

Educação e trabalho no Brasil: a perspectiva defendida pelo capital para a formação dos trabalhadores

Jaime Hillesheim¹

<https://orcid.org/0000-0002-2798-6418>

Adir Valdemar Garcia²

<https://orcid.org/0000-0001-7805-4242>

¹ Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Florianópolis, SC, Brasil.

² Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Departamento de Estudos Especializados em Educação, Florianópolis, SC, Brasil.

Educação e trabalho no Brasil: a perspectiva defendida pelo capital para a formação dos trabalhadores

Resumo: O artigo constitui uma análise, com base na teoria social crítica, do conteúdo apresentado nos Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), referente à relação entre educação e trabalho. A partir da pesquisa documental intentou-se identificar as perspectivas políticas que demarcam esta relação, num contexto de crise do capitalismo e de regressão de direitos em todo o mundo e, particularmente, no Brasil. Os resultados apontam para uma reatualização e fortalecimento da educação como mediação essencial para a formação da força de trabalho em consonância com as novas necessidades da esfera da produção, muitas vezes encobertas pelo discurso e defesa da cidadania, do direito e de valores humanísticos.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Plano Nacional de Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação.

Recebido em 28.01.2019. Aprovado em 16.04.2019. Revisado em 05.06.2019.



© O(s) Autor(es). 2019 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar, distribuir e reproduzir em qualquer meio, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material, desde que para fins não comerciais e que você forneça o devido crédito aos autores e a fonte, insira um link para a Licença Creative Commons e indique se mudanças foram feitas.

Introdução

O presente artigo versa sobre a relação entre educação e trabalho considerada no contexto de regressão de direitos na sociedade brasileira, cuja dinâmica é marcada pela sua condição de economia periférica e dependente. Hodiernamente, em face dos efeitos cada vez mais intensos e duradouros da crise capitalista, princípios balizadores do chamado Estado Democrático de Direito são relativizados para que a reprodução ampliada do capital seja garantida. Esta relativização implica na destruição de avanços democráticos, na manutenção de elevados índices de desigualdade social e de pobreza, a despeito de o Brasil estar entre as maiores economias do mundo. Nesse diapasão, o direito à educação pública está sempre condicionado aos interesses do mercado de trabalho, caracterizado por relações cada vez mais flexíveis e precarizadas. Nesse sentido, o direcionamento da política pública de educação, como não poderia deixar de ser no âmbito da sociabilidade burguesa, responde a necessidades objetivas e subjetivas da reprodução da força de trabalho de acordo com as exigências do desenvolvimento do próprio modo de produção regido pelo capital.

A análise crítica dessa relação entre educação e trabalho no atual contexto da sociedade brasileira não pode ser feita sem levar em conta a dinâmica global do capitalismo e, tampouco, desconsiderar as propostas, objetivos e metas que são evidenciados nos diferentes instrumentos de gestão e de planejamento governamentais, entendendo que estes elementos constantes desses instrumentos escondem necessidades reais, tanto do capital como do trabalho, ao mesmo tempo em que expressam contradições inerentes às disputas de distintos projetos societários.

Com intuito de compreender os caminhos projetados para a educação pública brasileira para o enfrentamento da pobreza e da desigualdade social realizamos uma pesquisa de base documental, na qual nos propomos analisar os conteúdos dos documentos de gestão e planejamento dos governos federal, do estado de Santa Catarina e de municípios catarinenses, considerando o período de 2003 a 2015¹. Dentre as questões suscitadas durante o processo de investigação destacamos a relação entre educação e trabalho, binômio sempre presente nas proposições que vislumbram a política de educação como mediação essencial para o enfrentamento da pobreza e da desigualdade social no Brasil. Aqui, nos ocuparemos particularmente de apresentar algumas reflexões dessa relação (educação e trabalho) a partir de indicações constantes dos Planos Nacionais de Educação (PNE) (2001-2010 e 2014-2024) e Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007).

A pesquisa, de natureza exploratória e quanti-qualitativa, foi desenvolvida a partir de uma perspectiva crítica, buscando relacionar o objeto com suas múltiplas determinações, à luz de categorias teóricas como trabalho, educação, ideologia, emancipação humana, Estado, política social e outras que fazem parte do acervo da teoria social crítica.

Com vistas a usar de maneira didática este momento de exposição dos resultados alcançados no percurso metodológico realizado, organizamos o presente artigo de modo que, inicialmente, apresentaremos algumas reflexões sobre a produção teórica em torno da relação entre educação e trabalho, considerando o contexto da sociabilidade burguesa para, num segundo momento, problematizarmos como esta relação é referenciada no conjunto de documentos alhures mencionado. Ao final, apresentaremos algumas conclusões formuladas em face do que restou evidenciado no processo de investigação do objeto.

Educação, trabalho e exigências do processo de (re)produção do capital

A análise da educação, desde uma perspectiva marxiana, é feita a partir da crítica à economia política e, neste sentido, não há como não dar a importância devida à relação entre educação e trabalho no modo de produção regido pelo capital. Isso porque, nos marcos da sociabilidade burguesa, a educação dos trabalhadores está irremediavelmente vinculada aos interesses produtivos, como forma de forjar uma força de trabalho objetiva e subjetivamente alinhada às exigências da produção e da reprodução da vida no interior da sociedade capitalista.

