

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

TICIANE GONÇALVES SOUSA DE MELO

**O PRONATEC E O PROCESSO DE EXPANSÃO E PRIVATIZAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

NATAL-RN  
2015

TICIANE GONÇALVES SOUSA DE MELO

**O PRONATEC E O PROCESSO DE EXPANSÃO E PRIVATIZAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Políticas e práxis em Educação Profissional.

Orientador: Prof. D.r Dante Henrique Moura

NATAL-RN  
2015

M528p Melo, Ticiane Gonçalves Sousa de.

O Pronatec e o processo de expansão e privatização da educação profissional no Brasil / Ticiane Gonçalves Sousa de Melo – 2015.

137 f : il.

Orientador(a): D.r Dante Henrique Moura.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2015.

1. Educação profissional - Brasil - Dissertação. 2. Políticas neoliberais - Dissertação. 3. Educação profissional - Política de expansão - Dissertação. 4. Pronatec - Dissertação. I. Moura, Dante Henrique. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU 377(81)

TICIANE GONÇALVES SOUSA DE MELO

**O PRONATEC E O PROCESSO DE EXPANSÃO E PRIVATIZAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Políticas e práxis em Educação Profissional.

Dissertação apresentada e aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_, pela seguinte Banca Examinadora:

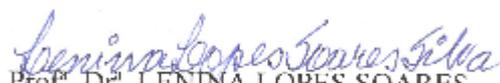
**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. DANTE HENRIQUE MOURA  
(presidente)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

  
Prof. Dr. MARCELO LIMA  
(membro titular externo)

Universidade Federal do Espírito Santo

  
Prof. Dr. LENINA LOPES SOARES  
SILVA  
(membro titular interno)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

  
Prof. Dr. ANTÔNIA DE SOUSA ABREU  
(membro suplente externo)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico esta pesquisa aos meus pais, Cecília e Waldeglácio, ao meu irmão Tiago e a Rafael, sem os quais eu não teria conseguido caminhar nessa jornada.

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço infinitamente à minha família – Cecília, Waldeglácio e Tiago – por ser meu pilar, por compreender meus momentos de reclusão, de ausência. Não consigo imaginar essa jornada sem a ajuda da mesma. Em todos os sentidos, é a minha base, a minha fortaleza.

Agradeço a Rafael Leite, pelo real companheirismo, pelo carinho, pelo efetivo casamento acadêmico, por me ajudar em todos os momentos desta pesquisa, desde a elaboração do projeto de pesquisa até os momentos finais, realizando revisões e fazendo comentários construtivos.

Agradeço ao professor Dante Henrique Moura, pela orientação atenta durante a construção deste trabalho, pelo profissional efetivamente comprometido com o Programa pelo qual lutou – e ainda luta pela qualidade do mesmo. Além disso, por me possibilitar o contato com tantas leituras formidáveis e caminhar a todo momento junto a mim.

Agradeço a minhas amigas, Kamylla Queiroz, Camila Vanessa, Monalisa Melo e Camila Moraes pelas risadas, pelos momentos de escuta, pelos momentos de compreensão de minhas ausências e por representarem efetivamente o significado de amizade para mim.

Agradeço profundamente a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), pelo compromisso com o programa, pelo compromisso com a nossa formação e também pelos válidos puxões de orelha. Especialmente, o meu carinho e agradecimento aos professores Olívia, pelo seu jeito amigo; Lenina, pelas contribuições diretas ao meu trabalho e pelo jeito rigoroso e, ao mesmo tempo, carismático e engraçado; e José Mateus, pela ternura no olhar.

Agradeço ao professor, orientador de monografia e amigo Francisco Ednardo Gonçalves, o qual se manteve presente nos momentos de construção deste trabalho, sempre aconselhando e enviando boas energias.

Agradeço a Ulisséia pela leitura atenta e construtiva e pela disponibilidade durante as qualificações da pesquisa.

Agradeço aos colegas de mestrado, os pioneiros, pelos tantos momentos compartilhados. Alguns nos deixaram por força do destino, caso de nossa querida Haudália, inesquecível em sua generosidade e simplicidade; outros, se tornaram cada vez mais próximos, caso de Ana Lídia, a quem sou grata pela alegria, por ser minha

guia em Recife e pela organização dos eventos da turma; e, o caso da Luzinete, amiga que o mestrado me trouxe e fez com os meus dias de leituras, de produção e de jornadas de aulas se tornassem muito mais alegres. Além disso, foi uma ótima parceira acadêmica, pois fluíamos muito bem juntas.

Agradeço, finalmente, aos meus colegas de trabalho e, principalmente, meus alunos da Escola Estadual Vigário Bartolomeu, da Escola Estadual Casa do Menor Trabalhador e da Escola Agrícola de Jundiaí.

## RESUMO

Esta dissertação é parte do escopo da produção do conhecimento no campo da Educação Profissional brasileira. O eixo norteador da pesquisa é o processo de expansão da Educação Profissional brasileira em curso. Assim, buscamos analisar o caráter público e privado das políticas fundantes dessa expansão, bem como desvelar o papel do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), política pública que tem centralidade no desenvolvimento desse processo. Quanto ao percurso teórico-metodológico, nos utilizamos de pesquisa bibliográfica e análise documental, nos orientando pelo pensamento sociocrítico. Ao mesmo tempo, nos apropriamos da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Esta pesquisa tem como delimitação temporal o início do século XXI. Fundamentamos esse trabalho a partir de autores como: Antunes (2009), Dourado (2001; 2010), Frigotto (2010; 2011), Harvey (1993), Kuenzer (2005; 2008), Lima (2012), Moura (2013; 2014), Poulantzas (1971) e Saviani (2003). Os resultados do estudo demonstram que nesse início do século XXI, de fato, existem políticas de base neoliberal que são propulsoras da expansão da oferta na Educação Profissional. Além disso, concluímos que há uma relação muito estreita entre o processo de expansão e a privatização da Educação Profissional por meio, principalmente, do Pronatec. Alguns aspectos do Pronatec fundamentam a conclusão anterior: a elevada oferta de matrículas por meio das parcerias público/privadas, a oferta abundante de cursos de curta duração e de baixa complexidade e os sinais de dinamização de um mercado para a Educação Profissional.

Palavras-chave: Políticas Neoliberais. Expansão-Privatização da Educação Profissional. PRONATEC.

## **ABSTRACT**

This dissertation is part of the scope of knowledge production in the field of Brazilian professional education. The guiding principle of research is the current process of expansion of the Brazilian Professional Education. Thereby we look for analyze the public and private character of the founding policies of this expansion, as well as unveiling the role of Pronatec - public policy that has centrality - in the development of this process. Regarding the theoretical and methodological approach we use bibliographic research references and document analysis guiding us through social-critical thinking. At the same time, we appropriate the content analysis proposed by Bardin (1977). This research has the time delimitation of the early twenty-first century. We base this dissertation starting from authors such as Antunes (2009), Dourado (2001; 2010), Frigotto (2010; 2011), Harvey (1993), Kuenzer (2005; 2008), Lima (2012), Moura (2013; 2014) Poulantzas (1971) and Saviani (2003). The research results show that in the beginning of the 21 century, in fact, there neoliberal based policies driving the increase in offer in the Professional Education. In addition, we see a very close relation between the process of expansion and the privatization of Professional Education through mainly Pronatec. Some aspects of Pronatec underlie the previous conclusion: the elevated offer of enrollments through public/private partnerships, the abundant supply of short duration courses and low complexity, and the dynamization signs of a market for Professional education.

Keywords: Neoliberal Policies. Expansion-privatization of Professional Education. Pronatec.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Evolução do número de matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil no âmbito Público e Privado 2007-2013	75
Tabela 2 -	Disposição do Ensino Médio Integrado no Brasil no ano de 2013	84
Tabela 3 -	Vagas ofertadas por meio do Pronatec de 2011 a 2014	97
Tabela 4 -	Distribuição aproximada de matrículas nos Cursos Técnicos do Pronatec 2011 a 2015 (fevereiro)	100
Tabela 5 -	Distribuição aproximada de matrículas nos Cursos FIC do Pronatec 2011 a 2015 (fevereiro)	100
Tabela 6 -	Transferências anuais às instituições ofertantes, 2011 a maio/2014	102
Tabela 7 -	Evolução anual do número de unidades de ensino que ofertaram cursos do Pronatec Bolsa-Formação 2011 a maio/2014	106
Tabela 8 -	Número absoluto de beneficiários do Pronatec Bolsa-Formação, distribuídos por rede ofertante e por cursos FIC e técnicos, 2011 a maio/2014	107

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CGU	Controladoria Geral da União
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIC	Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SNA	Serviços Nacionais de Aprendizagem
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizado Rural
SENAT	Serviço Nacional de Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b>	12
2	<b>MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO, POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NA TRANSIÇÃO DO SÉCULO XX PARA O XXI</b>	20
2.1	DOS ANOS 1970 AOS 1990: MUDAM O REGIME DE ACUMULAÇÃO CAPITALISTA, A CONFIGURAÇÃO DO ESTADO E AS EXIGÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES	22
2.1.1	<b>A educação dos trabalhadores: exigências do taylorismo-fordismo e do toyotismo</b>	35
2.2	ESTADO BRASILEIRO E NEOLIBERALISMO A PARTIR DOS ANOS 1990: A EFETIVAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA PRIVATIZAÇÃO, FOCALIZAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO	42
3	<b>POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 2000: ENTRE O PÚBLICO E PRIVADO</b>	53
3.1	A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1996), O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010), O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) E SUAS ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	56
3.2	PROGRAMAS E AÇÕES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INÍCIO DO SÉCULO XXI	76
4	<b>PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO (PRONATEC): EXPANSÃO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b>	87
4.1	PRONATEC: HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO	88
4.2	PRONATEC: O DISCURSO OFICIAL E OS PRIMEIROS MOVIMENTOS DO REAL	93
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	123
	<b>REFERÊNCIAS</b>	128

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem suas raízes ainda na graduação em Serviço Social (2012), quando estudávamos os efeitos do Programa Universidade para Todos (Prouni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) para o Ensino Superior para os cursos de Serviço Social. A partir disso, percebemos uma conjuntura que sinalizava para a continuidade da privatização do Ensino Superior brasileiro, intensificada nos anos 1990. Tal pesquisa, empreendida durante a graduação, incitou a curiosidade em buscarmos outras modalidades da educação brasileira que também estivessem em processo de expansão e de privatização. Então, diante de um contexto de forte expansão de instituições privadas no cenário educacional brasileiro, nos inquietamos, destarte, sobre as consequências dessa expansão para a formação dos trabalhadores.

