conceituais da LDB não pode nos deixar esquecer que nossas derrotas não apagam nossas construções, nem da história, tampouco da continuidade do processo de luta. É preciso ter presente que é somente por meio da luta coletiva que a classe trabalhadora avança, não só em melhores condições para sua sobrevivência quanto no conflito de classes e na sua emancipação.

REFERÊNCIAS

ABDLA, Vitor. **Trabalhador sem carteira assinada atingiu número recorde em 2022**: Média anual chegou a 12,9 milhões em 2022. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-02/trabalhador-sem-carteira-assinada-atingiu-numero-recorde-em-2022>. Acesso em: 29 ago. 2023

ALMEIDA, José Luiz Vieira de. A mediação como fundamento da didática. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, Caxambu, 2002. **Anais [...]**. Caxambu: Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação, 2002. 19p. Disponível em: Acesso em: 10 maio 2021.

ALVARENGA, Darlan. **Brasil tem a 4ª maior taxa de desemprego do mundo, aponta ranking com 44 países**. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/11/22/brasil-tem-a-4a-maior-taxa-de-desemprego-do-mundo-aponta-ranking-com-44-paises.ghtml>. Acesso em: 21 jan. 2021

ALVES, Giovani. A nova precariedade salarial: O sociometabolismo do trabalho no Século XXI. *In*: SOUSA, Antonia Abreu de; SALES, Francisco José Lima; FEIJÓ, Jerciano Pinheiro (Org.) **Canto do Assum Preto**. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2001.

ANUÁRIO Estatístico do ILAESE: trabalho & exploração. v. 1, n. 3, out., 2021. São Paulo: ILAESE, 2021

ANZOLIN, Ricardo Maximo; KRELING, Wagner Luiz. Análise das causas de evasão escolar nos cursos de aprendizagem industrial de uma unidade de educação profissional do SENAI/SC no ano de 2012”. **Revista E-Tech: Tecnologias Para Competitividade**, [Florianópolis], p. 73-90, 2013. DOI: <https://doi.org/10.18624/e-tech.v0i0.398>. disponível em: Análise das causas de evasão escolar nos cursos de aprendizagem industrial de uma unidade de educação profissional do SENAI/SC no ano de 2012, Acesso em: 28 jun. 2022.

AQUINO, Mayna de *et al.* Análise do perfil dos discentes do Curso Técnico Subsequente em Eventos do IFPR - Campus CWB: reflexões e proposições. **Revista Prática Docente**, [s.l.] v. 6, n. 2, 2021. DOI: 10.23926/RPD.2021.v6.n2.e049.id1059 Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/337>. Acesso em: 22 maio 2022,

ARAUJO, R. M. de LIMA; SILVA FILHO, R. B.; COSTA, A. M. R. DA. O olhar do aluno-trabalhador sobre evasão e permanência na educação técnica. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 127-137, 6 maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.1.29329> Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29329>. Acesso em: 6 maio 2022.

ARAUJO, Aline Passos. **Inserção de egressos do ensino técnico subsequente no mundo do trabalho**: um olhar a partir da formação profissional em Hospedagem. 2018. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

ARCARY, Valerio. **Um reformismo quase sem reformas**: uma crítica marxista do governo Lula em defesa da revolução brasileira. São Paulo: Sundermann, 2014.

ARROYO, M. G. Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (org.) **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BARNES, Julian. O sentido de um fim. Porto Alegre: Tag livros, 2019.

BARRETO, M. P. A Rede Federal de Educação e sua expansão no Rio Grande Do Norte: uma análise do Campus do IFRN na cidade de João Câmara/RN. **HOLOS**, [s. l.], v. 4, p. 415–437, 2014. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1261>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. Anteprojeto da LDB. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, 29 de novembro de 1988. ano 53, n. 116, 20 nov. 1988.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 45**, de 12 de janeiro de 1972. A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1972.

BRASIL. Controladoria Geral da União. **Consulta 23546.001915/2021-11** a Plataforma integrada de ouvidoria e acesso à informação sobre a existência do Sistema de Acompanhamento de Egressos do PROEP. Brasília, DF, 2021.