A despeito das críticas que podem ser formuladas aos processos sociais que engendram uma educação para e pelo trabalho alienado e alienante, parece que nos escritos de Marx (2013) encontramos a defesa de que a educação, quando relacionada ao trabalho, é vislumbrada como uma mediação importante para que os trabalhadores se apropriem da totalidade do processo produtivo de maneira que o conhecimento daí derivado possa servir como instrumento de luta para que o controle da própria produção seja conquistado pelos trabalhadores, questão essencial para conduzir as transformações estruturais da ordem social capitalista. Há que se atentar, portanto, para a contradição que se manifesta nesta relação, haja vista que nela – no contexto do modo de produção capitalista – os trabalhadores se encontram estranhados da sua própria atividade ao mesmo tempo em que são expropriados dos saberes e da ciência, pois estes, produzidos na e pela atividade humana do trabalho, são apropriados privativamente pelo capital para potencializar os processos de extração de mais-valor. Essa determinação histórica aponta para a necessidade de a educação ser pensada de maneira integral

em oposição àquela limitada a uma *instrução* dos trabalhadores para a realização de tarefas isoladas ou agrupadas, de acordo com as diferentes formas de organização do trabalho no interior de diferentes modelos de produção. Não se trata, pois, de uma educação limitada ao conhecimento tecnológico, caracterizada pela produção de saberes parciais, voltados exclusivamente para a resolução imediata de demandas dos processos produtivos, mas de uma educação (para além da escolarização) pautada numa formação *omnilateral* consubstanciada no trabalho entendido como autoatividade humana, na qual e pela qual o ser social se funda e se desenvolve (MARX, 2013; LUKÁCS, 2013). Esse trabalho é muito distinto da forma social e histórica do trabalho alienado, do trabalho mercadoria, cuja dinâmica se assenta na exploração da força de trabalho, condição que sujeita o trabalhador e meio pelo qual pode (mas nem sempre consegue) garantir sua subsistência.

O fato é que no processo de desenvolvimento do ser social “[...] surgem novas formas de trabalho e, destas, novas formas de divisão do trabalho, que, por sua vez, têm como consequência novas formas nas relações práticas entre os homens, que então, [...] retroagem sobre a constituição dos próprios homens”. (LUKÁCS, 2013, p. 204). Esse desenvolvimento implica assimilação de conhecimento acumulado, postura crítica em face de teses que se afirmam como verdades e construção de novas respostas em face das necessidades sociais. Assim, o próprio processo de humanização do gênero humano é um processo educativo. Pode, contudo, ser direcionado com vistas a fortalecer determinadas perspectivas de mundo e responder a necessidades da forma social existente que surgem ontologicamente e interesses das classes que nela coexistem. Por meio da atividade do trabalho, portanto, o ser social desenvolve novas capacidades e estas respondem a necessidades sempre renovadas, numa processualidade incessante. Assim:

[...] as consequências do trabalho ultrapassam aquilo que nele foi posto de imediato e consciente, elas trazem ao mundo novas necessidades e novas capacidades para satisfação destas e não estão pré-traçadas – dentro das possibilidades objetivas de cada formação bem determinada – quaisquer limites apriorísticos para esse crescimento na “natureza humana”. (LUKÁCS, 2013, p. 303).

De acordo com a perspectiva marxiana, o processo educativo que ocorre na realização do próprio trabalho enquanto autoatividade humana associa esta autoatividade ao conhecimento autônomo, sem que este seja direcionado para atender determinados interesses de classes, como ocorre no âmbito da sociedade capitalista. Por isso, dirá Marx que, uma sociedade emancipada, pressupõe que os trabalhadores livres e associados tenham o controle consciente do processo de produção material:

A figura do processo social de vida, isto é, do processo material de produção, só se livra de seu místico véu de névoa quando, como produto de homens livremente socializados, encontra-se sob seu controle consciente e planejado. Para isso, requer-se uma base material da sociedade ou uma série de condições materiais de existência que, por sua vez, são elas próprias o produto natural-espontâneo de uma longa e excruciante história de desenvolvimento. (MARX, 2013, p. 154).

A despeito disso, não há como vislumbrar a possibilidade de produção de conhecimento autônomo somente com o advento de uma sociabilidade ulterior ao capitalismo, fundada numa economia planejada cujos processos de trabalho e seus resultados sejam apropriados pelo conjunto dos trabalhadores, como acervo impulsionador do próprio processo de humanização do gênero humano. Desta feita, é preciso compreender a educação como mediação necessária para a construção de processos sociais que possam provocar tensionamentos e rupturas com a base material que sustenta e permite a reprodução do modo de produção capitalista vigente. Mas, é preciso compreender o conjunto de estratégias edificado pelo capital para fazer desta mediação instrumento essencial para solucionar problemas desencadeados a partir dos avanços das forças produtivas. Em geral, estes problemas estão relacionados a um descompasso entre o perfil existente da força de trabalho e as novas demandas impostas por aqueles avanços, em particular, pelas inovações nos processos produtivos. São estas necessidades do capital, portanto, que determinam a estrutura, conteúdo e dinâmica das políticas educacionais em diferentes condições e momentos históricos. Por outro lado, é também necessário identificar as possibilidades que se manifestam no próprio processo contraditório do movimento da realidade que potencializam ações que confrontam o instituído, o existente. Mesmo quando a educação é referenciada à instrução organizada nas instituições de ensino, nos diferentes níveis de formação, para buscar a legitimidade social em face dos diferentes interesses sociais em confronto, ela incorpora também demandas contraditórias que dão dinamicidade aos processos pedagógicos. Nessa direção, é possível afirmar que não há uma educação e tampouco políticas educacionais impermeáveis às lutas de classes. Além disso, a educação, pensada numa perspectiva mais ampla, ocorre nos espaços sociais adversos à escola e, por certo, nos e pelos processos organizativos das classes. Por isso, do ponto de vista dos trabalhadores, uma educação que confron-

