



O REFINAMENTO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO EXPRESSO PELO SISTEMA RE-SABER

THE REFINEMENT OF PRECARIOUS WORK AND EDUCATION AS
EXPRESSED BY THE RE-SABER SYSTEM

EL REFINAMIENTO DEL TRABAJO PRECARIO Y DE LA EDUCACIÓN
EXPRESADO EN EL SISTEMA RE-SABER



10.56238/edimpacto2025.092-072

Meimilany Gelsleichter

Doutoranda em Tecnologia e Sociedade

Instituição: Universidade Federal do Paraná (UFPR)

E-mail: Meimilany@ifsc.edu.br

Mariana de Fátima Guerino

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

E-mail: Mariana.guerino@ifsc.edu.br

Ivanir Ribeiro

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

E-mail: Ivanir@ifsc.edu.br

RESUMO

Este artigo analisa o Programa Re-Saber instituído pela Portaria MEC n. 24, de 19 de janeiro de 2021. A análise dos marcos legais do Re-saber não se comprometem com a elevação da escolaridade dos participante e coloca em segundo plano a articulação dos conhecimentos da experiência com os conhecimentos científicos para população a quem está destinado o trabalho mais precarizado, o subemprego, a informalidade e a terceirização. Neste sentido, o Programa Re-Saber ao precarizar a formação, contribui para o desmantelamento do acesso, a permanência e o êxito escolar, ao mesmo tempo em que coopta os trabalhadores da educação a esse projeto, sob a alcunha de ser eficiente, flexível e amplificador do status profissional/individual de sua equipe de base; e, por último, se aproveita desse ensejo, para ampliar as estatísticas sobre a certificação nas instituições (número de matriculados, certificados, etc), sob o pretexto de que há comprometimento do Estado com a educação e com os trabalhadores.

Palavras-chave: Re-saber. CERTIFIC. Reconhecimento de Saberes e Competências.



ABSTRACT

This article analyzes the Re-Saber Program, established by MEC Ordinance No. 24 of January 19, 2021. The analysis of the legal framework of Re-Saber does not commit to raising the educational level of participants and relegates to a secondary position the articulation of experiential knowledge with scientific knowledge for the population destined for the most precarious work, underemployment, informality, and outsourcing. In this sense, the Re-Saber Program, by making training more precarious, contributes to the dismantling of access, retention, and academic success, while co-opting education workers into this project under the guise of being efficient, flexible, and amplifying the professional/individual status of its base team; and, lastly, it takes advantage of this opportunity to increase statistics on certification in institutions (number of enrolled students, certificates, etc.), under the pretext that there is a commitment from the State to education and to workers.

Keywords: Re-saber. CERTIFICATE. Recognition of Knowledge and Skills.

RESUMEN

Este artículo analiza el Programa Re-Saber, establecido por la Ordenanza MEC n.º 24 del 19 de enero de 2021. El análisis del marco legal de Re-Saber no se compromete a elevar el nivel educativo de los participantes y relega a un segundo plano la articulación del conocimiento experiencial con el conocimiento científico para la población destinada a la precariedad laboral, el subempleo, la informalidad y la subcontratación. En este sentido, el Programa Re-Saber, al precarizar la formación, contribuye a desmantelar el acceso, la retención y el éxito académico, a la vez que incorpora a los profesionales de la educación a este proyecto bajo el pretexto de ser eficiente, flexible y ampliar el estatus profesional/individual de su equipo base; y, por último, aprovecha esta oportunidad para aumentar las estadísticas de certificación en las instituciones (número de estudiantes matriculados, certificados, etc.), con el pretexto de que existe un compromiso del Estado con la educación y con los trabajadores.

Palabras clave: Re-saber. CERTIFICADO. Reconocimiento de Conocimientos y Competencias.



1 INTRODUÇÃO

Buscamos neste texto, apresentar algumas reflexões sobre o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais - Re-Saber, instituído pela Portaria MEC n. 24, de 19 de janeiro de 2021, no que se refere aos seus marcos legais, o papel atribuído à educação nas suas relações com o trabalho e seus impactos nas dimensões pedagógica e institucional, sob a luz das contradições das lutas de classes e das políticas educacionais no capitalismo contemporâneo, entendendo-as como ações induzidas por setores dominantes do Estado brasileiro.

A abordagem e os procedimentos científicos desta pesquisa ancoram-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético, ou seja, em um exercício que busca apreender o real, a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade, a fim de captar as categorias mediadoras que possibilitem sua apreensão, sob a perspectiva da totalidade (Frigotto, 2001).