BRASIL. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º 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. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Brasília, DF, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11**, de 24 de julho de 2009. Consulta com base na Resolução CNE/CEB nº 1/2004 e

solicitação de análise para emissão de diploma do Curso Técnico Especial em Mecânica ministrado pelo SENAI de Santa Catarina. Brasília, 2009

BRASIL Ministério da Educação e Cultura **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4. ed. Brasília, DF: MEC, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Estatísticas**: Painel de Monitoramento das Profissões 2022: Ano Base 2019. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <https://monp.com.br/formandos>. Acesso em: 01 jul. 2022

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. **Políticas e Resultados 1995-2002: a Reforma da Educação Profissional**. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL, Ministério do Trabalho em Emprego. **Relação Anual de Informações Sociais RAIS**: Ano-base 2018. Brasília, DF: Ministério do Trabalho, 2019. Disponível em: <http://pdet.mte.gov.br/images/rais2018/nacionais/3-sumario.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022

BRASIL. Ministério do Trabalho em Emprego. **Relação Anual de Informações Sociais RAIS**: ano-base 2019. Brasília, DF: Ministério do Trabalho em Emprego, 2020. Disponível em: http://pdet.mte.gov.br/images/RAIS/2019/2-um%C3%A1rio_Executivo_RAIS_2019.pdf. Acesso em: 01 jul. 2022

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=110401-documento-orientador-evasao-retencao-vfinal&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 jul. 2022

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. **Plataforma Nilo Peçanha 2022**: Ano Base 2019. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 01 jul. 2022

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Presidência da República: Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 9 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Regulamento Operativo PROEP**. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei nº 1.603, de 07 de março de 1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=194093>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.

Brasília, DF, 1982. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Presidência da República. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2 Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em:
http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/lei_12513.pdf. Acesso em: 9 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL. Governo Federal. Programa de rádio: **café com a presidente**. Governo do Brasil. Brasília, 2014a. Disponível em:
<http://www.brasil.gov.br/governo/2014/03/investir-em-educacao-e-acreditar-no-desenvolvimento-da-nossa-nacao-diz-dilma>. Acesso em: 27 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Em 2017, Pronatec ofertará quase 10 vezes mais vagas em cursos técnicos a alunos do ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: Acesso em 27 jan. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 25 de outubro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1999. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021

CASTRO, G. N. V *et al.* Analysis of Academic Efficiency of subsequent courses, in distance and in-person modalities, offered by the Federal Institute of Amapá (2018). **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 9, n. 8, 2018. 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.5262. Disponível em:
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5262>. Acesso em: 26 abr. 2022.

CASTRO, C. A., Nunes, T. G. Crítica à razão empreendedora: sobre a função ideológica do empreendedorismo no capitalismo contemporâneo. **Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales**, San Luis Potossí, ano 6, n.11, 2014, p.

117-135. Disponível em:

<http://www.derecho.uaslp.mx/Documents/Revista%20REDHES/N%C3%BAmero%2011/Redhes11-06.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS METALÚRGICOS/CONFEDERAÇÃO ÚNICA DOS TRABALHADORES. **História: os 30 anos da primeira greve geral dos metalúrgicos.** 2009. Disponível em: https://www.cnmcut.org.br/conteudo/historia-os-30-anos-da-primeira-greve-geral-dos-metalurgicos_. Acesso em: 25 jan. 2021.

COSTA, Renata Luiza da; e Santos, Júlio César dos. A evasão em cursos técnicos a distância. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 241-256. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.50700>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Kh7C5p3LPHnCN4MbmNNx3wC/#>. Acesso em: 25 abr. 2022.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** Brasília, DF: Flacso, 2005

DATASUS. **Percentual da população de 10 anos e mais desocupada, segundo Região e UF Brasil, 1992-1993, 1995-1999, 2001-2002.** 2004. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/idb2004/b06uf.htm>. Acesso em: 18 jan. 2021.

DEPARTAMENTO INTERESINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Educação Profissional e mercado de trabalho: ainda há muito a avançar.** São Paulo, 2018. 17p. (Nota Técnica 199). Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2018/notaTec199qualificacaoProfissional.html>. Acesso em: 15 maio 2021.