te o instituído e subsidie as ações programáticas das organizações representativas da classe pode e precisa nascer e se desenvolver na própria luta política, com base nos preceitos e fundamentos da economia política crítica inaugurada por Marx (2013). Esta educação tem a potência de desencadear processos que raramente poderiam ser desencadeados no âmbito da educação institucionalizada e controlada pelo aparato estatal burguês. A educação formal, além de auxiliar enormemente na produção material, atendendo necessidades objetivas do mundo produtivo por meio da formação da força de trabalho do ponto de vista operacional – domínio de novas tecnologias, assimilação de novas formas de organização do trabalho etc. – tem uma centralidade na *moldagem* da subjetividade do trabalhador (e das gerações futuras de trabalhadores), em consonância com os valores e formas de consciência que corroboram para os processos de reprodução da forma social capitalista. E, nesse sentido, Lukács (2013), ao identificar a educação como um *complexo social* que se desenvolve no processo de humanização, indica a necessidade de conhecê-la profundamente. Adverte que tal complexo não pode ser compreendido isoladamente, apartado dos demais complexos constitutivos do ser social e, tampouco posto no centro de tudo, haja vista que este procedimento pode distorcer “[...] as autênticas e grandes linhas do desenvolvimento total [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 310) do ser social. Eis, pois, que no centro da análise “[...] devem figurar o surgimento e a mudança das categorias econômicas”, haja vista que “[...] a economia se diferencia ontologicamente de cada um dos demais complexos”. (LUKÁCS, 2013, p. 310)². Nessa mesma direção, Lukács (2013, p. 313) afirma que:

[...] o desenvolvimento das forças produtivas – em si, correspondendo à sua essência – é idêntico à elevação das capacidades humanas, mas, em seu modo fenomênico, também pode provocar – igualmente em sua respectiva necessidade social – uma degradação, uma deformação, um autoestranhamento dos homens.

Por isso, segundo o autor, “[...] devemos verificar que consequências o desenvolvimento das forças produtivas tem para a construção e a dinâmica da socialidade”. (LUKÁCS, 2013, p. 315). Eis, pois, aí, nossa indagação sobre os papéis da educação e sua conectividade com o mundo do trabalho, no contexto do capitalismo dependente e periférico brasileiro.

Nesse sentido, entendemos que esta relação é determinada pelos antagonismos que emergem dos conflitos inerentes à apropriação privada do mais-valor produzido pela classe trabalhadora. No âmbito do sistema global do capital, essa relação é conformada de modo a fazer com que as políticas educacionais sirvam como instrumento não só para construir o perfil de trabalhadores exigido pelo mercado de trabalho, mas também como mecanismo que, ao lado de outros, contribua para o desenvolvimento de processos de captura das subjetividades (ALVES, 2000) das atuais e futuras gerações de trabalhadores. Dada a maneira subordinada de inserção da economia brasileira no sistema global do capital, a burguesia interna encontra na superexploração do trabalho uma forma para compensar os prejuízos sofridos em virtude do grande volume de valor que transfere para as economias centrais (MARINI, 2000). Para que os trabalhadores continuem a suportar essa intensa exploração da sua força de trabalho, os capitalistas nacionais fazem uso, pela mediação do Estado, de um conjunto de estratégias de natureza não somente repressiva e política, mas também ideológica, para sujeitar os trabalhadores a esse processo, dentre as quais destaca-se a educação.

Para que as políticas educacionais sejam orientadas para garantir o controle do capital sobre o trabalho, elas precisam ser formuladas à luz das necessidades da esfera produtiva e, concomitantemente, precisam convergir para a construção de formas de consciência que reproduzam as relações sociais capitalistas, ou seja, é imprescindível para o capital, o desenvolvimento de uma educação que atue para a construção de consensos conservadores. Esses consensos têm seus registros nas burocracias estatais e ganham visibilidade formal em documentos oficiais, a exemplo dos planos de educação que, a priori, servem de orientação para as ações dos governos de diferentes esferas. Neles são estabelecidos metas e objetivos alinhados aos interesses hegemônicos e, por isso, constituem importantes fontes de pesquisa em relação às programáticas a serem adotadas pelos governos nas mais variadas dimensões da vida social. Com esse entendimento, a seguir apresentamos algumas reflexões sobre a relação entre educação e trabalho com base no conteúdo de Planos Nacionais de Educação e documentos similares, considerando o lapso temporal alhures mencionado.

A perspectiva de educação para os trabalhadores brasileiros vislumbrada pelos representantes do capital

A análise que ora apresentamos está direcionada para a relação entre educação e trabalho, a partir das proposições estampadas em Planos Nacionais de Educação, no período compreendido entre os anos de 2003 e