Os processos de certificação profissional no Brasil, não são recentes. Eles remontam aos meados da década de 1970, com a implantação do projeto 128 do Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional (CINTERFOR-OIT) em articulação com o Ministério do Trabalho, que tinha como finalidade certificar e aferir as qualificações dos trabalhadores por meio de cursos de formação sistemática ou por meio das experiências adquiridas no trabalho, ou em ambos. Mas os debates ganharam força na década de 1990, em decorrência das exigências das normas ISO 9000 e ISO 14000 “que vinculavam o reconhecimento/certificação de conhecimentos dos trabalhadores à certificação de produtos e processos de trabalho” (Cunha e Lima, 2012, p. 04). O Conselho Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (CONMETRO) e o Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (INMETRO), tendo sua atribuições reformuladas pela Lei 9.933, de 20 de dezembro de 1999, passaram a conceder a marca de conformidade a produtos, processos e serviços. (Cunha e Lima, 2012).

Embora vários programas de certificação tenham sido criados a partir de então, eles mantiveram-se vinculados ao INMETRO e seguiam as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), constituindo-se como ações desvinculadas das políticas de educação profissional. (Cunha e Lima, 2012).

Apesar desses processos de certificação terem se iniciado na década de 1970, foi com a promulgação da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), no contexto de redemocratização do Brasil e de reestruturação da produção, que se desenvolveram mecanismos para a indução e a criação de um Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação Profissional, mais especificamente com base nos artigos 1º, que amplia o conceito de educação e 41º, que prevê que os conhecimentos adquiridos na educação profissional poderão ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Neste panorama, em 2009, foi criada a Rede Nacional de Certificação e Formação Profissional



Inicial e Continuada – Rede Certific¹ e substituída, em 2021, pelo Sistema Re-Saber.

2 ANÁLISES SOBRE OS MARCOS LEGAIS DA CRIAÇÃO DO SISTEMA RE-SABER

A Portaria n. 24, de 19 de janeiro de 2021, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais - Re-Saber, no âmbito do Ministério da Educação, apresenta uma série de instrumentos legais e normativos estruturantes para sua criação, dentre eles a Lei nº 9.394/1996 – LDBEN e a Lei nº 11.892/2008 (Lei de criação dos IFs).

A LDBEN prevê, no Art. 41º, que “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, **poderá** ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (grifo nosso). Contudo, esta lei também estabelece, em seu Art. 4º, que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de educação básica como direito público subjetivo.

Nesse sentido, cabe enfatizar que os processos de certificação de saberes em países que ainda não têm a educação básica universalizada, como é o caso do Brasil, precisam ser problematizados, sendo necessário colocar a elevação de escolaridade como preocupação central, pois os demandantes de certificação profissional, geralmente são os que não possuem formação básica e os que ocupam os trabalhos mais precarizados (Castro e Ribeiro, 2021). Utilizando as categorizações de Marx, esta constitui-se em uma *população flutuante*, composta por aquela fração de trabalhadores ora atraídos, ora repelidos pelas empresas.

A realidade desses trabalhadores no Brasil, se expressa no contingente de 9.893.636 pessoas (5,4% da população) que não sabem ler nem escrever; 52.737.158, (31,2% da população) que não possuem o ensino fundamental completo no grupo de pessoas de 15 a 85 anos e; 72.565.250, (51,2% da população), que não possuem ensino médio completo, no grupo de pessoas de 19 a 85 anos. (ANPED, 2021). Entre as pessoas em idade de trabalhar, 33,0% não têm o ensino fundamental completo e apenas 50,3% concluíram o ensino médio (FIOCRUZ, 2022).

Em contrapartida, a Educação de Jovens e Adultos e a EJA integrada à educação profissional, que deveria suprir tais demandas, têm sofrido um desmonte sistemático. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado em 2006, nunca atingiu os 10% das vagas de ingresso nos IFs e o atual quadro não se mostra animador, pois além de não atingir este percentual, vem sofrendo queda: em 2017, o percentual de matrículas era de 2,08% e em 2021, apenas 1,85% (Plataforma Nilo Peçanha, 2022). Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2020-2024, embora tenha como meta até 2024 ofertar, no mínimo, 25% das matrículas na educação de jovens e adultos, nos ensinos

¹ O CERTIFIC foi instituído pela Portaria Interministerial Nº 1082, de 20 de novembro de 2009; reestruturada pela Portaria Interministerial MEC/TEM Nº 5, de 25 de abril de 2014 (BRASIL, 2014); e regulamentada pela Portaria MEC Nº 8, de maio de 2014.



fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, não atingiu esse percentual, pois em 2014, as matrículas nesta modalidade eram de 2,5% no ensino fundamental e de 3,3%, no ensino médio. Em 2020, o percentual de oferta no ensino fundamental caiu para 0,5% e teve um aumento insignificante na oferta de ensino médio, passando para 3,6%. (Observatório do PNE, 2022). O censo escolar de 2021, também aponta queda de 17,7% no percentual de matrículas na EJA, desde de 2017 (INEP, 2021).