A curiosidade pela Educação Profissional, foi construída por meio de relações estabelecidas com o processo de expansão do Ensino Superior. Observamos similitudes e movimentos comuns para as duas ofertas educacionais, ou seja, ações que caminham no sentido de expandir e favorecer o mercado das empresas educacionais. O ensejo pela pesquisa também é decorrente do ato de pensar os caminhos da formação profissional e da Educação Profissional, compreendida neste trabalho, no sentido de uma formação humana integral.

Segundo Saviani (2003), “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral.” Por esse viés, a categoria trabalho constitui um princípio educativo, que conforme Frigotto (2005), esse princípio não se restringe a atividade do emprego, mas sim como atividade responsável por produzir todos os elementos necessários nas dimensões da vida humana. Contudo, no sistema socioeconômico capitalista “o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo (SAVIANI, 2003, p. 138). A visão que defendemos busca ir de encontro a esse ensino profissional dual propagado, ou seja, no sentido de nos distanciarmos de uma educação que cada vez mais aprofunda a divisão entre os que executam e os que pensam.

As raízes históricas, para o processo de expansão e privatização em curso para a Educação Profissional neste início do século XXI, relacionam-se mais diretamente aos anos de 1990. Nessa década, foi organizada a Reforma do Estado<sup>1</sup> brasileiro que, de acordo com Dourado (2001), voltava-se para a modernização, racionalização e privatização, tendo o mercado como orientador, visando a minimização da participação do Estado na elaboração e implantação das políticas públicas. A Reforma do Estado tem implicações profundas na Educação Profissional. Nos anos de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, é instituído o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), que eliminou a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional técnica de nível médio, constituindo uma forte expressão no contexto do avanço neoliberal.

Para fundamentar a concepção de Estado neste estudo, nos remetemos a ideia de Poulantzas (1971), ao afirmar que o Estado não pode ser concebido apenas como poder político das classes dominantes, tampouco entendê-lo como um instrumento exclusivo às determinações do capital e muito menos como algo neutro, mas sim como um campo em que se forjam as correlações de forças. Entretanto, a classe dominante vem legitimando suas necessidades e isso vem sendo posto nas políticas educacionais de modo mais geral, bem como nas políticas para a Educação Profissional.

De acordo com Draibe (1993), o neoliberalismo constitui um conjunto de ações destinadas à reforma do Estado e das suas políticas. Como consequência do neoliberalismo, as políticas sociais tornam-se cada vez mais compensatórias, orientadas pelos princípios de privatização, focalização, desregulamentação estatal, eficácia, eficiência e reestruturação da produção e do trabalho. Por meio dessas políticas também são evidenciadas tensões entre as esferas pública e privada.

O neoliberalismo também está intimamente relacionado com o processo de reestruturação produtiva, ou seja, da mudança do regime taylorista-fordista de acumulação capitalista para o modelo toyotista, propondo a racionalização e reestruturação da produção, a intensificação do controle do trabalho, a mudança tecnológica, a busca de novos mercados e também a dispersão geográfica das empresas capitalistas para áreas onde o controle do trabalho torna-se mais fácil,

---

<sup>1</sup> Período que será melhor discutido mais adiante.

implicando elevados índices de desemprego estrutural nos países centrais e periféricos (HARVEY, 1993).

Não podemos deixar de perceber, de início, que há uma profunda relação entre a Reforma do Estado, o Neoliberalismo, a Restruturação Produtiva e as propostas encaminhadas à Educação Profissional e à formação dos trabalhadores. Vale salientar que, durante toda a pesquisa, foram perquiridas tais relações.

Na primeira década do século XXI, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi revogado o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), por meio do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), trazendo a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Além disso, passam a existir movimentos que caminham no sentido da expansão da Educação Profissional, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Brasil Profissionalizado, instituído por meio do Decreto nº 6.302, em 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007b), e o movimento de expansão da Rede Federal, com a criação dos Institutos Federais.

Por um lado, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia<sup>2</sup> em 2008 sinaliza para a expansão da Educação Profissional na perspectiva do desenvolvimento da formação humana integral, visto que são oriundos de instituições que historicamente atuam na formação profissional de forma articulada à ciência, à cultura, ao trabalho e à tecnologia. Contraditoriamente, por outro lado, há movimentos que sinalizam para uma expansão da Educação Profissional no Brasil, via setor privado, fator que dificulta a construção de uma educação voltada para formação humana integral, igualitária, pública, gratuita, laica e sob a responsabilidade e financiamento do Estado.

Diante desse quadro, é necessário analisar as políticas que orientam essa expansão da Educação Profissional. Importante também compreender como essas

---

<sup>2</sup> Os Institutos Federais “[...] tem como marco a criação de 19 escolas de Aprendizes Artífices, em 1909. Desde a sua criação, as escolas da rede federal passaram por diversas denominações e objetivos; em 1937, foram transformadas em Liceus Industriais, destinadas ao ensino profissional de todos os ramos e graus; em 1942, em Escolas Industriais e Técnicas com formação profissional de nível equivalente ao do secundário; em 1959, em Escolas Técnicas Industriais com autonomia didática e de gestão; em 1978, algumas escolas são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, seguindo a transformação no ano de 1999; em 2005 ocorre a primeira fase do plano de expansão da educação profissional e, em 2007, a segunda fase, sendo que, no ano de 2008, são criados os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia.” (SCHMIDT, 2010, p. 11). O passado histórico dessas instituições é de um século, variando de acordo com o período histórico.

políticas orientam o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), como uma política educacional que atualmente tem centralidade na expansão da Educação Profissional. Como expressão das relações entre o Estado, as Políticas Neoliberais e a expansão da Educação Profissional, é formulado e implementado o Pronatec, em outubro de 2011, por meio da Lei nº 12.513. Esse programa atingiu, no ano de 2014, 8 milhões de matrículas, de acordo com o Ministério da Educação. O mesmo é responsável por ofertar cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e cursos técnicos de Nível Médio. Pela conjuntura sócio-histórica no qual o programa encontra-se situado, ele apresenta diversas características que se fortalecem mutuamente e que potencializam o distanciamento da construção de uma Educação Profissional voltada para politecnia, ao tempo em que tem favorecido à reprodução do capital.

Durante a pesquisa, buscamos evidenciar os tencionamentos, as contradições e quais as reais consequências do Pronatec para a formação dos trabalhadores brasileiros. Ademais, procuramos também compreender em que direção caminha a concepção de qualidade dos cursos do Pronatec. Ressaltamos que o conceito de qualidade é polissêmico, e “[...] por ser uma construção humana, o conteúdo conferido à qualidade está diretamente vinculado ao projeto de sociedade prevalecente em determinadas conjunturas” (AZEVEDO, 2011, p. 422). Por isso, a concepção de qualidade estará referenciada pela concepção de sociedade defendida.

Caracterizada a problemática, esta pesquisa possui como norteadora a seguinte questão: de que forma as políticas públicas voltadas à Educação Profissional brasileira estão relacionadas com a expansão e a privatização desse campo e qual o papel do Pronatec nesse processo? Essa questão central desdobra-se em outras perguntas para as quais também buscamos respostas:

- a) quais as implicações das mudanças no mundo do trabalho e do avanço neoliberal no Estado brasileiro ocorridas no final do século XX sobre as políticas públicas da Educação Profissional nos anos 2000?;
- b) quais as políticas fundantes da expansão da Educação Profissional no Brasil, no início do século XXI?;
- c) existem relações entre o Pronatec, a expansão, a privatização e a qualidade da Educação Profissional brasileira? Quais são essas relações?

Diante dessas questões de estudo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o processo de expansão da Educação Profissional brasileira em curso, buscando compreender as políticas fundantes dessa expansão, bem como desvelar o papel do Pronatec nesse processo. Além disso, temos como objetivos específicos:

- a) compreender as relações entre as mudanças no mundo do trabalho e o avanço do neoliberalismo no Brasil no final do século XX, assim como suas implicações para as políticas públicas da Educação Profissional nos anos 2000;
- b) analisar as políticas fundantes da expansão da Educação Profissional no Brasil no início do século XXI;
- c) desvelar a essência dos objetivos do Pronatec e suas relações com a expansão, a privatização e a qualidade da Educação Profissional brasileira.

Para a construção da pesquisa adotamos o pensamento sociocrítico e o materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico. Justificamos a escolha pela necessidade de investigar o problema de pesquisa para além das aparências. Desse modo, buscamos autores que fundamentassem esse pensamento. Inicialmente, nos aproximamos de Kosik (1976), Frigotto (2010) e Minayo (2013), autores que discutem no âmbito da pesquisa social e educacional a partir desse referencial.