2015. Do ponto de vista institucional, vale mencionar que as propostas contidas nos diferentes documentos analisados tinham como pressuposto para sua implementação a consecução de um *crescimento econômico virtuoso*, vislumbrado no período em que o executivo federal esteve ocupado pelas forças políticas vinculadas ao Partido dos Trabalhadores (PT) que, diferentemente das expectativas de parte da esquerda brasileira, deram continuidade à política macroeconômica dos governos anteriores e pautaram-se numa política assentada na perspectiva da conciliação de classes (HILLESHEIM, 2016). A despeito da continuidade da política macroeconômica herdada, nesse período, os governos petistas implementaram uma política salarial mais progressista que resultou em algum ganho real para os trabalhadores, ampliou o crédito para estimular o consumo interno (o que não ocorreu sem estimular práticas que redundaram no endividamento dos trabalhadores), promoveu investimentos em infraestrutura (o que garantiu a abertura de significativo número de postos de trabalho), bem como desenvolveu e ampliou um conjunto de políticas na área social, reivindicando, por isso, a marca de um governo *democrático e popular* capaz de aliar crescimento econômico e justiça social. Esse conjunto de proposições deu um novo fôlego à economia, permitindo que o País enfrentasse em condições mais favoráveis, pelo menos num primeiro instante, os efeitos do acentuamento da crise mundial do capital (2008-2010). Essas condições, contudo, se mostraram insuficientes diante do prolongamento da contração econômica vivenciada globalmente. Os problemas decorrentes dessa programática desencadearam fatos políticos de grande impacto na história recente do Brasil que incluem desde um golpe jurídico-parlamentar até a eleição de um Presidente da República representante das forças nacionais mais reacionárias.

Tanto as propostas contidas nos Planos Nacionais de Educação como a dinâmica econômica do período repercutiram na realidade educacional de todo o País e, em relação ao primeiro elemento, isso se torna mais plausível quando se considera o seu caráter indutor em relação às demais unidades da federação. Ainda que aqui não possamos dar conta desta problematização de maneira mais aprofundada, vale o registro de que esta repercussão resta muito evidente quando da análise das metas e objetivos voltados para a formação da força de trabalho que é o que, aqui, nos interessa.

Em âmbito nacional, no PNE 2001-2010 dava-se ênfase à necessidade de fazer com que os jovens do ensino médio, inseridos ou não no mercado de trabalho, tivessem uma educação capaz de potencializar o exercício da cidadania e garantir a qualificação profissional. Nesse sentido, a educação é entendida como um instrumento que permite ao jovem trabalhador aspirar melhorias salariais, bem como se apropriar de novas tecnologias voltadas para o aumento da produtividade (BRASIL, [2009]). Estas promessas que têm o poder de dar materialidade à *captura das subjetividades* (ALVES, 2000) dos jovens trabalhadores são geralmente incompatíveis entre si, haja vista que as medidas tomadas para enfrentar a crise do capital, nos termos de Harvey (2010) incluem: uma ofensiva ao trabalho e às organizações políticas dos trabalhadores e, simultaneamente à mobilização da força de trabalho excedente, a adoção de novas tecnologias

para reduzir o uso do trabalho vivo, bem como o avanço do espírito competitivo. Tais medidas implicaram, ao contrário do que se prometia a partir da qualificação dos jovens trabalhadores prevista na programática em comento, numa diminuição do valor dos salários em todo o mundo e a formação de um excedente da força de trabalho cada vez mais descartável, vivendo em condições progressivamente mais precárias (HARVEY, 2010).

De todo modo, em síntese, a educação formal é entendida no PNE 2001-2010 como uma ferramenta imprescindível para a empregabilidade dos jovens, capacitando-os para o trabalho, considerando as exigências colocadas por um mercado em permanente mudança. Ainda que esta seja a diretriz, o documento não deixa de pontuar a necessidade de formação que garanta o desenvolvimento de competências *gerais*, que podem ser entendidas como aquelas que ultrapassam as demandas impostas pelas requisições do mercado de trabalho. Nesse sentido, no documento em análise, seus formuladores alertam para a necessidade de um tratamento *equitativo* entre uma formação de cariz técnico e aquela de caráter humanista. Para isso, são definidas algumas competências que devem ser construídas no processo de formação, em particular no ensino médio:

[...] do ponto de vista dos trabalhadores, uma educação que confronte o instituído e subsidie as ações programáticas das organizações representativas da classe pode e precisa nascer e se desenvolver na própria luta política, com base nos preceitos e fundamentos da economia política crítica inaugurada por Marx [...]

[...] auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades. (BRASIL, [2009]).

Essa concepção, podemos dizer, não foi muito alterada no PNE que se seguiu, tendo em conta que a expansão do ensino médio, especialmente na rede federal, ocorreu a partir de uma reformulação que visou, pelo menos formalmente, articular *ciência, cultura e trabalho*.

Em relação ao ensino superior, o PNE 2001-2010 aponta para a necessidade de ampliar o acesso dos jovens pobres à universidade. Este acesso, contudo, como demonstrado pela história, foi viabilizado pela via da mercantilização da educação com a elevação de investimentos do capital privado nesse setor (BRASIL, [2009]). Essa opção determinou sobremodo a natureza e a perspectiva da formação em nível superior, fortemente sensível aos imperativos do mercado de trabalho, o que tornou praticamente sem efeito a proposta de conjugar formação *técnica humanista*.

Da análise do plano constata-se que toda a leitura da realidade da educação brasileira, bem como os caminhos a serem seguidos para fazer avançar os indicadores dessa política foram relacionados às possibilidades financeiras do Estado nacional e às estratégias de gestão adotadas que, como se sabe, foram pautadas numa perspectiva de contrarreforma, orientadas por pressupostos gerenciais, a despeito do fato de a equidade na destinação dos recursos públicos para a área aparecer como uma responsabilidade política do Estado para enfrentar as desigualdades educacionais, de modo a priorizar as populações que residem nas regiões mais pobres do País.