Complementando a LDBEN, a Lei de Criação dos Institutos Federais, que também serve como base para a criação do Sistema Re-Saber, determina que as instituições da Rede Federal, no âmbito de sua atuação, exerçerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

Contudo, no Art. 7º da mesma lei, que trata dos objetivos, indica que os Institutos Federais devem “ministrar educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente na forma de cursos integrados**, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” e no Art. 8º, enfatiza a garantia de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para esta modalidade de ensino. Portanto, ainda que esteja previsto na legislação, a possibilidade de processos de certificação ofertados pelos Institutos Federais, a sua prioridade deve ser a garantia da educação básica integrada à formação profissional (grifo nosso).

Portanto, ainda que a LDBEN e a Lei 11.892/2008 indiquem a possibilidade de reconhecimento de conhecimentos adquiridos em outras esferas da vida social, como as do trabalho, essas legislações indicam, também, que estes conhecimentos devem se integrar aos conhecimentos científicos, próprios da educação escolar. Nesse sentido, reconhecer os conhecimentos produzidos por jovens e adultos trabalhadores não pode significar mais um processo de exclusão e de adoção de uma perspectiva contrária à formação integral e integrada dos estudantes, pautada no trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura, princípios estes estruturantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPEC).

Os processos de certificação, e em especial o Sistema Re-Saber, ao não ter como foco central a elevação da escolaridade e ao colocar em segundo plano a articulação dos conhecimentos da experiência com os conhecimentos científicos, podem servir para negar o direito à educação às pessoas que compõem o segmento da população a quem está destinado o trabalho mais precarizado, o subemprego, a informalidade e a terceirização e servir, ainda mais, para aprofundar as desigualdades sociais. (Guerino e Ribeiro, 2022).

A portaria MEC n. 24/2021, no art 1º, inciso VI, dispõe que no Sistema Re-Saber haverá “incentivo à continuidade de estudos para a elevação da escolaridade, **sempre que possível**” (BRASIL, 2021, grifo nosso). Este trecho do documento, ainda que aponte a possibilidade de continuidade dos estudos para a elevação da escolaridade, não se compromete com o princípio do direito à educação.



Já a Portaria Interministerial n. 1.082 de 20 de novembro de 2009 que deu origem ao CERTIFIC, demarcava como finalidade primeira: “Criar, implementar, regular, avaliar e ofertar gratuitamente programas interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, jovens e adultos e portadores de necessidades específicas **para fins de prosseguimentos de estudos e exercício profissional** (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Tanto a Portaria Interministerial n. 1.082 de 20 de novembro de 2009, quanto a Portaria MEC 24/2021, estão no bojo das macrotendências que têm orientado as políticas educacionais nas últimas décadas no Brasil, demonstrando-nos que ambos os programas, CERTIFIC e Re-saber, se colocam na esteira de continuidades das políticas educacionais induzidas pelo Estado desde a década de 1990. Porém, no Re-saber, percebe-se um aprofundamento do recuo da formação dos trabalhadores para responder às demandas econômicas requeridas pelo Capital.

Desde modo, ao se analisar os documentos legais, faz-se necessário captar as múltiplas determinações dos discursos neles contidos e as realidades que os engendram, a fim de apreender os projetos e interesses que os constituem, para além das narrativas imediatas. Conforme Evangelista (2012, pp.10-11),

Os documentos expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico'. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles **não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”**. Como fontes de concepções, permitem a captação da racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, **seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis**. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição (grifos nosso).

Desse modo, cabe analisar, de forma atenta, quais são as finalidades educativas e qual projeto de sociedade está em jogo quando a ênfase do trabalho pedagógico centra-se nos saberes cotidianos ou da prática ou quando se faz a crítica aos conteúdos escolares e, em contrapartida, se propõe um currículo mínimo em que a ênfase recai sobre a certificação profissional em detrimento da formação básica. Isso não significa negar que a escola deva considerar as experiências, próprias da produção da existência da classe trabalhadora. Mas essas experiências não devem ser tomadas, *a priori*, de forma idealizada, e sim, devem ser acolhidas e tomadas como ponto de partida para sua problematização (Ribeiro, 2019), “em um processo consciente e sistemático que pode e deve evidenciar as potencialidades desses saberes, suas incompletudes e, também, seus equívocos, num permanente e fecundo tensionamento” (Rummert, 2014, p. 79).

Ademais, a discussão em torno do respeito aos saberes da experiência dos estudantes ou respeito aos saberes populares ou do cotidiano, como têm sido comumente defendida, especialmente no campo da EJA, centrada em argumentos supostamente democráticos, de respeito às diferenças, muitas vezes, negam aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos científicos historicamente



produzidos (o acesso à cultura humana em sua forma mais desenvolvida) e ocultam as diferenças de classe (Rummert, 2014). Entendemos que ao negarmos a elevação da escolaridade, negamos a formação integral dos estudantes, a articulação teoria e prática, a articulação dos conhecimentos da experiência com os conhecimentos científicos e reforçamos a lógica de uma “formação pobre para os pobres”.