Minayo (2013) afirma que a metodologia constitui o caminho do pensamento requerido pela investigação, contemplado o método, as técnicas e os instrumentos operativos. Partindo desse pressuposto, selecionamos as categorias especificidade histórica, totalidade da existência humana e união dos contrários, como eixos condutores da pesquisa.

Kosik (1976, p. 16), por seu turno, elucida que “a realidade é a unidade do fenômeno e da essência”, fundamentalmente, essa essência não se coloca de forma direta, na coisa em si. Nessa perspectiva:

A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. (KOSIK, 1976, p. 18).

Está presente, ainda, o princípio da totalidade. Assim, dialogando com o pensamento crítico, Frigotto (2010, p. 91) aponta que:

A compreensão da dialética materialista histórica, ao mesmo tempo como uma concepção de realidade, como método de perquirir e expor o real e como práxis transformadora, nos sinaliza alguns pontos, no campo educacional, que merecem atenção.

Frigotto (2010), ao abordar alguns desses pontos que merecem atenção, evidencia que, em alguns casos, na pesquisa educacional, o método aparece isolado, as categorias de análise não são historicizadas, ocorre também uma confusão ao achar que esse método possibilita análises somente qualitativas e acredita que o ponto mais preocupante seja não indagar sobre o sentido histórico, social, político e técnico na construção de nossas pesquisas. Ao longo do estudo, buscamos atentar cuidadosamente para esses destaques do autor.

Escolhido o método para a construção dessa pesquisa, optamos por um estudo de caráter bibliográfico e documental, sendo necessária a busca e a identificação das fontes bibliográficas e posteriormente a localização dessas. Paralelo a esse caráter investigativo e exploratório da pesquisa, nos debruçaremos em uma análise documental.

O caráter bibliográfico, à luz de Gil (2008), é fundamental para todas as pesquisas, todavia, nas pesquisas bibliográficas o trabalho de consulta às fontes bibliográficas é mais intenso, pois trata-se da coleta de dados. Existem diversas fontes bibliográficas “[...] para a realização de pesquisas, tais como: obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e resumo” (GIL, 2008, p. 61). Durante a realização da pesquisa foi intensa a coleta desse material para fundamentar o objeto de estudo. Por essa razão, buscamos selecionar criteriosamente as referências como livros, dissertações e periódicos.

A leitura constituiu uma etapa de importante atenção para a compreensão do objeto de pesquisa, visto que o objeto é a expansão da Educação Profissional brasileira em curso, as políticas fundantes dessa expansão bem como o papel do Pronatec no desenvolvimento desse processo.

Assim, os autores com os quais dialogamos nesse trabalho são: Antunes (2009), Dourado (2001; 2010), Frigotto (2010; 2011), Harvey (1993), Kuenzer (2005; 2008), Lima (2012), Moura (2013; 2014), Poulantzas (1971) e Saviani (2003).

Gil (2008, p. 147) afirma que “[...] a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados. Exemplos clássicos dessa modalidade de registro são os documentos elaborados por agências governamentais”. Portanto, as leis e decretos que perpassam a expansão da Educação Profissional no Brasil foram coletadas. Os textos legais mais utilizados na pesquisa foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (BRASIL, 2001), o Plano Nacional De Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014a) e a Lei nº 12.513, que instituiu o Pronatec (BRASIL, 2011).

Após reunir o material bibliográfico e documental, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. De acordo com Bardin, (1977, p. 29, grifos do autor),

De uma maneira geral, pode dizer-se que a subtileza dos métodos de análise de conteúdo, corresponde aos objectivos seguintes:  
 -a *ultrapassagem da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efectivamente contido, podendo esta <<visão>> muito pessoal, ser partilhadas por outros?  
 Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?  
 -e o *enriquecimento* da leitura: Se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não detínhamos a compreensão [sic].

Ultrapassagem da incerteza e o enriquecimento da leitura, por meio da análise de conteúdo, nos permitem generalizações. A partir da concepção de Bardin (1977), Gil (2008) explica também que a análise de conteúdo organiza-se em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação.

Apontados os pontos fundantes presentes na pesquisa, elucidaremos como a mesma encontra-se organizada. Após esta Introdução, seção um, na seção dois, discutimos a respeito das relações entre as mudanças no mundo do trabalho, as Políticas Neoliberais e a Educação Profissional. Dessa forma, foram estabelecidas as relações entre a mudança do regime de acumulação capitalista taylorista-fordista para o toyotista, o Estado brasileiro Neoliberal e as consequentes exigências para a

educação dos trabalhadores. Na seção três, tratamos das políticas de expansão da Educação Profissional, observando as relações entre o público e privado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação (2001 - 2010), no Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) e nos Programas e ações para Educação Profissional no início do século XXI. Já na seção quatro, nos detemos no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), caracterizando-o e observando o discurso oficial que o anuncia e o sustenta e os primeiros movimentos do real quanto ao processo de expansão e privatização da Educação Profissional orientado pelo Pronatec. Por fim, teceremos algumas ideias conclusivas sobre a temática estudada.

## 2 MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO, POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NA TRANSIÇÃO DO SÉCULO XX PARA O XXI

Considerando que a Educação Profissional forma trabalhadores em um dado momento sócio-histórico-político e sob determinada forma de organização da produção, esta seção, na tentativa de estabelecer uma relação entre Educação Profissional e trabalho, tem como objetivo compreender as relações entre as mudanças no mundo do trabalho e o avanço do neoliberalismo no Brasil, no final do século XX, assim como suas implicações para as políticas públicas da Educação Profissional no início do século XXI.

Vale reforçar que esta pesquisa tem centralidade na categoria trabalho, tendo em vista sua extrema importância para se compreender a Educação Profissional brasileira.

Marx (1996, p. 297)<sup>3</sup> evidencia que o trabalho “[...] é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza”, pois, o ser humano “[...] realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade.” (MARX, 1996, p. 298). Esse aspecto ressalta o caráter teleológico do trabalho, ou seja, a capacidade de projetar do ser humano. Nesse sentido, o trabalho possui uma dimensão ontológica ou ontocriativa, sendo de acordo Marx (1996), um processo eminentemente humano, em que o homem com sua própria ação impulsiona, regula e controla sua relação com o espaço natural. A capacidade de controle e projeção, característica dos humanos, Marx (1996), denomina de teleológica. Logo, apenas o ser humano realiza trabalho ontologicamente e teleologicamente.

O trabalho é um conceito histórico, social e econômico e, por isso, não pode ser compreendido sem o levantamento dessas características. Sobre isso, Marx, ao se referir a esta categoria, afirma que:

Tão pouco quanto o sabor do trigo revela quem o plantou, podem-se reconhecer nesse processo as condições em que ele decorre, se sob o brutal açoite do feitor de escravos ou sob o olhar ansioso do capitalista,

---

<sup>3</sup> Trecho retirado da obra intitulada *O Capital*, de autoria de Karl Marx. Essa obra foi lançada em sua primeira versão na Alemanha em 1867.

se Cincinnatus o realiza ao cultivar suas poucas jugera ou o selvagem ao abater uma fera com uma pedra. (MARX, 1996, p. 303).

Ao gerarmos um produto, esse não nos informa, de modo imediato, o processo e as condições de trabalho que foram necessárias para sua realização. A produção capitalista corrobora a fragmentação da compreensão do processo de trabalho. Sobre a dimensão histórica do trabalho, ao longo do tempo

[...] o ser humano organizou relações sociais de produção da vida que proporcionou o surgimento de diferentes formas de trabalho, por exemplo, o trabalho primitivo, o servil, o escravo e o assalariado. Este último é próprio do modo de produção capitalista na moderna sociedade burguesa e entra em crise desde meados do século XX (RAMOS, 2007, p. 32).

Observamos que o trabalho possui condicionantes históricos, nos revelando formas diversas de organização no espaço e no tempo. Esse ponto nos remonta à mutabilidade do trabalho, verificando que esse processo depende igualmente das características sociais engendradas pelo ser humano.

Então, neste estudo, ao termos como objeto a Educação Profissional, é fundamental compreendermos a categoria trabalho, sob a lógica do sistema capitalista, sistema esse caracterizado pela divisão entre burguesia e proletariado. Marx e Engels (1998) na obra “Manifesto Comunista”<sup>4</sup>, definem por burguesia (capitalistas) a classe detentora dos meios de produção social e, por proletariado (trabalhadores), a classe dos assalariados, que são obrigados a vender sua força de trabalho como meio para sobreviver. Dessa maneira, sob o processo capitalista de produção,

o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado, isto é, só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho o exija (MARX, 1996, p. 304).

Assim, fica claro que o processo de trabalho no capitalismo ocorre a partir da exploração do capitalista, sob o dispêndio do trabalho do proletariado. Não obstante, as formas de exploração dentro do capitalismo possuem especificidades conforme a maneira como está organizada a produção – ou o regime de acumulação do capital.

---

<sup>4</sup> Obra publicada pela primeira vez em 1848.

Mediante isso, a partir da última metade do século XX, observamos mudanças no regime de acumulação capitalista que serão abordadas nesta seção. Por isso, a necessidade de historicizar a categoria trabalho, visto que a realidade vivida por Marx em seus escritos é distinta da realidade do início do século XXI.