No mesmo documento é defendida a ideia de que o plano não constituía propriamente um programa educacional, mas um programa social de amplo alcance, com critérios educacionais e que, por isso, deveria ser financiado com recursos oriundos de outras fontes que não as destinadas à educação escolar em senso estrito. Chama-se a atenção para o fato de que a propósito de a educação ser uma responsabilidade do Estado e da sociedade, tal tarefa não se concentra apenas em um órgão. Adverte-se sobre a importância da articulação entre diferentes pastas da estrutura estatal e entre o Estado e as organizações da sociedade civil (BRASIL, [2009]).

Nesta assertiva de articulação, a relação entre educação e trabalho é ressaltada no documento, bem como entre aquela e as políticas de saúde, assistência social, justiça e cidadania etc., nos seguintes termos:

O MEC há de ter uma atuação conjunta com o Ministério do Trabalho, para a *qualificação, formação e treinamento de trabalhadores*, nos quais devem ser aplicados, inclusive, recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT. O mesmo raciocínio vale para a Assistência Social e para a Saúde, no que se refere à educação infantil; para a Assistência Social, no que concerne à erradicação da pobreza; para o Ministério da Justiça em relação a educação de jovens e adultos para presos e egressos, contando com recursos do Fundo Penitenciário - FUNPEN; para o Ministério das Comunicações, no que se refere aos recursos para a universalização que devem ser disponibilizados em condições privilegiadas para as escolas públicas; para os Ministérios da Cultura; Esporte e Turismo; Ciência e Tecnologia e assim por diante. A Educação não é uma preocupação confinada em gueto de um segmento. Envolve todo o governo e deve permear todas as suas ações. (BRASIL, [2009], grifo nosso).

Dado o fato de que este PNE fora elaborado na gestão de Fernando Henrique Cardoso, em 2007, sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva fora elaborado um novo documento, denominado Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)³. Este constituiu, juntamente com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, [2007a]), um plano de caráter executivo articulado ao conjunto de ações do governo estampado num plano maior: o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC). Ao analisar o PDE no contexto do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, Saviani (2007, p. 1233) considera que:

Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Ao que parece, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa. O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas. Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura. As 30 ações apresentadas como integrantes do PDE aparecem no *site* do MEC de forma individualizada, encontrando-se justapostas, sem nenhum critério de agrupamento.

Sobre o PDE, ainda em 2007, o Ministério da Educação (MEC) elaborou uma publicação intitulada: *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* (BRASIL, [2007b]). Nessa publicação, o governo federal declara que o PDE é um instrumento a ser usado para dar concretude ao projeto de educação que se vislumbra para o País. Neste sentido, a educação é reconhecida como:

[...] uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, *especialmente no trabalho*. A escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individuação e a socialização voltadas para a autonomia. (BRASIL, [2007b], p. 5, grifo nosso).

Nessa perspectiva, o PDE deveria contribuir para o cumprimento dos objetivos da República previstos na Constituição Federal de 1988, com destaque para aqueles relativos à erradicação da pobreza e à redução da desigualdade social (BRASIL, [2019]). Em sendo assim, a proposta aparece novamente consubstanciada na ideia de que a elevação da qualidade da educação está relacionada com as possibilidades de desenvolvimento econômico e social. Isso porque, segundo o próprio MEC, “O enlace entre educação e desenvolvimento é essencial na medida em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado”. (BRASIL, [2007b], p. 6-7). Por isso, o PDE é assentado na ideia sistêmica de educação, na qual a sua estruturação e funcionamento apontam para uma unidade que integra as iniciativas da “[...] creche à pós-graduação [...]” (BRASIL, [2007b], p. 10), organizada a partir de programas que giram “[...] em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização”. (BRASIL, [2007b], p. 15).

Foi o PDE que orientou as ações do governo federal, desde 2007 até a publicação do novo PNE, para o período de 2014 a 2024. E, em relação a este, precisamos, aqui, fazer alguns apontamentos sobre sua tramitação no parlamento brasileiro, haja vista que ela revela nuances importantes sobre a dinâmica econômica, política e cultural do País.

Em documento elaborado pelo próprio parlamento após a apreciação do referido PNE, este é apontado como “[...] estratégica para o país” e a educação é expressa como uma política de Estado, exigindo um “[...] planejamento sistemático e de longo prazo [...]” (BRASIL, 2014a, p. 15). Ainda, é afirmado que “[...] o planejamento é um processo político, pois envolve decisões e negociações acerca de escolhas de objetivos e caminhos para concretizá-los”. (BRASIL, 2014a, p. 10).

Destaca-se o fato de que o PNE 2014-2024 foi encaminhado para a apreciação das duas casas legislativas em dezembro de 2010 pelo poder executivo. Contudo, seu texto final foi aprovado somente em 2014, havendo por isso, um vácuo temporal entre o encerramento da proposta do PNE anterior e o de 2014-2024. Em virtude disso, a lei de criação dessa proposta já prevê que o projeto da lei instituidora do próximo PNE seja remetido ao Congresso Nacional (CN) até o final do primeiro semestre do nono ano da vigência do PNE supracitado (BRASIL, [2014]).

O documento parlamentar indica ainda que considera um avanço a aprovação do PNE por meio de lei (o segundo na história). Destaca que a definição de investimentos em educação constante do plano, na ordem de 10% do Produto Interno Bruto (PIB), pode ser considerada uma importante conquista da sociedade brasileira e que ela potencializa a educação (BRASIL, 2014a). O parlamento destaca ainda o fato de que o cumprimento do PNE deve ser objeto de constante monitoramento e de avaliações periódicas por parte de órgão gestor (MEC), pelas comissões de educação do CN, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) (BRASIL, 2014a). Como não poderia deixar de ser, a tramitação no CN não passou ilesa a divergências e polêmicas. Merece destaque, aqui, a redação dada ao texto da Meta 20 que, na Câmara Federal, consistia em “[...] ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio”. (BRASIL, 2014a, p. 21).