Essas políticas de certificação oferecem uma resposta imediata dos segmentos dominantes do Estado às emergentes necessidades do mercado e referendam o discurso da oportunização de acesso à escola e ao conhecimento. Assim, cada vez mais, não se consolidam as ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora em sua totalidade e reafirma-se a dualidade educacional fundante do modo de produção capitalista (Rummert, Algebaile e Ventura, 2013).

Os sujeitos a que se destinam estas políticas de certificação empreendem uma infinita e verdadeira saga pela busca de um novo diploma, notadamente portador de baixo prestígio social, cuja validade expira a cada nova “moda do mercado”, a cada novo lançamento de produto ou maquinário específico.

Este conjunto de estratégias apenas confere “certificação vazia” aos trabalhadores e, por isto mesmo, “se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência”. (Kuenzer, 2002, p. 89-90). São estratégias parciais que visam a aproximar a universalização de índices de escolaridade, sem universalizar as condições de permanência e conclusão dos estudos, nem padrões socialmente referenciados de qualidade pedagógica (Rummert, Algebaile e Ventura, 2013).

Além das legislações supracitadas, existe um visível alinhamento do Sistema Re-Saber à uma série de normativas recentes², que visam aprofundar a precarização da educação e instituir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio², uma vez que têm como fundamento a oferta de cursos que limitam o acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos, assim como visam precarizar a formação de professores, ao propor a certificação docente. Moura (2019) define esse período recente como de “Avanço do Avanço dos Retrocessos”, caracterizado pela ofensiva do campo político neoliberal ortodoxo (Ventura e Oliveira, 2021).

Em contraposição a esses instrumentos legais, várias instituições ligadas ao Ensino e à Pesquisa tem se manifestado contrárias aos rumos das políticas de educação no Brasil, especialmente, nos

²Dentre eles estão a Resolução nº 01, de 05 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) e o Parecer PARECER CNE/CP Nº 17/2020, que subsidia tal resolução. Outras normativas, que embora não se apresentem de forma explícita na Portaria nº 24, servem como subsídio à proposição do processo de certificação docente, dentre os quais, a Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). No bojo dessas normativas, consta também a Lei nº 12.513/2011 que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec.



últimos anos, dentre eles, o Fórum de Dirigentes de Ensino do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). O documento produzido por este Fórum, em 2021, apresenta uma análise da Resolução nº 01/2021 e estabelece diretrizes indutoras para o fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na Rede Federal de educação profissional e tecnológica, reafirmando dentre outros conceitos fundantes da EPT com a criação dos IFs, o compromisso com

a consolidação da identidade da EPT, desenvolvida pela RFEPECT e pautada numa perspectiva de educação profissional técnica e tecnológica centrada na formação humana integral, no currículo integrado, na politecnia, na produção de conhecimentos socialmente referenciados e a serviço da emancipação política e social de milhões de jovens e adultos trabalhadores do Brasil. (FDE/CONIF, 2021, p. 11).

Portanto, embora haja um visível fortalecimento na implantação de políticas que buscam desarticular as conquistas históricas, democráticas e voltadas à formação humana integral, existem também vozes contrárias às essas induções, que se manifestam e promovem contrapontos e que empenham-se em problematizar essas políticas e suas continuidades.

3 DO CERTIFIC AO RE-SABER: EXPRESSÕES DA DINÂMICA EDUCACIONAL NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

A relação entre trabalho e educação é considerada objeto de estudo diverso, contraditório e difuso, envolvendo proporções da vida que condicionam a integração social através de um mosaico que inclui a economia, a cultura, os sistemas jurídicos, a história e as relações de poder, cada qual com suas complexidades e tensões próprias, e que são, sobretudo, definidoras de nossas vidas.

Por essa razão, vasculhar esse emaranhado supostamente automático, que acontece como um passe de mágica, é como reiterar o quão significativa é a compreensão da forma como ensinamos e aprendemos, seus atravessamentos políticos, como isso se evidencia nas políticas educacionais, além da forma como são noticiadas como sinônimo de grandes inovações, repletas de celeridade, desburocratização, e “comprometimento social”, conforme veiculado oficialmente pelo Ministério da Educação:

O Re-Saber tornará o processo de certificação profissional comparado ao processo até então vigente [Rede Certific] mais simplificado, por diminuir aí especialmente a burocracia de todo o processo até se chegar à certificação. A ideia é trazer mais confiabilidade, transparência e agilidade a todo o processo. (Brasil, 2021, p. 01).

Investigar como esse senso comum se movimenta, significa ir além das concepções deslumbradas, imediatistas, ou repletas de soluções rápidas, moralizantes, e recheada de preconceitos, massivamente estimuladas pela classe dominante. Especificamente quando olhamos de forma analítica



para o Re-Saber, sabemos que ele tem um direcionamento ético-político pautado pelos interesses da burguesia sobre como deve ser feita a certificação dos trabalhadores. E isso não é novo (Shiroma; Moraes, Evangelista, 2007) mas, sobretudo, emerge na esteira de uma série de reformas históricas na educação (Leher; Vittória; Motta, 2017), mobilizadas pela luta de classes.