## 2.1 DOS ANOS 1970 AOS 1990: MUDAM O REGIME DE ACUMULAÇÃO CAPITALISTA, A CONFIGURAÇÃO DO ESTADO E AS EXIGÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES

Pensando sobre o recorte histórico desta pesquisa, procuramos buscar vestígios sociais, políticos e econômicos, a partir dos anos de 1970, pois, para uma melhor compreensão da atual conjuntura do mundo do trabalho, é preciso conhecer as múltiplas determinações do processo histórico que nos trouxe até o presente.

Na lógica da sociedade capitalista, é muito forte a concepção do Trabalho atrelada ao Mercado de Trabalho. Então, é importante distinguir a concepção de Mundo do Trabalho e Mercado de Trabalho.

A concepção de Mundo do Trabalho alinha-se à visão do Trabalho para além dos marcos da sociabilidade do capital. Com isso, essa concepção vincula-se ao Trabalho como um princípio educativo, sendo

[...] um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. Por isso o mesmo não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana. Na sua dimensão mais crucial ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, ambas, que por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço (FRIGOTTO, 2005, p. 2).

O próprio Frigotto (2005), elucida que Trabalho não significa emprego. Ao se pensar o Mundo Trabalho, estamos falando das relações que envolvem uma concepção de Trabalho nas dimensões históricas e ontológicas, compreendendo-o como uma atividade humana. Para mais,

[...] não se deve, confundir o trabalho com expressões históricas que o trabalho vai assumir – entre elas a servil, a escrava e a assalariada, sendo que nesta última é comum se confundir trabalho com emprego ou se apagar as questões inerentes à venda da força de trabalho pelo trabalhador [...] (FRIGOTTO, 2005, p. 2).

Como afirmado anteriormente, o Trabalho possui dimensão histórica, ou seja, assume características conjunturais e temporais distintas. No interior da sociabilidade capitalista, a concepção de Mercado de Trabalho alinha-se à lógica eminentemente do capital, cujo objetivo é gerar mais-valia<sup>5</sup>. A concepção de Mercado de Trabalho segundo Jorge (2010), é orientada a pela relação entre os que procuram emprego e os que ofertam emprego, em que se negocia e determina o preço do trabalho. Nesse viés,

o mercado de trabalho é, assim, composto de todos os compradores e vendedores de trabalho. Alguns desses participantes podem não ser ativos num dado momento, no sentido de estar procurando novos trabalhadores ou novos empregos, mas, em qualquer dia dado, milhares de empregadores e trabalhadores encontram-se no mercado. (JORGE, 2010, p. 1).

Portanto, enquanto na concepção de Mercado de Trabalho a força de trabalho constitui a própria mercadoria, sendo passível de venda e compra. Por outro lado, na concepção de Mundo do Trabalho, a categoria trabalho é uma atividade eminentemente humana, fruto da relação estabelecida com a natureza, constituindo-se um dever ético (FRIGOTTO, 2010). Evidenciamos que ambas as visões estão vinculadas à projetos societários e a concepções de trabalho também distintos. Ao diferenciar a concepção de Mundo do Trabalho e Mercado de Trabalho, caminhamos nesta pesquisa, no sentido de nos aproximarmos mais da primeira concepção. Com isso, precisamos refletir sobre as mudanças ocorridas no Mundo do Trabalho.

As mudanças no regime de acumulação capitalista, a partir da década de 1970, resultaram uma profunda intensificação da extração da mais-valia (valor excedente) e exploração da força do trabalho, implicando uma reestruturação nas relações de trabalho pelo mundo. Por essa razão, é preciso atentar para essas mudanças e compreender as *nuances* que resultaram nisso no sistema capitalista e no mundo do trabalho. Um ponto de partida para compreender tais mudanças é entender as características basilares do taylorismo-fordismo, forma hegemônica de organização da produção capitalista durante o século XX, especificamente, até os anos 1960.

O taylorismo consiste em um

---

<sup>5</sup> Marx (1996) afirma que ao produzir mercadoria, para além de valor-de-uso, ou seja, utensílios que sirvam para satisfazer necessidades humanas, há também o valor excedente, por assim dizer a mais-valia.

[...] conjunto das relações de produção internas ao processo de trabalho que tendem a acelerar a cadência dos ciclos de gestos sobre os postos de trabalho e a diminuir a porosidade da jornada de trabalho. Estas relações exprimem-se por princípios gerais de organização do trabalho que reduzem o grau de autonomia dos trabalhadores e os submetem a uma vigilância e a um controle permanente da execução da norma de rendimento (AGLIETTA, 1997, p. 135 *apud* BRAGA, 2003, p. 50).

Nesse processo, é intensificado o controle do trabalho, assim como a fragmentação das tarefas. Frederick Winslow Taylor (1990) publica, em 1911, Os princípios da Administração Científica, que tem forte influência sob essa forma de organizar a produção, logo,

na administração científica, a iniciativa do trabalhador (que é seu esforço, sua boa vontade, seu engenho) é obtida com absoluta uniformidade e em grau muito maior do que é possível sob o antigo sistema; e em acréscimo a esta vantagem referente ao homem, os gerentes assumem novos encargos e responsabilidades, jamais imaginados no passado. À gerência é atribuída, por exemplo, a função de reunir todos os conhecimentos tradicionais que no passado possuíram os trabalhadores [...] (TAYLOR, 1990, p. 40).

A racionalização da produção é também obtida através da uniformização da ação do trabalhador. Nessa publicação são descritos como a produção poderia ser aumentada havendo a “[...] decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento [...]” (HARVEY, 1993 p. 123).

Taylor também estabelece os princípios norteadores da administração científica que, segundo a interpretação de Braverman (1977), são três. O primeiro caracteriza-se pela dissociação entre o processo de trabalho das capacidades e especialidades do trabalhador, atribuindo à gerência grande relevância. O segundo princípio compreende a separação entre trabalho manual e mental. O terceiro princípio consiste na utilização do forte controle em cada etapa do processo de trabalho (BRAVERMAN, 1977).

Além das tarefas fragmentadas, Taylor as decompõe em movimentos componentes, sujeitando o trabalhador a um determinado tempo estabelecido. Tudo isso confluiu para uma redução do tempo de produção de um determinado produto e, conseqüentemente, para o aumento da produtividade.

Sob as bases do taylorismo, o fordismo constitui-se um modelo de acumulação e produção, inserido também no modo de produção capitalista, consolidando-se no pós 2ª guerra (1945-1955), revelando um conjunto de ações políticas, econômicas, sociais e trabalhistas com características particulares. Henry Ford – precursor do fordismo – utilizou-se de técnicas antecedentes provenientes de Taylor, fazendo pouco mais do que as racionalizar (HARVEY, 1993). Entretanto, o que havia de diferente no pensamento de Ford, em relação ao pensamento de Taylor, era a articulação da produção em massa com consumo em massa, uma nova forma de controle e gerência do trabalho acreditando em “[...] um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista” (HARVEY, 1993, p. 121). Dessa forma, devido à articulação das proposições de Ford às proposições de Taylor, o binômio taylorismo-fordismo é comumente utilizado.

Buscando uma síntese para as características do fordismo, Clarke (1991, p. 119, grifo nosso), afirma que

[...] o fordismo se baseia na **produção em massa** de produtos homogêneos, utilizando a tecnologia rígida da linha de montagem, com máquinas especializadas e rotinas de trabalho padronizadas (taylorista). Consegue-se uma maior produtividade através das economias de escala, assim como da desqualificação, intensificação e homogeneização do trabalho. Isto dá origem ao **trabalhador de massa**, organizado em sindicatos burocráticos que negociam salários uniformes que crescem em proporção aos aumentos na produtividade. [...] O equilíbrio geral entre a oferta e a procura é alcançado por meio de políticas keynesianas de macroeconomia, enquanto o equilíbrio geral entre salários e lucros se alcança através de acordos coletivos supervisionados pelo Estado. A educação, treinamento, socialização etc do operário de massa é organizado por instituições de massa de um **welfarestate** burocrático. Coletivamente, estas instituições, que surgiram na década de 1950, definem o círculo virtuoso de nível de vida crescente e produtividade crescente, salários em aumento e lucros em aumento, estabilidade econômica e harmonia social.

A partir dessas características, observamos que o modelo taylorista-fordista representou a compartimentação do processo de produção, em que as tarefas são realizadas pelo ritmo da esteira, e não mais pela capacidade física e psicológica do trabalhador. Assim, o aumento da produtividade nesses moldes ocorre sob a forte separação entre os que executam e os que elaboram as estratégias de produção. Segundo Antunes (2009, p. 39), isso significava suprimir uma parte da “[...] dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva”.

Destarte, esses fatores resultam uma racionalização do tempo do trabalhador na realização de suas atividades, inviabilizando sua capacidade criativa, dado que havia uma rotina de trabalho padronizada. O trabalhador é cada vez mais afastado do resultado da produção, intensificando sua alienação física e psicológica<sup>6</sup>. Ademais, o fordismo apresenta um caráter disciplinador, inclusive do ponto de vista moral, imposto à classe trabalhadora. Sendo assim, para legitimar os aspectos morais, Ford chegou a enviar

[...] um exército de assistentes sociais aos lares dos seus trabalhadores [...] para ter certeza de que o 'novo homem' da produção em massa tinha o tipo certo de probidade moral, de vida familiar e de capacidade de consumo prudente (isto é, não alcoólico) e 'racional' para corresponder às necessidades e expectativas da corporação (HARVEY, 1993, p. 122).