DINIZ, Elza Magela. **Evasão no Curso Técnico Subsequente em Mineração do IFMG – Campus Congonhas.** 2019. 151 f. (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, , v. 41, n. 144, p. 770-789. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300007>. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/jgRKBkHs5GrxxwkNdNNtTfM/?lang=pt_. Acesso em: 6 maio. 2022.

DORNELES, Thais da Silva. **Mulheres na Educação Profissional: movimentos nos cursos subsequentes do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.** 2020. 128 f. (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

DUTRA, Janderson Ferreira; SOUZA, João Paulo Lopes de; FERNANDES, Damires Yluska de Souza. Classificação de estudantes com potencial à evasão: aplicando mineração de dados no contexto de cursos técnicos subsequentes do IFPB. **Revista Principia**, João Pessoa, v. 59, n.3, p. 1-19, ago. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18265/1517-0306a2021id5488> Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/5488>. Acesso em: 06 maio 2022.

FAORO, Raymundo. **Existe um pensamento político brasileiro?** São Paulo: Ática, 1994.

FARIA, Fabiano Godinho. **Os militares e a crise de 1964.** Crise orgânica e de classe. Editora Prismas: Curitiba: 2014.

SOUZA FILHO, Alípio de; ANDRADE, João Maria Valença de. Estudar, Trabalhar e ficar Rico? A Teoria do Capital Humano e a Fábula da Ascensão Social. **Educação em Questão**, Natal, v. 2, n. 2, p. 22 – 27, jul/1988 - jun/1989, Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/11522>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FREITAS, Atila de. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio No IFCE:** impactos gerados para egressos do curso Técnico Subsequente Em Administração/Tabuleiro Do Norte/Ce. 2020. 134 f. (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma empresarial da educação:** nova Direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade.** São Paulo: Nova Cultural, 1988

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da escola improdutiva.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FURTADO, Celso. **O Capitalismo Global.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GAMBOA, Sívio Sánchez. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. *In:* LOMBARDI, José Claudinei. (org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação:** história, filosofia e temas transversais. Campinas: Associados, 2001.

GAWERYSZEWski, Bruno; FIGUEIRA, Gisele Andrade; LAMARÃO, Marco; BOVOLENTA, Marília Bittencourt; MENDES, Marian. Formação da Classe Trabalhadora. *In:* LEHER, Roberto (org.) **Educação no Governo Bolsonaro** inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023, p 77-98.

GRABOWSKI, Gabriel. Proposta Pedagógica: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. *In:* ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. p. 5-15. (Boletim 07, maio/junho.)

GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acácia Zeneida. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **HOLoS**, [s.l.], v. 6, p. 22-32, out. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLoS/article/view/4983>. Acesso em: 28 ago. 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro. 1980.

GRAU Técnico. **Cursos 2022**. 2022 Disponível em: <https://www.grautecnico.com.br/cursos>. Acesso em: 01 jul. 2022

HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola.1993.

IASI, Mauro. O conceito e o “não conceito” de classes em Marx. *In*: IASI, Mauro. **Ensaio sobre Consciências e Emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

IBGE. **Educação e qualificação profissional**: 2014. Rio de Janeiro: IBGE, 2017a

IBGE. **Painel Cidades IBGE**. 2017b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/pesquisa/10070/64506?ano=2017>. Acesso em: 29 ago. 2023

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017c. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE. **Características Adicionais do Mercado de Trabalho 2019 – PNAD - Contínua 2019**. 2020a. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101743>. Acesso em: 31 jan. 2021

IBGE. **Educação 2019 – PNAD Contínua 2019**. 2020b. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736>. Acesso em: 31 jan. 2021

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020c.