No Senado Federal, foi apresentado um substitutivo, retirando do texto a expressão *pública*, fazendo acréscimos e remissão ao art. 5º, § 5º, da Lei n.º 13.005 de 2014 – legislação que instituiu o referido PNE. Ao final da tramitação, foi mantida a redação proposta pela Câmara em relação à Meta 20, mas também o disposto no art. 5º, § 5º, da lei instituidora do plano (BRASIL, 2014a). Isso implicou a possibilidade de computar como investimentos públicos na educação aqueles relativos a isenções fiscais que financiam programas como o Programa Universidade Para Todos (ProUni) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), bem como empréstimos concedidos por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

No documento de apresentação do PNE 2014-2024, emitido pela Câmara dos Deputados, evidencia-se, ainda, uma polêmica em torno da diretriz que faz menção à superação das desigualdades educacionais. No Senado Federal, foi apresentada proposta no sentido de alterar o texto da Câmara que previa garantir a promoção da “[...]” “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” [...]” (BRASIL, 2014a, p. 22). No texto legal, prevaleceu a ideia de que a diretriz deveria apontar para a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, conforme previsto no art. 2º, inciso III, da Lei nº 13.005 de 2014 (BRASIL, [2014]).

O conjunto de metas apontado no PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, segundo o próprio MEC, se distingue em grandes blocos. O primeiro se refere a metas chamadas de estruturantes, de modo a garantir o direito “[...]” à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (BRASIL, 2014b, p. 9) e, dentre elas, destacam-se as Metas 10 e 11 que preveem, respectivamente, a oferta de, “[...]” no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” e a triplicação das “[...]” matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”. (BRASIL, 2014b, p. 10). Um segundo bloco de metas está relacionado “[...]” à redução das desigualdades e à valorização da diversidade” que, segundo o órgão gestor federal da educação, constituem “[...]” caminhos imprescindíveis para a equidade”. (BRASIL, 2014b, p. 11). Aqui, destaca-se a Meta 8 que prevê a elevação da “[...]” escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE”. (BRASIL, 2014b, p. 11). Ainda, outro conjunto de metas visa à “[...]” valorização dos profissionais da educação [...]”. Tal valorização é oficialmente “[...]” considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas”. (BRASIL, 2014b, p. 12). São metas basicamente relacionadas à formação, carreira e remuneração de professores, entendidas em seu conjunto como capazes de mudar a realidade do trabalho docente nos diferentes níveis de ensino.

O poder executivo, através do MEC, no documento denominado *Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*, assevera que:

A complexidade do modelo federativo brasileiro, as lacunas de regulamentação das normas de cooperação e a visão patrimonialista que ainda existe em muitos setores da gestão pública tornam a tarefa do planejamento educacional bastante desafiadora. Planejar, nesse contexto, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação das desigualdades que são históricas no Brasil. Para isso, é preciso adotar uma nova atitude: construir formas orgânicas de colaboração entre os sistemas de ensino, mesmo sem que as normas para a cooperação federativa tenham sido ainda regulamentadas. (BRASIL, 2014b, p. 5).

Nesse diapasão, o órgão gestor da política de educação nacional considerou, à época, que a elaboração de um PNE no Brasil implicava a assunção de compromissos e esforços contínuos com vistas à eliminação de desigualdades históricas no País. Neste sentido, segundo o governo:

[...] as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. (BRASIL, 2014b, p. 9, grifo nosso).

Ao apontar as estratégias para o cumprimento da Meta 11 – que propõe a triplicação das matrículas da educação profissional técnica, em nível médio, na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica – a lei instituidora do PNE 2014-2024 dispõe: “reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na *educação profissional técnica de nível médio*, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei” (BRASIL, [2014], grifo nosso).

Merece destaque o fato de que a meta de ampliar o investimento público em educação pública, com o fito de atingir o percentual mínimo de 7% (sete por cento) do PIB do País até o 5º (quinto) ano de vigência do PNE 2014-2024 e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (Meta 20), está sofrendo importantes impactos do processo de desaceleração do crescimento econômico do País, não vislumbrado em sua plena dimensão no momento da elaboração do plano. Ademais, a partir das diretrizes assumidas pelos governos de Michel Temer e do atual governo de Jair Bolsonaro em relação à educação, os

investimentos nesta área estarão ainda mais condicionados aos interesses de grupos econômicos, especialmente os das empresas educacionais.

A análise dos conteúdos dos documentos supramencionados e de outros documentos do executivo federal que não puderam aqui ser trabalhados, em especial os Planos Plurianuais referentes ao período 2003-2015, evidenciam uma reatualização e fortalecimento da educação como mediação imprescindível para forjar o perfil da força de trabalho da atual e das futuras gerações, como alhures já pontuamos.