O cuidado de Ford para efetivar altas taxas de produtividade ia além dos limites físicos da fábrica. No contexto fordista estavam inseridas as ideias de John Maynard Keynes<sup>7</sup> (1883-1946), que acreditava em um poder estatal que tornasse o capitalismo estável. As políticas keynesianas encontravam-se ancoradas na intervenção estatal, a partir, por exemplo, da política do pleno emprego. Suas ideias fundamentaram o Estado de bem-estar social (*WelfareState*), através de ações materializadas nas políticas sociais, fundamentalmente nos países de capitalismo avançado, tais como: política voltada para o pleno emprego, acesso aos direitos sociais como saúde e educação etc.

De acordo com as autoras Behring e Boschetti (2011), as políticas sociais se expandiram após a Segunda Guerra Mundial<sup>8</sup>, tendo como forte fator a intervenção do Estado na regulação das relações socioeconômicas. Desse modo, no *WelfareState* foram desenvolvidas políticas sociais na perspectiva de distribuição de salários indiretos, observando-se, ainda nesse período (pós Guerra), o crescimento do orçamento social nos países europeus, o crescimento nos gastos com aposentadoria e saúde, o crescimento de programas sociais, incluindo seguridade social, serviços de saúde, serviços de educação, habitação, emprego, assistência aos idosos,

---

<sup>6</sup> Segundo Lima (2010) a alienação manifesta-se tanto em suas relações com a riqueza material, quanto em suas relações sociais e processos psíquicos, eliminando qualquer força de resistência e de contestação, implicando na manutenção do capital.

<sup>7</sup> Economista britânico, que defendeu a intervenção estatal com vistas a reativar produção. Suas ideias foram difundidas no pós-guerra.

<sup>8</sup> A Segunda Guerra Mundial ocorre no período de 1939 à 1945.

peças com deficiência e as crianças e, fundamentalmente, a manutenção do pleno emprego.

Vale ressaltar que, nesse contexto, as políticas sociais e o papel do Estado não seguiram um padrão de desenvolvimento em todos os países capitalistas. Quanto ao papel do Estado, Harvey (1993, p. 129) afirma que

o Estado, por sua vez, assumia uma variedade de obrigações. Na medida em que a produção de massa, que envolvia pesados investimentos em capital fixo, requeria condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativa, o Estado se esforçava por controlar ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias no período pós-guerra. Essas políticas eram dirigidas para as áreas de investimento público – em setores como o transporte, os equipamentos públicos etc. – vitais para o crescimento da produção e do consumo de massa e que também garantiam um emprego relativamente pleno. Os governos também buscavam fornecer um forte complemento aos salários sociais com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habilitação etc. Além disso, o poder estatal era exercido direta ou indiretamente sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores.

Nesse direcionamento exposto, a intervenção estatal se esforçava para proporcionar condições favoráveis à manutenção do avanço capitalista e atenuar a latente insatisfação da classe trabalhadora. É possível que, em uma análise pouco atenta, acredite-se que o keynesianismo-welfarismo tivesse como objetivo criar soluções para eliminar o cerne de muitos problemas sociais. Portanto, poderia se estabelecer uma falsa crença em uma possível compatibilidade entre capitalismo e democracia industrial (CLARKE, 1991). Nesse caso, “longe de ser uma fonte de estabilidade, o keynesianismo-welfarismo foi uma resposta a uma crise que se ampliava e, longe de resolvê-la, só serviu para aprofundá-la mais ainda.” (CLARKE, 1991, p. 145).

Entretanto, cabe salientar que, nesse período, nos países de capitalismo avançado, houve a elevação do padrão de vida da população aliada à altas taxas de crescimento econômico dos capitalistas, embora tenha dado “[...] origem progressivamente à subordinação dos organismos institucionalizados, sindicais e políticos, [...] convertendo esses organismos em ‘verdadeiros co-gestores do processo global’ [...]” (ANTUNES, 2009, p. 41). Os sindicatos, instrumento de luta da classe trabalhadora, nesse contexto, acabam por serem, por vezes, cooptados pelos interesses do capital, ou seja, era interessante aos capitalistas conceder alguns direitos que atenuassem a luta emancipatória dos trabalhadores.

O papel dos sindicatos, segundo Antunes (2009), baseava-se em negociações, em que passaram a ser atividades-fim. Na realidade, a classe trabalhadora tinha como foco melhorias salariais, de trabalho e de seguridade social e por essa razão queria que o Estado mantivesse essas conquistas. Veja que isso contribuiu para que as ações sindicais e também advindas de organizações políticas (partidos) fossem compatíveis aos interesses do capital. Nas atividades sindicais, as decisões tornaram-se cada vez mais centralizadas, reduzindo paulatinamente as iniciativas da base. Desse modo, engendram-se sindicatos burocratizados e cada vez mais corporativistas. O resultado disso, é uma relação ideológica e prática dependente dos trabalhadores para com o Estado, desvelando um fetichismo deste (ANTUNES, 2009). A leitura que realizamos desse pacto entre a classe trabalhadora, representada pelos sindicatos, e o Estado, é uma verdadeira amortização das lutas da classe trabalhadora por reais transformações sociais e a efetivação de sindicatos burocráticos dispostos a contribuir para dirimir o conflito entre capital e trabalho.

Embora, tenham sido verificados avanços, no período de articulação do taylorismo-fordismo com o Estado de bem-estar social, existia uma grande parcela da população mundial que não era atingida pelos benefícios dessa articulação, existindo intensos sinais de insatisfação. As disparidades forjaram sérias tensões sociais, favorecendo organização de fortes movimentos sociais por parte dos excluídos.

De um lado enfatizava-se expectativas, por meio da criação de necessidades e pelo consumo em massa. Por outro, as lutas trabalhistas não sumiram, dado que os sindicatos, por vezes, eram forçados a atender a insatisfação das bases. Ademais, o Estado encontrava-se diante de um descontentamento, por parte dos excluídos, em que correntes de oposição fundiram-se, constituindo um forte movimento político-cultural. Acrescenta-se a esse cenário, os insatisfeitos do Terceiro Mundo, que com o avanço do fordismo, observaram à intensificação da destruição de culturas locais e da opressão (HARVEY, 1993).

O movimento de relação entre a parte e o todo é imperativo. Veja que, no momento de ápice do fordismo, há um crescimento desigual no cenário mundial. Os países de capitalismo central avançam em alguns aspectos sociais (saúde, educação, trabalho), mas os países periféricos, ou a própria periferia dos países centrais evidenciam fortes tensões sociais.

A articulação do taylorismo-fordismo com o Estado de bem-estar social passa a evidenciar maiores fragilidades entre 1965 a 1973, como resultado da produção fordista (HARVEY, 1993). Por isso, o taylorismo-fordismo sinaliza para a crise. Para o sistema capitalista,

longe de serem naturais, as crises revelam as contradições do modo de produção capitalista, entre elas, a sua contradição fundamental, a produção socializada e a apropriação privada da riqueza, também reproduzindo e criando outras contradições como as existentes entre: 1) a racionalidade da produção em cada empresa e a irracionalidade do conjunto da produção e dos mercados capitalistas; 2) a maximização dos lucros de cada corporação empresarial e suas refrações na concorrência, ocasionando a tendência à queda da taxa de lucros; 3) o crescimento da produção de mercadorias e a estagnação ou redução da capacidade de consumo (MOTA, 2009, p. 3).

Veja que as crises elevam as tensões e contradições do modo de produção capitalista. Por essa razão, a noção de estabilidade por meio da articulação do taylorismo-fordismo com o Estado de Bem-Estar Social é desmantelada pela crise, exacerbando a contradição da produção socializada em detrimento da apropriação privada da riqueza. Assim, os limites fordistas deflagram mudanças significativas no processo de produção.

O mecanismo de regulação proposto entre keynesianismo-welfarismo e fordismo nos países capitalistas centrais, começa a ruir. A insustentabilidade do próprio capitalismo, expressa nessa regulação no final dos anos 1960, deflagra uma crise estrutural do capital, destacando um acentuado decréscimo das taxas de lucro (ANTUNES, 2009). Embora tenhamos afirmado que ao final da década de 1960 e no início da década de 1970, instala-se uma crise do fordismo, necessitamos melhor elucidar quais fatores vão explicar sua gênese.

Veja alguns dos aspectos que desencadearam a crise do fordismo, constituindo-se em sinalizadores mais críticos do esgotamento do padrão de acumulação fordista:

1) **queda da taxa de lucro**, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro.

2) **esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção** (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do

consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao desemprego estrutural que então se iniciava;

3) **hipertrofia da esfera financeira**, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização;

4) a **maior concentração de capitais** graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas;

5) a **crise do Welfare State** ou do “Estado de bem-estar social” e de seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado;

6) incremento acentuado das **privatizações**, tendência generaliza às desregulamentação e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimem esse novo quadro crítico (ANTUNES, 2009, p. 31-32, grifo do autor).

Segundo a análise de Antunes (2009) sobre a crise do fordismo, a queda da taxa de lucro advém, dentre outros fatores, por um lado, da elevação do preço da força de trabalho e pela intensificação das lutas sociais, levando à redução da produtividade e, por outro lado, da corrida por produtos com custo substancialmente reduzido. A luta da classe trabalhadora não se constitui forte o bastante para se opor à sociabilidade capitalista, gerando na realidade precedentes para os capitalistas pensarem outras estratégias de disciplinamento e extração de mais-valia sobre o trabalho. Como explicitado anteriormente, isso se deve, de grande modo, ao comprometimento da classe trabalhadora para com o Estado de Bem-Estar Social. Comprometimento esse, que fragilizou as bases sindicais, bem como fragmentou, entre o pós-Guerra e década de 1970, as reivindicações trabalhistas.