IBGE. **Estatísticas Sociais. PNAD Contínua**: taxa de desocupação é de 12,1% e taxa de subutilização, de 25,7% no trimestre encerrado em outubro. 2021a. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/11/22/brasil-tem-a-4a-maior-taxa-de-desemprego-do-mundo-aponta-ranking-com-44-paises.ghtml>. Acesso em: 21 jan. 2021

IBGE. **Indicadores IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua -Trimestre Móvel maio – jul**. 2021b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3086/pnacm_2021_jul.pdf. Acesso em: 31 jan. 2021

IBGE. **Indicadores IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua -Trimestre Móvel ago. - out**. 2021c. 2021c. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3086/pnacm_2021_out.pdf Acesso em: 31 jan. 2021

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020.** Rio de Janeiro: IBGE, 2021d.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE. **PNAD Contínua - Divulgação: Junho de 2023 Trimestre móvel: mar-abr-maio/2023.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023a. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Mensal/Quadro_Sintetico/2023/pnadc_202305_quadroSintetico.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

IBGE. **PNAD Contínua Trimestral: desocupação recua em oito das 27 UFs no segundo trimestre de 2023. Editoria Estatísticas Sociais.** 2023b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/37664-pnad-continua-trimestral-desocupacao-recua-em-oito-das-27-ufs-no-segundo-trimestre-de-2023>. Acesso em :29 ago. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em Administração na forma Subsequente presencial.** Natal: IFRN, 2012a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em Eletromecânica na forma Subsequente presencial.** Natal: IFRN, 2012b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em Mecânica na forma Subsequente presencial.** Natal: IFRN, 2012c.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório da Pesquisa de Acompanhamento de Egressos (PAE) 2017.** Natal: IFRN, 2018.

https://download.inep.gov.br/dados_abertos/sinopses_estatisticas/sinopses_estatisticas_censo_escolar_2020.zip. Acesso em: 01 jul. 2022

INE. **Infografias. Mercado Laboral, Tasas de Paro.** 2023. Disponível em: <https://www.ine.es/infografias/tasasepa/desktop/tasas.html?t=0&lang=es>. Acesso em: 6 abr. 2023

INEP. **Educação Profissional, Ensino Médio Integrado e EJA Integrado: a Educação e Profissional de Nível Médio - matrículas e concluintes por modalidade e etapa de ensino, segundo a Escola e o curso, nos anos de 2007 a 2017.** Brasília, DF: INEP, 2018a. Disponibilizado por meio do Processo de Acesso à Informação n. 23546.017308/2021-65.

INEP. **Número de matrículas e número de concluintes por etapa de ensino da Educação Básica, por curso técnico e unidade da federação, nos anos de 2007 a 2017**. Brasília: INEP, 2018b. Disponibilizado por meio do Processo de Acesso à Informação n. 23546.017308/2021-65.

INEP. **Cadastro, Matrículas e Docentes por Escola da Educação Básica – 2020**. Brasília: INEP, 2020a. Disponibilizado por meio do Processo de Acesso à Informação n. 23546.017308/2021-65.

INEP. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília, DF: INEP, 2020b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em 01 jul. 2022

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília, DF: INEP, 2020c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2019.zip. Acesso em 09 set. 2020

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Profissional e Tecnológica Ano Base 2019**. Brasília, DF: Inep, 2020d. Disponível em: https://download.inep.gov.br/dados_abertos/sinopses_estatisticas/sinopse_estatistica_educacao_profissional_tecnologica_2019.zip. Acesso em: 01 jul. 2022

INEP. **Censo da educação básica 2019**: resumo técnico. Brasília, DF : INEP, 2020e.

INEP. **Anuário Estatístico da Educação Profissional e Tecnológica Ano Base 2019**. 2021a. Brasília, DF: Inep, 2021a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/anuario_estatistico_educacao_profissional_tecnologica_2019.pdf; Acesso em 01 jul. 2022

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília, DF: Inep, 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/dados_abertos/sinopses_estatisticas/sinopses_estatisticas_censo_escolar_2020.zip. Acesso em: 17 jan.2021

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/dados_abertos/sinopses_estatisticas/sinopses_estatisticas_censo_escolar_2021.zip. Acesso em 17 jan.2021

IPEA. **Sistema de Indicadores de Percepção Social - Direitos do Trabalhador e Qualificação Profissional**. 2011. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/110118_sips_direitotrabalhador.pdf. Acesso em: 31 jan. 2021

KONDER, Leandro. **A questão da Ideologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da Práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRUPSKAYA, N.K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, Acácia. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2021.