Isso, em escala global, faz com que a educação seja entendida como estratégica. No caso do Re-Saber, a estratégia é a certificação aligeirada de trabalhadores para que estejam aptos a venderem sua força de trabalho, para se tornarem “empregáveis” o mais rápido possível, ao passo em que são tolhidos do direito à educação em sua dimensão mais ampla, na forma de cursos, projetos, pesquisas e, sobretudo, de elevação da escolaridade.

Todavia, estar com um diploma de certificação rápido nas mãos não garante condições de acesso a direitos mínimos em uma realidade como a do Brasil contemporâneo. De acordo com os dados do primeiro trimestre de 2022, divulgados pelo IBGE, há quase 12 milhões de pessoas que estão desempregadas no país, e 4,6 milhões estão em condição de desalentados, que são as pessoas que gostariam de trabalhar, porém não procuram emprego por não achar possível encontrar. Esse contingente populacional em geral é desencorajado a buscar se candidatar a vagas de trabalho por fatores como idade, qualificação, cenário econômico ou localidade. O Levantamento do II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil, aponta que em 2022, 33,1 milhões de pessoas não têm o que comer e 14 milhões de novos brasileiros estão em situação de fome, em pouco mais de um ano. A edição recente dessa pesquisa mostra que mais da metade (58,7%) da população brasileira convive com a insegurança alimentar em algum grau – leve, moderado ou grave (fome). O país regrediu para um patamar equivalente ao da década de 1990. (Rede PENSSAN, 2022).

Questionamos portanto, se o Sistema Re-Saber está conectado a esses dados, e se os anúncios relativos à melhorias na gestão com esse novo programa, estão social e historicamente referenciadas.

Conforme já dito anteriormente, o Brasil é um país com 51,2% da população que não possui Ensino Médio completo no grupo de pessoas de 19 a 85 anos (ANPED, 2021), em função de uma histórica evasão escolar. O “desinteresse dos trabalhadores” na continuidade dos estudos já foi objeto de inúmeros estudos, visto que é um problema social urgente e ainda insolúvel. Estudar o binômio permanência x abandono escolar é um processo investigativo que demanda ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica. A aparência é algo importante e não descartável, porém insuficiente para apreender a essência - estrutura e a dinâmica - do objeto de estudo. (Netto, 2011). Portanto, a solução para o abandono escolar envolve uma complexidade de fatores e não pode ser resolvida com proposições rasas e simples, a exemplo da oferta de um certificado àqueles que não puderam dar continuidade aos estudos mesmo que estes manifestam-se satisfeitos apenas com a etapa certificatória.



Entendemos que o Re-saber³ reforça a “opção” do trabalhador pelo abandono da escola, na medida em que propõe uma política que cabe dentro das suas expectativas momentâneas por certificação e atendem a urgência da empregabilidade. Porém, este desejo, ainda que legítimo, está circunscrito às possibilidades concretas e imediatas destes trabalhadores que conciliam intensas e extensas jornadas de trabalho com responsabilidades domésticas que os subtrai o tempo livre. Sabemos que os sujeitos são movidos por necessidades, porém estas necessidades não devem restringir os horizontes emancipatórios daqueles que vivem do trabalho.

Nesse sentido, cabe destacar que as necessidades humanas não são inatas ou dadas a priori. Elas são desenvolvidas histórica e socialmente, a partir das condições de vida e educação. Portanto, os interesses dos estudantes (necessidade de estudar ou não estudar) não devem ser entendidos como natural e imutável. Ao contrário, eles podem ser modificados e novas necessidades podem ser criadas ao longo do processo de escolarização (Eidt e Duarte, 2007). Se os estudantes não apresentam necessidade de estudar, a escola pode e deve desenvolvê-la, ultrapassando assim, as necessidades imediatas, pragmáticas, geralmente ligadas à empregabilidade e a inserção (precária) no mercado de trabalho.

Se é legítimo o acesso a certificação para solução da empregabilidade imediata também é legítima a continuidade dos estudos para ampliação das possibilidades de acesso ao conhecimento científico acumulado pela humanidade, etapa que requer tempo e condições materiais dignas de existência. Toda política pública que não se comprometa com a expansão do horizonte de possibilidades da classe trabalhadora, corrobora com a manutenção da ordem social hegemônica, portanto, tem funcionalidade para a reprodução do Capital.

De acordo com a Portaria MEC 24/2021, “O Re-Saber tornará o processo de certificação profissional, comparado ao processo até então vigente, mais **simplificado**, por **diminuir dessa forma, especialmente a burocracia** de todo o processo até se chegar à certificação. A ideia é trazer **mais confiabilidade, transparência e agilidade a todo o processo**”⁴. (Brasil, 2021, p. 01, grifo nosso).