A problematização do conteúdo do conjunto desses documentos nos permite afirmar que a relação educação e trabalho é um dos aspectos mais destacados no debate sobre o que se quer da educação brasileira. Apesar de se afirmar que a formação de uma *consciência crítica* dos estudantes, em relação à realidade social, deve ser um dos objetivos da educação, o seu valor de uso pelo capital se revela na conformação da força de trabalho para atender as demandas do mercado de trabalho. E, nesse diapasão, a *inclusão* produtiva dos filhos dos trabalhadores pobres, do campo e da cidade, potencializada pela educação, aparece como a alternativa capaz de garantir a eles o *exercício da cidadania*. Esse desafio impõe um *regime de colaboração*, não só entre os entes federados na condução da política, mas o estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada e com um amplo conjunto de organizações da sociedade civil. A ampliação do ensino profissional e técnico articulado à educação de jovens e adultos, ao ensino médio, bem como à ampliação do acesso ao ensino superior, cada vez mais especializado e aligeirado para atender as exigências do mercado de trabalho, aparece como meta central, em todos os níveis de planejamento. Isso exige organizações curriculares mais flexíveis, que atendam as demandas desse mercado de maneira célere, ao mesmo tempo que contem com conteúdos capazes de introjetar, especialmente nos jovens trabalhadores, habilidades, competências e valores compatíveis com a sociabilidade burguesa. Assim, são enaltecidos a cultura do empreendedorismo, o conhecimento pragmático, a autonomia – sempre numa perspectiva individualista – a competitividade, as potencialidades emocionais/afetivas, a iniciativa e a responsabilidade com processos, as atividades em equipe etc., todos valores que traduzem parte do projeto do capital para os jovens oriundos da classe trabalhadora, especialmente daqueles estratos mais pobres que devem ser possuidores de uma visão de mundo convergente com a estrutura produtiva existente. Isso porque a ofensiva do capital não fica restrita à esfera da produção, onde se processa a relação direta entre capital e trabalho, mas se espalha também para a esfera da reprodução social, no âmbito da política e da ideologia. E, nesta direção, a educação como política de Estado deve forjar atitudes e comportamentos que sejam compatíveis com condições cada vez mais precárias de vida e de trabalho no contexto da acumulação flexível. Os processos educacionais que ocorrem, especialmente, no interior dos sistemas formais de ensino são, portanto, essenciais para a *captura da subjetividade* (ALVES, 2000) dos jovens trabalhadores, como já assinalamos. É também nessa relação entre educação e mercado de trabalho que é possível identificar, com maior clareza, o avanço dos interesses privados no âmbito da educação pública, seja na definição do conteúdo da formação, seja na participação das empresas educacionais na sua implementação. No âmbito do ensino superior, por exemplo, o princípio da autonomia universitária é reduzido à autonomia financeira, assegurada por meio do estabelecimento de parcerias com o setor produtivo que, ao financiar projetos, submete a produção de conhecimento aos estritos interesses desse setor em detrimento das necessidades do conjunto da sociedade. Já em relação ao ensino profissional, a despeito do crescimento da oferta de vagas em instituições públicas, observado no período analisado, a orientação de longo prazo do Banco Mundial (BM) é de que esse tipo de ensino seja realizado pela iniciativa privada. Em documento elaborado já em 1995, o BM defende que:

Em geral, o treinamento proporcionado por iniciativa da empresa é o meio de maior custo/eficiência para o desenvolvimento das aptidões dos trabalhadores. Em comparação, na maioria dos países, o treinamento proporcionado pelo governo em centros estatais e especialmente o ensino profissionalizante revelaram-se caros e em muitos casos dotaram os participantes de pouco mais do que algumas aptidões comerciáveis. *Seria preciso encontrar fórmulas para reorientar as instituições públicas de treinamento, em atenção às demandas dos consumidores e do mercado. Muitas vezes, a melhor maneira de fazer isso consiste em transferir o financiamento público daqueles que proporcionam treinamento para o lado da demanda do mercado, possibilitando à população alvo de trabalhadores comprar treinamento num ambiente onde existe concorrência entre fornecedores alternativos.* (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 46-47, grifo nosso).

O controle das instituições produtoras e reprodutoras do conhecimento nunca poderá ser algo desprezado pelos capitalistas, haja vista a necessidade que estes têm de fazer com que suas formas de pensar se tornem hegemônicas e assimiladas pelas classes exploradas economicamente e dominadas politicamente. E, nesse processo, podemos identificar a indiscutível importância da educação. O pensamento dominante não é apenas dominante porque pertence às classes dominantes, mas também porque estas se inserem “[...] em relações sociais de produção historicamente determinadas que as colocam no papel de dominação”. (IASI, 2013, p.

70). Nesse sentido, as reflexões sobre a educação nos conduzem à análise das ideologias, entendidas não de forma apartada das condições materiais, mas como expressão delas, numa relação em permanente movimento dialético. São elas que atuam como mediações capazes de amenizar, controlar ou postergar os conflitos próprios da dinâmica da sociedade de classes.

Considerações finais

Os dados coletados no processo de pesquisa indicam uma retomada, sobre novas bases, de uma perspectiva de educação que, apesar de envernizada por um discurso pautado na defesa da cidadania e do direito, está centrada na conformação ideológica, política, técnica e cultural da força de trabalho em consonância com as requisições de um mercado de trabalho cada vez mais seletivo, estruturado e dinamizado pela adoção de novas tecnologias. As proposições identificadas nos documentos consultados vislumbram a disseminação e assimilação de valores e comportamentos alinhados ao modelo de acumulação flexível, bem como a preparação técnica dos trabalhadores com base em conhecimentos operacionais. Este tipo de educação no e pelo trabalho alienado e alienante nega ao trabalhador a construção de saberes que permitam a ele o controle da produção e o avanço em direção a uma nova sociabilidade na qual ele se eduque no e pelo trabalho, como autoatividade que funda e possibilita o desenvolvimento do próprio ser social. Grande parte dos trabalhadores, especialmente os jovens, não conseguirá constituir os estratos de trabalhadores hiperqualificados requeridos pelo mercado de trabalho. Por isso, outras dimensões importantes da educação não passam despercebidas nas proposições delineadas pelo capital para (de)formar a força de trabalho: o estímulo à incorporação da cultura do empreendedorismo, do individualismo e do culto à autonomia reduzida à capacidade de criar alternativas de sobrevivência que independam de políticas de Estado. Desafios postos. Desafios a serem enfrentados pela classe, por meio das suas organizações políticas que, por certo, constituem espaços educativos.