KULLER, Ana Luiza Marino. José Carlos Mendes. informações e causas da evasão SENAC São Paulo, 2012. *In*: FÓRUM DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. 18 slides. Disponível em: http://www.cpscetec.com.br/fepesp_22011/pdf/2011/senac_manha.pdf. Acesso em: 6 maio. 2022.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana F. Borges. 5 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Forma Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva. *In*: OS ANOS Lula: Contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p. 369-412.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, Marcelo. **Trabalho e educação no Brasil: da formação para o mercado ao mercado da formação**. Curitiba: CRV, 2016

LIMA FILHO, Domingos Leite. Políticas Públicas para educação Profissional e EJA nos anos 2000: Sentidos contraditórios da expansão e da redefinição institucional. *In*: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 201-220.

LORENZET, D.; ANDREOLLA, F.; PALUDO, C. Educação Profissional e Tecnológica (EPT): os desafios da relação trabalho-educação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 15–28, 2020. DOI: 10.35699/2238-037X.2020.13522. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/13522>. Acesso em: 25 abr. 2022.

LÖWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. **Estética I. La peculiaridade de lo Estético**. Categorias psicológicas y filosóficas básicas de lo estético. Barcelona: Grijalbo, 1967.

LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

LUKÁCS, G. **Historia y consciencia de clase**. México: Grijalbo, 1969.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma, Revisionismo e Oportunismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MACHADO, Gustavo. O Capitalismo Brasileiro Diante da Assim Chamada Indústria 4.0. **ANUÁRIO Estatístico do ILAESE: trabalho & exploração**. São Paulo, v. 1, n. 3, out. 2021. p. 80-93. Disponível em: <http://ilaese.org.br/artigo-o-capitalismo-brasileiro-diante-da-assim-chamada-industria-4-0/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MANFREDI, Silvia. **A Educação Profissional Ontem e Hoje**. Jundiaí: Paco Industrial, 2016

MANZANO, José Carlos Mendes. **Evasão na Educação Profissional SENAI Departamento Regional De São Paulo**, 2012. Apresentado no Fórum da Educação Profissional do Estado de São Paulo. 8 slides. Disponível em: http://www.cpscetec.com.br/fepesp_22011/pdf/2011/senai_manha.pdf. Acesso em: 6 maio. 2022.

MAPA da franquia com placas de publicidade e espaço no led em jogos do brasil nas eliminatórias, maior rede ensino técnico brasileiro marca presença no campeonato. 2021. Disponível em: <https://mapadasfranquias.com.br/noticia/com-placas-de-publicidade-e-espaco-no-led-em-jogos-do-brasil-nas-eliminotorias-maior-rede-ensino-tecnico-brasileiro-marca-presenca-no-campeonato/>. Acesso em: 31 jan. 2021

MAPA da franquia: grau técnico tem aumento de 125% em número de unidades no brasil. 2019. Disponível em: <https://mapadasfranquias.com.br/noticia/franquia-grau-tecnico-tem-aumento-de-125-em-numero-de-unidades-no-brasil/#:~:text=Enquanto%20isso%2C%20o%20pioneiro%20Grau,torno%20de%20R%24%2060%20milh%C3%B5es,> Acesso em: 31 jan. 2021

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência e outros escritos**. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

MARQUEZ, Gabriel. **Cem anos de solidão**. Rio de Janeiro, Record, 2012.

MARTINS, Heloísa de Souza; RODRIGUES, Iram Jácome. O sindicalismo brasileiro na segunda metade dos anos 90. **Tempo soc.**, São Paulo , v. 11, n. 2, p. 155-182, out. 1999. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701999000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 jan. 2021

MARTÍNEZ USURRALDE, María Jesús. **Formación profesional comparada. Un Estudio aprendiendo de la práctica**: análisis comparado de la formación profesional en España y Alemania. Valencia: Tirant lo Blanch, 2001.