A simplificação dos processos formativos e a redução do conteúdo, conforme propaganda do Ministério da Educação supracitada, sugere um aumento da eficiência do programa com relação ao Certific e se insere numa crítica bastante difundida acerca da ineficiência do Estado. Entretanto,

A pretensa agilidade e desburocratização descartou também a necessidade de apontar os princípios da certificação e até mesmo a construção de uma orientação mais específica para as ações. A não existência destes pode levar a efetivação de diversas formas de ações e estas estarão submetidas

³ Outros programas de certificação de saberes na mesma tônica atuam concomitantemente ao Re-saber. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, o ENCEJA, é uma alternativa rápida, precária, mais barata e de curto prazo para o público jovem e adulto, uma verdadeira fábrica de certificados de baixo prestígio social.

⁴ Conferir na live sobre o Re-Saber, transmitida no dia 22/06/2021, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MQdMEi2SiBY>. Acesso de 20/07/2022.



às várias compreensões do que seja a certificação de saberes. Isto pode dificultar a constituição de políticas orgânicas e confiáveis acerca da certificação de saberes e a médio e longo prazo comprometer, não somente a formação dos trabalhadores como também a qualidade do produto (Castro e Ribeiro, 2021, p. 06).

Essa dinâmica quando operada por uma classe dominante composta por grupos pautados na acumulação desenfreada de capital, no individualismo e na exploração da classe trabalhadora, acaba por induzir visões muito parciais da realidade, dando a impressão de melhoria, eficácia, eficiência, desburocratização, flexibilização, sem articulação minimamente histórica, tampouco coletiva. Nesse sentido, a direção ético política assumida pelos segmentos dominantes, tem o caráter de mobilizar a produção do consenso, voltado a uma organização pedagógica que corresponda unicamente aos seus interesses de classe.

Nesse sentido, consideramos que existem interesses concretos não explicitados da classe dominante, que dizem respeito aos rumos da educação, do trabalho e da construção de uma cidadania de novo tipo e “para a criação desse ‘novo tipo’ há que se compor uma base de sustentação que leve adiante esse projeto, e que essa base possa, através do consenso, organizar a sociedade em geral, em nome de um projeto de classe”. (Guerino, 2020, p. 52).

Essa base é composta por alguns grupos que aderem e sustentam os projetos da classe dominante no interior das instituições de educação. Ou seja, pessoas reais, que dinamizam seus propósitos e premissas com frases de efeito e *slogans motivacionais* (Evangelista, 2014), pautadas em perspectivas salvacionistas, inovadoras e criativas. Em vista disso, essa dinâmica de base gradativamente encapsula novos vocabulários, novos integrantes e engendra diferentes e replicados posicionamentos, que impõem difíceis formas de desvinculação aos seus projetos. A atuação prática dessas bases dentro das instituições de educação correspondem ao individualismo e à meritocracia, valores disseminados pela burguesia, assim como estimulam o ganho de bolsas para a atuação em seus projetos, articulando-se à possibilidade de relevância profissional, devido ao fato da participação em reuniões e formações com gestores de alto escalão do governo ampliando, assim, a rede orgânica de novas e possíveis bases, com alianças e indicações de novos e antigos membros, de caráter deliberadamente antidemocrático.

Todo esse cenário, ainda que firam as premissas democráticas e o pluralismo de ideias, previstos na LDBEN, assim como os princípios da impessoalidade na administração pública, garantidos pela Constituição Federal de 1988, tratam de ressignificar e reelaborar suas narrativas, sob um manto supostamente conciliador, como se o programa congregasse os interesses de todos. Vão sendo construídas, assim, noções de que o Re-Saber é de vontade coletiva e de que a resistência ou tentativa de desvelamento de seus interesses, são meras atitudes persecutórias ou mal compreendidas.



Marx e Engels (2010), ao descreverem a burguesia enquanto classe, no Manifesto Comunista, mostram a constância, a repetição e porque não, a sedução de novas e novas formas de ser e estar no mundo de tipo burguês. A política educacional endereçada aos propósitos de certificação enxuta, imputadas pelo Programa Re-Saber e conectados à BNCC e à Reforma do Ensino Médio, cada vez mais se constituem como um combo de desarticulação da classe de trabalhadores da educação. Esse movimento mostra que “a burguesia não pode viver sem revolucionar incessantemente os meios de produção, por conseguinte, as relações de produção, e com isso, todas as relações sociais.” (Marx e Engels, 2010, p. 43).

Programas de certificação profissional como o Certific e o Re-Saber, correspondem à dinâmica de forças que buscam orientar projetos de sociedade, por meio da educação. Ambos os Programas referem-se a mecanismos de elevação da escolaridade e de reconhecimento de saberes já realizados por trabalhadores.