Por oportuno, há que se mencionar, aqui, a intensificação dos ataques à política pública de educação, em todos os níveis, promovida pelo governo de Jair Messias Bolsonaro. Desde sua posse como Presidente da República verificamos a consecução de uma programática que constitui um *mix* que alinha os interesses do empresariado educacional com preceitos religiosos que visa, simultaneamente, tornar a educação uma mercadoria ainda mais rentável e *varrer* das escolas e das universidades uma suposta doutrinação ideológica de esquerda. Tem-se, nesse contexto, um avanço do pensamento conservador que torna ainda mais lento o processo de construção da consciência de classe, aspecto fundamental no desencadeamento de transformações sociais estruturais.

Referências

- ALVES, G. *O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo, 2000.
- BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1995: o trabalhador e o processo de integração mundial*. Washington, D.C.: BM, 1995.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Edições Câmara, 2014a. Disponível em: http://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 5 jun. 2019.
- BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2007a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 29 nov. 2018.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 19 jan. 2019.
- BRASIL. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: MEC, [2007b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.
- BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 jan. 2018.

- CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 26, n. 3, p. 535-550, set./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/viewFile/19797/11535>. Acesso em: 3 jan. 2019.
- HARVEY, D. Organizando para a transição anticapitalista. *Margem Esquerda*, São Paulo, n. 15, p. 57-80, nov. 2010.
- HILLESHEIM, J. *Conciliação trabalhista: ofensiva sobre os direitos dos trabalhadores na periferia do capitalismo*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.
- IASI, M. L. Educação e consciência de classe: desafios estratégicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 67-83, jan./abr. 2013.
- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARINI, R. M. *Dialética da dependência*. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, 2000.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

Fontes

- 1 A pesquisa intitulada *Educação, pobreza e desigualdade social* foi financiada e integrou o conjunto de ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (SECADI/MEC), no contexto de uma proposta denominada Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (IEPDS). A pesquisa considerou o lapso temporal entre os anos de 2003 e 2015, tendo como fontes os seguintes documentos: Esfera federal: Planos Plurianuais, Planos Nacionais de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais. Esfera estadual: Planos Plurianuais, Planos de Educação e Propostas Curriculares do estado de Santa Catarina. Esfera municipal, considerando 6 mesorregiões e totalizando 12 municípios: Planos Plurianuais, Planos de Educação e Diretrizes Curriculares dos municípios selecionados. Âmbito escolar, considerando 12 escolas localizadas nos municípios selecionados: Projetos Políticos Pedagógicos.
- 2 É importante salientar, contudo, que, segundo o autor (LUKÁCS, 2013, p. 384), “quanto mais desenvolvida, quanto mais social for uma formação econômica, tanto mais complexos são os sistemas de mediação que ela precisa construir dentro e em torno de si, embora todos eles de algum modo se encontrem em interação com a autorreprodução do homem, com o metabolismo com a natureza, permanecendo relacionados com ele e sendo constituídos de tal modo que em resposta o influenciem simultaneamente no sentido de promovê-lo ou inibi-lo”.
- 3 Do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), o governo Lula da Silva “[...] herdou uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, promovida pelo governo que o precedeu [...]”. O governo de FHC, “[...] durante os dois mandatos, mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, deixando como alternativa “re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores” (OLIVEIRA, 2009, p. 198)”. (CAMINI, 2010, p. 538). Pretendia ser um plano cuja implementação, a partir de 2007, perduraria por mais quinze anos. De acordo com o que se observa de seu conteúdo, o PDE estava ancorado em seis pilares, quais sejam: visão sistêmica de educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e, mobilização social. Resumidamente, as ações previstas no PDE poderiam ser assim identificadas: índice de qualidade; provinha Brasil; transporte escolar; gosto de ler; Brasil alfabetizado; luz para todos; piso do magistério; formação de professores; educação superior; acesso facilitado à universidade; biblioteca na escola; educação profissional; estágio; pró-infância; salas multifuncionais; pós-doutorado; censo pela internet; saúde nas escolas; olhar Brasil; mais educação; educação especial; professor-equivalente; guia de tecnologias; coleção educadores; dinheiro na escola; concurso; acessibilidade; cidades-polo; inclusão digital.

Jaime Hillesheim

jaime.h@ufsc.br

Doutor em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Professor do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa (UFSC)

Adir Valdemar Garcia

adir.vg@ufsc.br

Doutorado em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

UFSC

Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima – Trindade

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil

CEP: 88.040-900

Agradecimentos

À Dr.^a Tânia Regina Krüger pela parceria no desenvolvimento da pesquisa sobre educação, pobreza e desigualdade social.

Agência financiadora

Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC).
Termo de Cooperação n.º 1949/2014.
Período de vigência: 13/06/2014 a 31/12/2017.

Contribuições dos autores

Ambos os autores tiveram participação efetiva na elaboração do artigo, fruto da pesquisa *Educação, pobreza e desigualdade so-*

cial, desenvolvida pelos mesmos com a participação, também, da Professora Dr.^a Tânia Regina Krüger.

Aprovação por Comitê de Ética e consentimento para participação

Não se aplica.

Consentimento para publicação

Não se aplica.

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.