MARTÍNEZ GARCÍA, José Saturnino. Formación Profesional: Tensiones Y dinámicas Sociales. **Revista Internacional De Organizaciones**, Tarragona, n. 17, p. 21-42. 2016. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/RIO/article/view/318455>. Acesso em: 01 abr. 2023

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011

MARX, Karl. O 18 Brumário e cartas a Kugelmann. São Paulo: Paz e Terra, 1997

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Livro 1, v. 1.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Livro 1, tomo 2.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2006.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma Política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEDEIROS NETA, Olivia Morais. A configuração do campo da educação profissional no Brasil. **HOLOS**, [S.l.], v. 6, p. 50-55, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/23168/1/AConfigura%c3%a7%c3%a3oDoCampo_2016.pdf. Acesso em: 27 jan. 2021.

MELO, Ticiane Gonçalves Sousa de. **O Pronatec e o Processo de Expansão e Privatização da Educação Profissional no Brasil**. 2015. 138f. Dissertação

(Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MENDES, Linidelly Rocha. **Política de assistência estudantil no ensino técnico: um estudo sobre a permanência de alunas negras No IFB - Campus São Sebastião.** 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

MENDES, Sonia Regina. Cursos técnicos pós-médios: análise das possíveis relações com o fenômeno de contenção da demanda pelo ensino superior. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 267-287, sep. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 Jan. 2021.

MÉSZÁROS, Istvan. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008

MÉSZÁROS, Istvan. **A montanha que devemos conquistar.** São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, Istvan. **O conceito de dialética em Lukács.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, Istvan . **O poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa qualitativa em saúde: o desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 1992.

MOREIRA, L. K. R.; DE SOUZA, M. DE F. M.; CASTRO, R. C. A. DE M. A evasão escolar nos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal do Pará Campus Altamira. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-13, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2021.1.38462>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/38462/27076>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. *In*: MOURA, Dante Henrique (org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 141-200

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e Educação Profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos; SILVA, Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED,35., Porto de Galinhas, 2012. **Anais [...].** Porto de Galinhas: ANPED, 2012.

MOURA, Jefferson Sampaio de. **A educação em Direitos Humanos no Ensino Técnico**: a formação cidadã do trabalhador. 2017. 151 f. (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

NASCIMENTO, G. F.; OLIVEIRA, E. J. Identificando fragilidades e potencialidades: um breve panorama da disciplina “Geografia Aplicada ao turismo” Na EAD/IFRN. **HOLOS**, [s. l.], v. 5, p. 250–262, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2494>. Acesso em: 28 abr. 2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEWEDUCATION. **Seminário Pronatec**. 2013. Disponível em: <http://www.neweducation.com.br/fale-conosco-neweducation/seminario-pronatec-dia-27-11/>. Acesso em: 11 jun. 2017.

OBSERVATÓRIO da Educação. Evasão escolar e o abandono: um guia para entender esses conceitos. 2022. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar>. Acesso em: 30 dez. 2022

O'CONNOR, James. **USA: A crise do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica a razão dualista**. O Ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, L., VOLPATO, G. A INFLUÊNCIA DO CAPITAL CULTURAL E DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA EVASÃO. **Contrapontos**: Revista De Educação Da Universidade Do Vale Do Itajaí, Itajaí, v. 17, n.1, p. 138. 2017. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/8699>. Acesso em: 26 abr. 2022.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. *In*: GENTILLE, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada** :políticas de exclusão na educação e no trabalho. 5.ed. São Paulo: Cortez,2011

PASQUALINI, J.C.; MARTINS, L.M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia e Sociedade**, Recife, v.27, n.2, p. 362-371, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?lang=pt#>. Acesso em: 28 set. 2023.

PATNAIK, Ultsa; PATNAIK, Prabhat. Imperialismo na era da globalização. *In*: LÓPEZ, Emiliano (org.). **As veias do Sul Continuum Abertas**: debates sobre o Imperialismo do nosso tempo. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

PINEDA-HERRERO, P.; AGUD-MORELL, I.; CIRASO-CALÍ, A. Factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en Educación en tiempos de crisis: un estudio sobre Cataluña. **Revista de educación**, Barcelona, n. 372, 2016, p. 141-169. 2016. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-318. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5399793>. Acesso em 29 set. 2023

PISTRAK, Moisey M. **Ensaio sobre a Escola Politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PORTAL DA INDUSTRIA: sete em cada dez alunos de cursos técnicos do SENAI estão empregados. 2021. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/sete-em-cada-dez-alunos-de-cursos-tecnicos-do-senai-estao-empregados/>. Acesso em: 30 jul. 2019

POULANTZAS, N. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.(org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 3, n.3, p. 1-26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578/4214>. Acesso em: 22 maio 2022.