Clarke (1991), atenta-nos para à pressão do capital empresarial em relação à competitividade internacional. As pressões se intensificaram da década de 1960, sentidas principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos. A produção fordista, com a organização dos trabalhadores em um local físico, com custos fixos, com consumo retraído, aliada ao Estado de Bem-Estar Social, com uma série de demandas trabalhistas atendidas, corroía à lucratividade.

Outro aspecto compreende a retração do consumo, visto que houve, de certo modo, um ponto de saturação, fator que resultou na elaboração de novas formas de consumo. Essa relação entre o consumo e o fordismo se baseia na produção em massa de produtos homogêneos, utilizando a tecnologia rígida da linha de montagem, com máquinas especializadas e rotinas de trabalho padronizadas (taylorista). Sobre essa saturação, Harvey (1993) afirma que a vida útil de um produto no fordismo era

em média de 5 a 7 anos. Esse fator, relacionado à moda padronizada no fordismo, estabelecia um relativo prolongamento do tempo de giro de consumo. Aliado a esses aspectos havia, sobremaneira, uma elevação do desemprego estrutural, ou seja, uma intensificação no uso de máquinas.

A crise do *WelfareState* traduz-se na crise fiscal, através do discurso da necessidade de se diminuir as obrigações e gastos do Estado na esfera social:

Somaram-se a isso os efeitos da decisão da OPEP de aumentar os preços do petróleo e da decisão árabe de embargar as exportações de petróleo para o Ocidente durante a guerra árabe-israelense de 1973. Isso (1) mudou o custo relativo dos insumos de energia de maneira dramática, levando todos os segmentos da economia a buscarem modos de economizar energia através da mudança tecnológica e organizacional, e (2) levou ao problema da reciclagem dos petrodólares excedentes, problema que exacerbou a já forte instabilidade dos mercados financeiros mundiais (HARVEY, 1993, p. 136-137).

Nos escritos de Harvey (1993), percebemos que a crise do petróleo constituiu-se um marco histórico para esse período. Todavia, todos esses aspectos sinalizavam para a reestruturação dos padrões e estratégias de acumulação da produção. Nesse caso,

[...] o Estado, buscou estratégias de reestruturação cada vez mais implacáveis, planejadas basicamente para reestruturar a solvência fiscal. Isto não foi conseguido desenvolvendo-se a capacidade de produção, mas intensificando, mantendo os salários baixos e cortando benefícios de saúde e bem-estar (CLARKE, 1991, p. 149).

Curiosamente, o capitalismo, com suas crises cíclicas, acaba por transferir seus insucessos para o Estado. Esse, embora aqui seja compreendido como condensação de uma relação de forças (POULANTZAS, 2000), sofre forte influência dessa hegemonia do capital atuando a seu favor no sentido de regular/resgatar seus interesses. Dessa maneira, não raras vezes, as ações estatais objetivam estabilizar o que é instável: o capitalismo.

As respostas ainda mais evidentes a essa crise, foram: a efetivação dos princípios neoliberais – privatização, focalização, desregulamentação, eficácia, eficiência – por meio de uma série de medidas de privatização do Estado, da ofensiva desregulamentação de uma série de direitos conquistados pelos trabalhadores, da desmontagem do setor produtivo estatal, da reestruturação da produção e do trabalho

que, nos países de capitalismo periférico, ocorreu de forma ainda mais subalterna, e do desenvolvimento de um sistema financeiro global (ANTUNES, 2009).

A reestruturação produtiva do modelo taylorista-fordista para o modelo toyotista<sup>9</sup> – acumulação flexível – propõe a racionalização e reestruturação da produção, a intensificação do controle do trabalho, a mudança tecnológica, a busca de novos mercados e, também, a dispersão geográfica das empresas capitalistas para áreas onde o controle do trabalho torna-se mais fácil, implicando elevados índices de desemprego estrutural nos países centrais e periféricos (HARVEY, 1993). O objetivo era reestruturar apenas os elementos superficiais e aparentes. Convém salientar que o advento da acumulação flexível não implica a eliminação do taylorismo-fordismo. Isso porque as inovações no modo de produzir podem se forjar dentro do modelo antigo e conviver com ele por muito tempo. Ademais, essas mudanças na produção não ocorreram de forma igual em todo o planeta.

O modelo toyotista vincula a produção à demanda do mercado consumidor por meio de estratégias que individualizam o “desejo” do consumidor (ANTUNES, 2009). Por exemplo, na indústria de carros, os mesmos são fabricados a partir de encomendas com predileções do comprador. Uma série de acessórios são ofertados para que o comprador tenha a sensação de que comprou algo distinto. O apelo ao consumo individualizado constitui uma estratégia vingadora, por meio de uma produção variada e heterogênea, diferentemente do modelo de produção em massa utilizado no taylorismo/fordismo.

No modelo de acumulação flexível “[...] a tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores ‘centrais’ e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins” (HARVEY, 1993, p. 144). A ideia consiste em polarizar a cadeia produtiva, tornando os contratos de trabalho cada vez mais flexíveis, destituindo o trabalhador de direitos trabalhistas. Isso traz consequências muito graves para a classe trabalhadora, visto que, na cadeia produtiva, grandes empresas se utilizam da terceirização, através do trabalho de famílias, incorporando, inclusive, o trabalho infantil nos países periféricos. Embora existam outras implicações negativas para a classe trabalhadora,

---

<sup>9</sup> Modelo de produção lançado na fábrica da Toyota, no Japão.

Algumas das repercussões dessas mutações no processo produtivo têm resultados imediatos no mundo do trabalho: desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em quase todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil, de parceria (*partnership*), ou mesmo em 'sindicalismo de empresa' (ANTUNES, 2009, p. 55, grifo do autor).

O neoliberalismo, o pensamento pós-moderno e a globalização econômica, que serão explicados um pouco mais adiante, estão intrinsecamente relacionados à reestruturação produtiva. Esses fatores inter-relacionados culminaram na exacerbação da precarização do trabalho, na intensificação da degradação dos recursos naturais do planeta, na acentuação do desemprego estrutural, no individualismo desmedido sob a lógica de uma sociedade com características mais degradantes, visto que, acima da necessidade da vida como um todo, estão postos os princípios da eficiência, da competitividade e da valorização do capital. Nessa conjuntura, o trabalho assume característica polivalente, pois,

além da operação por máquinas, hoje, no mundo do trabalho, presenciamos também a ampliação do trabalho *imaterial*, realizado nas esferas da comunicação, da publicidade e do *marketing*, próprias da sociedade de *logotipo*, da marca, do *simbólico*, do *involucral*, do supérfluo, do informacional. É o que o discurso empresarial chama de 'sociedade do conhecimento', presente no design da Nike, na concepção de um novo software da Microsoft, no novo modelo da Benetton, e que resulta do labor imaterial que, articulado e inserido no trabalho material, expressa as formas contemporâneas do valor (ANTUNES, 2009, p. 249).

Como podemos notar, o modelo da acumulação flexível demanda um trabalhador diferente do trabalhador do modelo taylorismo-fordismo. Essa distinção de demandas do trabalho necessita ficar bem explicada. No modelo fordista, o trabalhador realizava uma única tarefa, sua remuneração não vinculava-se à bonificações, prescindindo, assim, um alto grau de especialização de tarefas, com treinamento pífio, ou nulo, e baseado em uma organização vertical do trabalho (HARVEY, 1993).

No modelo toyotista, intensifica-se a utilização de máquinas e de trabalho morto (atividades desenvolvidas pelas máquinas), há inversamente uma redução na utilização do trabalho vivo (trabalho realizado pelos seres humanos), exigindo um trabalhador que desempenhe diversas atividades (não sendo mais um trabalhador especializado). Desse trabalhador são exigidos, ainda, longos treinamentos e

responsabilização por metas atingidas ou não. Sobre essa responsabilização, o trabalhador polivalente é motivado por um sistema de bonificação que favorece a lucratividade dos empreendimentos capitalistas.

Dessa forma, é forjada a necessidade do trabalhador polivalente, ou colaborador, cujo termo apela para aspectos pessoais, para que o trabalhador sintase participe dos lucros da empresa, o que não acontece. Esse trabalhador polivalente é resultado da demanda do novo tipo de produção, sob as bases da acumulação flexível. Sob a defesa de um trabalhador flexível, é abafada a intensificação da exploração do trabalho através da extensão metamorfoseada da jornada de trabalho, o aumento das terceirizações, tudo isso favorecendo ao processo de alienação do trabalhador (ANTUNES, 2009). Há, também, desregulamentações nas Leis trabalhistas, embasadas pelo Neoliberalismo, que fragilizam a estabilidade do trabalhador e promovem vínculos com contratos extremamente flexíveis.

No contexto das mudanças para o sistema de acumulação flexível, houve uma opção em investimentos na esfera financeira em detrimento da esfera produtiva. “A desregulamentação e a inovação financeira [...] tinham se tornado, na época, um requisito para a sobrevivência de todo centro financeiro mundial num sistema global altamente integrado, coordenado pelas telecomunicações instantâneas” (HARVEY, 1993, p. 152).

A época mencionada refere-se à mudança do fordismo para a acumulação flexível. O processo de financeirização não é de fácil compreensão, pois possui um alto grau de complexidade e autonomia de um sistema bancário e financeiro, segundo Harvey (1993). Isso resulta em um tendencioso processo de especulação, consubstanciando em uma armadilha do sistema capitalista, visto que deslocam-se investimentos da produção material para a especulação financeira. Harvey (1993), cita os “empreendimentos de papéis”, constituindo caminhos distintos de se obter lucro, seja por meio de variações de juros, monitoramento do mercado internacional ou, de todo modo, optando por uma desvalorização de uma produção real. O desenvolvimento do poder financeiro é favorecido pelo desenvolvimento dos meios de comunicação e de transporte.