Todavia, nota-se um declínio histórico e político do Certific para o Re-Saber, no que se refere às possibilidades de ampliação e acesso ao universo científico, à elevação da escolaridade, assim como ao enfrentamento da fome, do desemprego e dos déficits educacionais, componentes estes indissociáveis aos processos de certificação. O tensionamento que se nota com o Re-Saber é de que o acesso ao conhecimento científico historicamente acumulado permaneça não sendo destinado para as classes trabalhadoras, mas que, em pequenas doses, com rígido controle e orquestrado por pequenos grupos no poder, pode ser administrado mas, de forma mais recrudescida, quando comparado ao Certific considerando-se, sobretudo, a ancoragem em reformas conjunturais de mesmo caráter, a exemplo da Reforma do Ensino Médio e os sucessivos cortes orçamentários na educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O novo papel atribuído às formas de certificação, seu delineamento legal e operacional, suas bases de sustentação e disseminação, assim como seus encadeamentos com a conjuntura política, econômica e educacional, compõe o quadro de políticas voltadas ao trabalho e à educação, que tem se desenhado, especialmente a partir do golpe político que destituiu a presidente Dilma Rousseff e os 2 primeiros anos de pandemia de COVID-19.

Temos testemunhado, nesse ínterim, uma cadeia massiva de retrocessos dos direitos trabalhistas, que historicamente foram fruto de lutas dos trabalhadores, além dos cortes de recursos para a educação pública e a intensificação da precarização das condições de trabalho. Com efeito, temos um panorama conjuntural de intensificação da miséria, de aumento da concentração de renda no país e de sucessivas tentativas de corrosão de políticas educacionais comprometidas com a melhoria ampliada de vida dos segmentos subalternos.



O Programa Re-Saber é construído nesse contexto e atinge, no limite, três dimensões importantíssimas no âmbito da luta de classes: a precariza a formação, contribuindo para o desmantelamento do acesso, a permanência e o êxito escolar, ao mesmo tempo em que coopta os trabalhadores da educação a esse projeto, sob a alcunha de ser eficiente, flexível e amplificador do *status* profissional/individual de sua equipe de base; e, por último, se aproveita desse ensejo, para ampliar as estatísticas sobre a certificação nas instituições (número de matriculados, certificados, etc), sob o pretexto de que há comprometimento do Estado com a educação e com os trabalhadores.

Como prática comum desse tipo de orientação, há um recrudescimento em relação às políticas anteriores e similares, visto que o Sistema Re-Saber não aprimora as trajetórias e experiências históricas de programas anteriores, e sobretudo, não contribui para um debate público e qualificado. Nesse enredo, há o esvaziamento do debate com os próprios sujeitos a quem se destina tal programa, com as diferentes vozes de trabalhadores da educação dentro das instituições, com os sindicatos, com os grêmios estudantis e com os movimentos sociais. Como consequência, engendra-se uma dinâmica antidemocrática, com práticas desconectadas dos dados concretos da realidade brasileira.

A organização do Sistema Re-Saber não é pautada na preocupação ampliada com os processos pedagógicos da formação dos trabalhadores, nem tampouco com o estabelecimento de políticas e ações intersetoriais. Limita-se à certificação e às tentativas de solução emergencial, do hoje, da sobrevivência, ainda que isso signifique andar de mãos dadas com a precarização do trabalho. O Re-Saber também corrobora com a posição do Brasil na Divisão Internacional do Trabalho, ao fazer com que a escola básica constitua-se num local específico de formação inicial para o trabalho simples.

A certificação aligeirada e descomprometida com a elevação da escolaridade corrobora com o enfraquecimento das relações entre trabalhadores e estudantes em semelhante situação, os quais poderiam, no contexto escolar, dialogar, compartilhar experiências, criar grupos e/ou participar dos já existentes dentro da instituição, voltados à cultura, à pesquisa, à extensão, dentre outros. Essa condição precária de atendimento ao trabalhador, conduzida pelo Re-Saber reforça a noção de que a este sujeito não é permitido o entendimento da realidade, em seu sentido ético e moral, para além da manutenção da existência como força de trabalho.

De acordo com as reflexões aqui promovidas, somamos esforços para a ampliação do debate sobre a complexidade e as contradições da relação entre trabalho e educação, integrando algumas particularidades do Sistema Re-Saber nesse universo, especialmente no que se refere aos ajustes pedagógicos e institucionais, aos discursos tendenciosos da classe dominante, que buscam induzir tal forma de certificação.

Aliado a esse movimento, salienta-se a urgência em promover e intensificar o questionamento acerca da culpabilização dos sujeitos de sua situação de precariedade de qualificação e a suposta agilidade, eficiência e flexibilidade proposta por políticas educacionais voltadas aos trabalhadores no



cenário atual. No mesmo sentido é necessário lançar luz sobre os condicionantes históricos e concretos relativos à reestruturação produtiva e seus nexos com a educação, que revereberam em políticas como a do Sistema Re-Saber. Nesse horizonte, é premente contestar o ideário da suposta automaticidade do sistema capitalista, ou mesmo da inexistência ou do anacronismo da luta de classes, cuja funcionalidade opera como mecanismo de pacificação de conflitos, induzindo não somente a manutenção das condições deploráveis de vida de grande parte da população, mas sobretudo, em seu agravamento em variados aspectos da vida em sociedade.



REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; MORAES, Gustavo Henrique; SANTOS, Robson dos; SILVA, Susiane de Santana Moreira Oliveira da. Coordenação: MACHADO, Maria Margarida. **As dissonâncias entre a demanda potencial e o acesso à educação de jovens e adultos: uma análise do cenário recente.** 40^a ANPED – GT18. RN, 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília. DF, 1996.

_____. Lei nº 9.933, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre as competências do Conmetro e do Inmetro, institui a Taxa de Serviços Metrológicos. DF, 1999.

_____. Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. DF, 2006.

_____. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. DF, 2008.

_____. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec. DF, 2011.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. DF, 2014.

_____. CNE/CP. **Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). DF, 2019.

_____. CNE/CP. **Resolução Nº 1, DE 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). DF, 2020.

_____. CNE/CP. **Parecer nº 17, de 19 de maio de 2020.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. DF, 2020.

_____. CNE/CP. **Resolução nº 01, de 05 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. DF, 2021.

_____. **Portaria nº 24, de 19 de janeiro de 2021.** Dispõe sobre o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais - Re-Saber, no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. DF, 2021.

_____. FDE/CONIF. Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, abril de 2021.

BRASIL. Re-saber agilizará certificação profissional de trabalhadores Disponível em <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/01/re-saber-agilizara-certificacao-profissional-de-trabalhadores>. Acesso em 31 de agosto de 2021.



CASTRO, Mad Ana Desirée Ribeiro de; RIBEIRO, Ivanir. **Certific e Re-saber:** algumas considerações sobre o reconhecimento e certificação de saberes. Texto elaborado como subsídio à reunião do Conselho Superior do IFSC, 2021 (não publicado).

CUNHA, Daisy Moreira; LIMA; Natália Valadares. **Reconhecimento e certificação de saberes construídos no ambiente de trabalho:** uma análise comparada dos dispositivos inglês e brasileiro. In: 5 Encontro Internacional de Educação Comparada. Avaliação do rendimento escolar: dimensões internacionais, Belém, 2012.

EIDT, Nadia Mara; DUARTE, Newton. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, pp. 51-72, jun. 2007.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. 1 ed. Campinas/SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

. **O que revelam os slogans na política educacional.** 1. ed. Araraquara – SP: Junqueira e Marin, 2014.

FIOCRUZ. **Censo Escolar:** educação profissional tem redução no número de matrículas. Reportagem. 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/censo-escolar-educacao-profissional-tem-reducao-no-numero-de-matriculas#:~:text=Segundo%20o%20Censo%20do%20Inep,menos%20entre%202020%20e%202021>. Acesso em: 01/07/2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

GUERINO. Mariana de Fátima. A inovação como rota do projeto formativo do IFSC. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

GUERINO, Mariana de Fátima; RIBEIRO, Ivanir. Análise do Documento Orientador do ReSaber do IFSC. Texto apresentado em reunião do Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFSC, em 2022. Florianópolis, 2022 (não publicado).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Dados sobre o desemprego. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em 30/07/2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (Orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

LEHER, Roberto; et al. Educação e mercantilização em meio à tormenta político econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792>. Acesso em 27/07/2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**: Boitempo. São Paulo, 2010.



MOURA, Dante Henrique. A história da EPT e as disputas pela formação dos trabalhadores nos IFs . Encontro de Formação organizado pelo Núcleo de Estudo, Pesquisa e Formação em Ensino, Trabalho e Sociedade do IFSC, IFSC, 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OBSERVATÓRIO DO PNE, Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 01/07/2022.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA - PNP 2022 (Ano Base 2021). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 01/07/2022.

REDE PENSSAN. II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil, **Relatório final/Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar**, Penssan, São Paulo, SP, 2022. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/especiais/olhe-para-a-fome-2022/> . Acesso em 27/07/2022.

RIBEIRO, Ivanir. **A produção de sentido pessoal à atividade de estudo em jovens e adultos estudantes do PROEJA**: história, trabalho e práxis pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

RUMMERT, Sônia Maria. Trabalho, educação e experiência na formação de jovens e adultos trabalhadores. In: ALVES, Natália; RUMMERT, Sônia; MARQUES, Marcelo (orgs.). **Educação e Formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil**: políticas, práticas e atores. Lisboa – Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014.

RUMMERT, Sônia Maria; ALGEBAIL, Eveline; VENTURA, Jaqueline. **Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado**. Revista Brasileira de Educação, local, v. 18 n. 54 jul-set, p.717-738, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marconde; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VENTURA, Jaqueline, OLIVEIRA, Francisco. As matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio em meio à crise da ideologia neodesenvolvimentista. Educação: **Revista do Centro de Educação da UFSM**. Santa Maria, v. 46, 2021.