RAMOS. A educação da classe trabalhadora e o PNE (2014-2024). *Holos*, [s.l.], v. 6, p. 3-21, out. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4982/1565>. Acesso em: 28 ago. 2023.

RAYMUNDO, G. M.C; RAITZ, T. R.; GESSER, V. **Rev. FAEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 64, p. 266-285, out./dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/9380>. Acesso em: 6 maio 2022.

ROLLI, Claudia. **Brasil é o 2º do mundo em desemprego**. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2905200215.htm#:~:text=O%20Brasil%20ocupa%20o%20segundo,com%2041%2C344%20milh%C3%B5es%20de%20dese>mpregados. Acesso em: 20 jan. 2021

ROSSI, Rafael. **Lukács e a Educação**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018

RYFF, Luiz. **Desigualdade persiste no país nos anos 90**. 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0504200101.htm>. Acesso em: 20 jan. 2021

SÁ FILHO, Paulo de. **Evasão escolar e em cursos de Educação Profissional e Tecnológica a distância no SENAI Goiás**. 2019. 148f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2019

SALES, Francisco José Lima. Reconversão Produtiva e Educação: Polêmicas sobre a formação/qualificação do trabalhador no capitalismo contemporâneo. *In*: SOUSA, Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; ARRAIS NETO, Enéas de Araújo (org.). **As interfaces do mundo do trabalho: educação, práxis social e formação dos trabalhadores**. Curitiba: CRV, 2016. p. 157-173

SALOMON, Marta. **FHC enfrenta maior protesto em quase cinco anos de governo. Oposição reúne 75 mil e promete greve nacional**. 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc27089902.htm>. Acesso em: 20 jan. 2021

SANTANA, Erica Dias de Paula. **Motivadores para ingresso, permanência e conclusão de dois cursos técnicos subsequentes no IFPR Campus Curitiba**. 2016. 124f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SANTOS, S. R. **Ligando campos: Estado, avaliação e educação profissional do campo**. Natal: IFRN, 2019.

SANTOS, S. R.; AZEVEDO, M. A. A contrarreforma do ensino médio e os rumos da educação profissional no Brasil. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, p. 78-95, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/39504>. Acesso em: 10 set. 2020.

SANTOS, Shilton Roque dos; ALVES, Yossonale Viana; DE AZEVEDO, Márcio Adriano. Estado neoliberal e Educação Profissional no Brasil: transformações de paradigmas em nosso circuito histórico. **Direito Público**, [s.l.], v. 18, n. 98, jul. 2021. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/5000>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SANTOS, Shilton Roque; AZEVEDO, Marcio Adriano. A contrarreforma do Ensino Médio e os rumos da Educação Profissional no Brasil. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, p. 78-95, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/39504>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SANTOS, Shilton Roque dos; POSSAMAI, Tamiris; AZEVEDO, Márcio Adriano de. Educação Profissional na Espanha, empregabilidade e teoria do capital humano: uma análise da inserção laboral dos egressos. *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 4., COLÓQUIO INTERNACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POLÍTICAS, HISTÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE. 7., 2023, Natal. **Anais** [...]. Natal: IFRN, 2023. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/vii-coloquio-nacional-e-iv-coloquio-internacional-a-producao-do-conhecimento-em-educacao-profissional-politicas-historia-e-formacao-docente-386611/727137-educacao-profissional-na-espanha-empregabilidade-e-teoria-do-capital-humano--uma-analise-da-insercao-laboral-dos/>. Acesso em: 29 jan. 2024

SANTOS, Shilton Roque dos; SILVA, Bruno Rafael Venancio da. Educação Profissional em tempos de desemprego no Brasil e na Espanha: tendências e contradições. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, [2024?]. No prelo.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.131-152, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgpxrzCX5GYtgFpr7VbhG/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnicidade**. Rio de Janeiro: FioCruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n. 34, p.152-165, 2007. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SCHULTZ, T. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Maria Helena Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. A Reforma da Educação. *In*: TEMPOS de Capanema. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000a. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit6.htm>. Acesso em: 28 dez. 2020.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Maria Helena Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. O Ensino Industrial. *In*: TEMPOS de Capanema. Fundação Getúlio Vargas, 2000b. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit8.htm>. Acesso em: 28 dez. 2020.