Compreendemos, então, que tanto o taylorismo-fordismo, como o toyotismo, possuem especificidades nas exigências quanto ao perfil do trabalhador em cada modelo de produção. Por isso, é fundamental compreender mais profundamente as

diferenças entre as exigências educacionais do capital em relação à formação da classe trabalhadora no taylorismo-fordismo e no toyotismo. É sobre essas diferenças que se discute na continuação.

### **2.1.1 A educação dos trabalhadores: exigências do taylorismo-fordismo e do toyotismo**

Tendo em vista essas profundas mudanças no mundo do trabalho, em razão do gradual avanço do toyotismo em relação ao taylorismo-fordismo, aprofundaremos a análise das repercussões dessas mudanças sobre as necessidades formativas da classe trabalhadora, visto que, para uma pesquisa no âmbito educacional, é imprescindível analisar a relação entre o regime de acumulação, as orientações estatais e as suas implicações para a educação da classe trabalhadora. Por isso, ressaltamos que

[...] à relação mediata entre educação e estrutura econômico-social capitalista se efetiva numa sociedade de classes, vai expressando, cada vez mais nitidamente, os interesses antagônicos que estão em jogo. O conflito básico capital-trabalho coexiste em todas as relações sociais e perpassa, portanto, a prática educativa em seu conjunto. A relação de produção revela-se, então, como uma relação de classes. O que a sociedade do capital busca é estabelecer um determinado nível de escolarização e um determinado tipo de educação ou treinamento, nível que varia historicamente de acordo com as mudanças dos meios e instrumentos de produção. Esse nível, necessário à funcionalidade do capital, é historicamente problemático ao capital na medida em que, por mais que o capital queira expropriar o trabalhador do saber, não consegue de todo, de vez que a origem deste saber é algo intrínseco ao trabalhador e à sua classe (FRIGOTTO, 1999, p. 25-26).

Procurando compreender essa relação entre educação e a estrutura econômico-social capitalista, apontada por Frigotto, chegamos ao entendimento de que a educação da classe trabalhadora, no taylorismo-fordismo é permeada por aspectos eminentemente tecnicistas. A organização em unidades fabris, nesse regime de acumulação, condiciona os trabalhadores a uma estrutura verticalizada e hierarquizada, fator que não abre precedentes para a participação ou criatividade desses (KUENZER, 2005). Na realidade, esse regime exige um trabalho cada vez mais fragmentado, em que cada trabalhador seja responsável apenas por uma única tarefa, baseado em uma organização vertical do trabalho, por meio de treinamento quase nulo.

Os aspectos evidenciados sobre as características do trabalho, no fordismo, estão intimamente ligados as características dominantes da educação formal a qual será ofertada. Sobre isso,

[...] os diversos ramos da ciência deram origem a propostas curriculares que organizavam rigidamente os conteúdos, em termos de sequenciamento intra e extradisciplinares, os quais eram repetidos ano após ano, através do método expositivo combinado com cópias e questionários, uma vez que a habilidade cognitiva a ser desenvolvida era a memorização, articulada ao disciplinamento, ambos fundamentais para a participação no trabalho e na vida social organizados sob a hegemonia do taylorismo/fordismo (KUENZER, 2005, p. 7).

Observemos que a habilidade cognitiva desejável, nesse contexto, era a memorização. O educando, por sua vez, é cada vez mais destituído de sua capacidade criativa em nome de um disciplinamento servil às demandas do capital. Ainda sobre as expressões da relação entre a estrutura econômico-social instituída no taylorismo-fordismo e a educação, temos, marcadamente:

- a **dualidade estrutural**, a partir da qual se definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica e trabalho;
- a **fragmentação curricular**, que divide o conhecimento em áreas e disciplinas trabalhadas de forma isolada que passam a ser tratadas como se fossem autônomas entre si e da prática social concreta, a partir da pretensa divisão da consciência sobre a ação, a partir do que a teoria se supõe separada da prática; a expressão desta fragmentação é a grade curricular, que distribui as diferentes disciplinas com suas cargas horárias por séries e turmas de forma aleatória, supondo que a unidade rompida se recupere como consequência “natural” das práticas curriculares, ficando por conta do aluno a reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos disciplinares [...] (KUENZER, 2005, p. 7-8, grifo nosso).

Como consequência do taylorismo-fordismo, a dualidade estrutural, a qual se remete a autora, tem um forte impacto na educação. Segundo Kuenzer (2005), a dualidade estrutural é constituída de caminhos formativos escolares distintos, que variam de acordo com a origem de classe a qual o ser social pertença. Veja que, se a pessoa pertence à classe trabalhadora, terá acesso a um tipo de educação. Geralmente, essa formação destinada à classe trabalhadora e aos seus filhos é mais elementar, quando comparada à formação ofertada às elites. Ao nosso ver, a implicação mais danosa é a reiteração de uma necessária e desigual divisão social e técnica do trabalho para a reprodução do capital.

Para mais, sobre as consequências do taylorismo-fordismo na educação, Kuenzer (2005) explicita que a fragmentação curricular compromete a compreensão do todo, ou seja, a realidade ou prática social, é compreendida isoladamente. Nesse currículo parcializado, as disciplinas são compreendidas de forma separada. Ademais, teoria e prática são também compreendidas de forma dicotômica.

Salientamos que as competências exigidas à classe trabalhadora possuem suas especificidades no contexto da acumulação flexível. Entre 1965 e 1970, com as mudanças no mundo do trabalho, são realizados direcionamentos com características comuns à educação da classe trabalhadora na América Latina. Segundo Gamboa (2003, p. 85, grifo do autor),

a partir dos anos 1970, na América Latina, foram impostas legislações sobre a profissionalização do ensino e a organização técnico-burocrática da escola, em consequência do desenvolvimento industrial da região. Essas reformas obedecem a uma política educacional que expressa os interesses dos grupos dominantes, os quais controlam a política nacional após a onda de golpes militares e do crescente intervencionismo internacional, na América Latina, na década de 1960. Essa política traduz uma nova fase de retomada da expansão do capitalismo e do desenvolvimento industrial e, para isso, necessita de um sistema educativo que forme os recursos humanos necessários a essa expansão. De acordo com essa perspectiva, procura-se formar mão-de-obra tecnicada, abundante e barata, e habilitar ou treinar o *homo faber* em detrimento do homem integral, ideado pela *paideia* moderna. [...] Sob essa ótica fabril, os métodos pedagógicos têm a pretensão de objetivos neutros e científicos, buscando eficiência instrumental, sendo que a didática se reduz à operacionalização de objetivos de instrução, mecanizando os processos de ensino-aprendizagem.

Ainda de acordo com Gamboa (2003), é possível enxergar a relação entre a expansão do capitalismo e as legislações sobre a profissionalização do ensino e a organização técnico-burocrática da escola. O capitalismo necessita cada vez mais da mão de obra dos países periféricos e, para isso, não abre precedentes para capacitá-la e treiná-la para operacionalização de máquinas. Isso sinaliza para a necessidade de expandir uma formação profissional, ainda que de pouca especialidade, para os trabalhadores.

Com a modificação do modelo de produção do taylorismo-fordismo para o modelo da acumulação flexível, esse novo tipo de produção demanda um novo tipo de homem que ajusta-se facilmente à produção, sendo então apresentadas novas competências relacionadas ao novo modo de viver, mudando também as formas de disciplinamento demandadas pelo capitalismo à educação escolar. Nesse aspecto, a relação entre educação e trabalho é mediada pelo conhecimento, sob o domínio de

conteúdos e de habilidades cognitivas (KUENZER 2005). As transformações nas condições materiais são alteradas drasticamente. Quanto a isso,

a mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante (KUENZER, 2005, p. 9).

Lembrando que o trabalhador, no modelo taylorista-fordista, desempenha uma única atividade no processo de produção, com pouco ou nenhum treinamento, sendo requisitado deste a reprodução uniformizada de uma determinada tarefa por meio de um ação mecânica e repetitiva no processo. Também é presente a compartimentação e a fragmentação entre os que “pensam” (gerência), e os que executam, ou seja, a exacerbação de perda da autonomia do trabalhador (ANTUNES, 2009).

Diferentemente do trabalhador exigido pelo taylorismo-fordismo, o perfil majoritário proposto pelo toyotismo, é o trabalhador polivalente ou flexível. Tratamos como perfil majoritária, pois as demandas do capital não se dão de modo uniforme pelo planeta. Salientamos que, desse trabalhador, é exigida a realização de múltiplas tarefas, horários de trabalho flexíveis, ou melhor, com leis trabalhistas mais frágeis, favorecendo a intensificação da força de trabalho, por meio de terceirizações e extensões da jornada de trabalho em um determinado período de aumento da produção. Além disso, o mesmo deve ser instrumentalizado e apto para operar máquinas e solucionar problemas durante o processo de produção, evitando o desperdício e favorecendo a empresa enxuta (ANTUNES, 2009).

É muito importante compreender que os métodos flexíveis de organização e gestão de trabalho, tomam o espaço escolar para si, com intuito de formar pessoas com comportamentos flexíveis, ou através de tendências empresariais, cortando e enxugando gastos no âmbito escolar (KUENZER, 2005).

De modo geral, no sistema educacional,

mudam as capacidades, agora chamadas de “competências” no âmbito da pedagogia toyotista, que se deslocam das habilidades psicofísicas para o

desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre para atender às exigências do processo de valorização do capital. (KUENZER, 2005, p. 3).