SENAI. Rio Grande do Norte. **Cursos Presenciais. 2019**. Disponível em: <https://www.rn.senai.br/matricula-online/?p=cursospresenciais&unidade=5>. Acesso em: 01 jul. 2022.

SENAI. Rio Grande do Norte. **Pesquisa de Egressos do SENAI – DR/RN. PAES Avaliação Triênio 2016/2018**. Natal: SENAI, 2018.

SENAI. Departamento Nacional. **Pesquisa de Acompanhamento de Egressos: Painel 2018–2020**. Brasília, DF, 2020.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Cecília Marcones de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Danilma de Medeiros. **Desvelando o PRONATEC**: uma avaliação política do programa. 2015. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SILVA, M. M. da; GUEDES, T. Formação dos trabalhadores para o capital: uma análise de projetos pedagógicos de cursos técnicos subsequentes do IFSC, campus Florianópolis. *Educ. Form.*, [S. l.], v. 3, n. 9, p. 102–120, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/182>. Acesso em: 6 maio. 2022.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Reestruturação Produtiva no Brasil: O que isto tem a ver com a formação de trabalhadores? *In*: SOUSA, Antonia de Abrué, et al (org.) *Educação e Formação para o trabalho no Brasil*. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

SOUZA, J. A. da S. PERMANÊNCIA E EVASÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S. l.], v. 1, n. 6, p. 19–29, 2016. DOI: Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3498>. Acesso em: 25 abr. 2022.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. A legislação como fonte para a História da Educação. *In*: (org.) SOUZA, Elizeu Clementino de; VASCONCELOS, José Geraldo; CASTRO, César Augusto. **História da Educação**: memória, arquivos e cultura escolar. Rio de Janeiro: Quartet; Salvador: Uneb, 2012.

TODOS pela educação. **Anuário da Educação Brasileira 2015**. São Paulo: Moderna, 2015. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/educacao/anuario_educacao_basica_brasil2015.pdf. Acesso em 31 ago. 2022.

TODOS pela educação. **Anuário da Educação Brasileira 2016**. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/educacao/anuario_educacao_basica_brasil_2016.pdf. Acesso em: 31 ago. 2022.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VAROUFAKIS, Yanis. **O minotauro global**: a verdadeira origem da crise financeira e o futuro da economia global. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

VIANA, Naisa Márcia de Oliveira. **A Formação Profissional nos Cursos Técnicos Subsequentes**: o caso do Curso Técnico Subsequente de Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho. 2012. 148 f. (Mestrado em Política Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

VIEIRA, M. da S. O. C.; TAVARES SILVA, J. M.; GOMES, D. C. O papel do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) para a qualificação e empregabilidade: um estudo dos egressos do Curso de Informática do IFRN em Currais Novos/RN. **HOLOS**, [s. l.], v. 1, p. 168–181, 2011. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/514>. Acesso em: 1 jul. 2022.

VON MISES, L. **Liberalismo segundo a tradição clássica**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises do Brasil, 2010.

WORLD BANK. **Exiting Belindia?** - Lesson from the recente decline in income inequality in Brazil. Washington, DC: World Bank, 2012.

Documento Digitalizado Restrito

Tese

Assunto: Tese
Assinado por: Monica Henrique
Tipo do Documento: ANEXO
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Restrito
Hipótese Legal: Informação Pessoal (Art. 31 da Lei no 12.527/2011)
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- **Monica Maria Henrique de Lima Queiroz, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO**, em 02/02/2024 15:07:06.

Este documento foi armazenado no SUAP em 02/02/2024. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 1695209

Código de Autenticação: eb0d43a9ba