Sendo assim, Kuenzer (2005) afirma que a memorização e o ensino por meio de métodos repetitivos e tecnicistas, muito utilizado no taylorismo-fordismo, dá lugar à possibilidade de uso do conhecimento científico para solucionar problemas novos no processo de produção, tornando-o mais eficiente. Esse novo caminho para a educação dos trabalhadores polivalentes “[...] implica em domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar, o que exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade” (KUENZER, 2005, p. 9).

O comportamento flexível exigido pelo capital à formação escolar, é influenciado pelo pensamento pós-moderno, caracterizado por Sanfelice (2003), pelo atrelamento entre a ciência e capital, sendo

[...] um fenômeno, dentre outras coisas, que expressa uma cultura da globalização e da sua ideologia neoliberal. A base material da pós-modernidade é então a globalização econômica com todas as implicações que este fenômeno vem significando para as sociedades ou sujeitos, como já dito, subjetivamente desprovidos de qualquer senso ativo de história (SANFELICE, 2003, p. 7).

Veja que o pensamento pós-moderno se ampara na cultura da globalização e no neoliberalismo. Não é nosso intento fazer uma análise aprofundada sobre o pensamento pós-moderno, entretanto, é imprescindível situá-lo nessa discussão, estabelecendo relações entre as mudanças no processo de produção e as exigências à educação.

Henning (2007) elucida algumas características da pós-modernidade. São elas: incertezas sobre a racionalidade, efemeridade, negação de metanarrativas, negação da ciência como única e legítima explicação do mundo, rejeição à totalidade e a universalização de saberes, insuficiência da razão, a complexidade da vida social e a valorização das identidades.

Sobre as características do pensamento pós-moderno, Harvey (1993) faz duras críticas. Conforme o autor, esse pensamento evoca ao neoconservadorismo e evita o enfretamento direto ao poder global. Outrossim, o discurso da inclusão das minorias (grupos étnicos, mulheres, pessoas com deficiência, periferia do terceiro mundo)

encontra-se como uma forma de mascarar as reais causas da tensão capital trabalho. Por assim dizer, acredita-se numa compatibilidade dentro do capitalismo. O pensamento pós-moderno tem influenciado o campo da educação neste início do século XXI.

A globalização também constitui-se um fenômeno atrelado ao pensamento pós-moderno. Nela, existe um apelo global do capitalismo que consiste, muitas vezes, em um culto cego aos avanços tecnológicos, vendendo a ideia de qualificação para se inserir no mercado de trabalho. Na tentativa de desconstruir essa visão harmônica tratando-se da globalização, Milton Santos (2001, p. 23) caracteriza esse fenômeno como um novo sistema de técnicas no qual se atinge o “[...] ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” e, pela primeira vez, a humanidade possui um conjunto de técnicas em posse do capital global que influencia todo o planeta, colocando-se como um fenômeno histórico que acaba por agudizar as desigualdades sociais. Santos (2001, p. 24) também afirma que

os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização atual são: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais valia globalizada. Um mercado global utilizando esse sistema de técnicas avançadas resulta nessa globalização perversa.

Na realidade, estamos falando de uma integração mundial via mercado. Para além das aparências da globalização e desse sistema de técnicas avançadas, Gamboa faz uma elucidação perspicaz necessária à compreensão do mundo atual. O autor elucida que

tanto a revolução das *máquinas-ferramentas* como a revolução informacional têm desenvolvido e potencializado o trabalho e a comunicação dos homens, mas pouco têm alterado suas relações de poder, devido à permanência das formas de organização social e das relações de propriedade que, apesar das transformações dos meios de produção (revolução industrial e informacional), ainda regem a sociedade nos moldes da propriedade privada e a acumulação ampliada das riquezas geradas pelos processos produzidos por um reduzido número de capitalistas (GAMBOA, 2003, p. 87, grifo do autor).

Mesmo em meio aos benefícios do que o autor nomeia como revolução das máquinas-ferramentas, o acesso a esses ainda permanece limitado, devido a lógica capitalista. Refletindo a partir de Gamboa (2003), nossa compreensão é de que o acúmulo das máquinas-ferramentas não implica necessariamente elevação das

condições de vida e de acesso à uma educação de qualidade à população mundial. Por conseguinte,

é possível que esses investimentos, em nome da modernização ou da “pós-modernização” da educação e da entrada do país na era da globalização tragam, como resultado, a ampliação da massa de consumidores de novas mercadorias e eletrodomésticos (microcomputadores, microinformática e *internet*), ou alfabetize um bom número de crianças para as novas formas de codificação e de comunicação, sem precisar, muitas vezes, alfabetizar para a leitura e a escrita tradicionais (GAMBOA, 2003, p. 90, grifo do autor).

Nesse sentido, a prioridade é possibilitar a leitura das novas formas de codificação e de comunicação, de um contingente de trabalhadores, para permitir ampliação do número de consumidores. Por assim dizer, a educação vinculada ao neoliberalismo, ao pensamento pós-moderno, à globalização e à acumulação flexível

[...] desempenha papel essencial no conjunto de estratégias de controle social do capital-imperialismo subalterno, como: a promoção de políticas de redução da pobreza da ampla massa de trabalhadores; a criação de parcerias público-privadas, entre outras “ações articuladas” com empresas, bancos e organizações empresariais e da sociedade civil para colaborar nos encaminhamentos das políticas de enfrentamento da “questão social” [...] (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 720, grifo do autor).

A preocupação é voltada para alargar as formas de acesso e aumentar os índices de escolaridade, todavia são escamoteadas às condições de permanência e qualidade pedagógica da escola, sem disfarçar o intento de manter o controle social e o gerenciamento da pobreza (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013).

Ao tratarmos da educação dos trabalhadores frente às mudanças de exigências do taylorismo-fordismo para o toyotismo, concluímos que são construídas estratégias no âmbito educacional para as novas demandas e funcionalidades do capital, as quais buscam outros níveis de escolarização dos trabalhadores, com outro tipo de educação ou treinamento. Observamos, então, que o contexto da acumulação flexível tem exigido uma educação inicial e continuada, com maior complexidade ao trabalhador, conforme afirma Kuenzer (2005). Todavia, relativizamos que essas demandas educacionais do toyotismo, não se materializam de modo regular, muito menos igualitário na economia capitalista, pois na cadeia produtiva existem espaços que necessitam de maior ou menor grau de qualificação profissional.

Toda essa conjuntura está relacionada às orientações das ações do Estado, por isso a necessidade de se refletir sobre o papel do Estado. Questionamos quais as

concepções adotadas por esse Estado capitalista, no âmbito das políticas educacionais. Há, sem dúvida, uma relação estreita com o campo da Educação Profissional.

## 2.2 ESTADO BRASILEIRO E NEOLIBERALISMO A PARTIR DOS ANOS 1990: A EFETIVAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA PRIVATIZAÇÃO, FOCALIZAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO

Esta seção não possui como objetivo realizar um estudo aprofundado sobre as concepções de Estado, mas de caracterizar o Estado brasileiro no momento histórico desencadeado a partir da última década do século XX, estendendo-se ao presente - 2015.

Existem duas questões iniciais fundamentais para introduzir esta seção: o que é, e de onde surge o Estado? A compreensão de Estado não é consensual, pois várias correntes o explicam de formas distintas.

Na concepção de Marx e Engels (1998, p. 42), por exemplo, o Estado moderno representa “[...] senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa”. O contexto histórico vivenciado por Marx e Engels os permitiu pensar a atuação do Estado sob a direção unilateral do capital, como instrumento de repressão dos trabalhadores, de regulação das relações de produção. Cabe compreender que a atuação do Estado e os instrumentos de repressão estudados por Marx e Engels são próprios daquele período. Entretanto, não necessariamente todas as ações estatais voltam-se desfavoráveis a classe trabalhadora. Na realidade, as ações estatais se transmutam, recebendo até outras formas, alterando-se em sua razão fenomênica, mas não necessariamente em sua essência.

Já para Poulantzas (1971, p.7, grifo do autor):

O Estado, no seu papel de coesão da unidade duma formação, papel particularmente importante na formação capitalista, comporta várias funções: econômica, ideológica política. Essas funções são modalidades particulares do papel globalmente político do Estado: *estão sobredeterminadas pela – e condensadas na – sua função propriamente política, a sua função relativamente ao campo da luta política de classes.*

Para esse estudioso, o Estado não pode ser concebido apenas como poder político das classes dominantes ou como um utensílio de classe, na realidade, o Estado deve ser compreendido em uma sociedade dividida em classes. Deste modo,

“é necessário entender, sim, que o campo da luta de classes tem efeitos fundamentais sobre esse Estado, efeitos realizados nos limites postos pelas suas estruturas, na medida em que estas regulam uma série de variações” (POULANTZAS, 1971, p. 8). Por esse viés, não podemos compreender o Estado como um instrumento exclusivo às determinações do capital, tampouco podemos pensar no Estado como algo neutro. No campo da contradição, precisamos situá-lo na luta de classes, em que a classe dominante, de forma hegemônica, vem reafirmando seus interesses políticos. O campo das políticas educacionais, não está alheio à contradição. Muito pelo contrário, a contradição nas políticas educacionais, em certos períodos históricos, se agudiza.

Quanto à origem do Estado, concordamos com Ribeiro (1998, p. 25-26), ao afirmar que:

[...] o Estado surge em dois passos: a) o estabelecimento da diferença entre governantes e governados; b) a institucionalização dessa diferença. Onde quer que existam essas condições, existirá um Estado, quer ele tenha presidente, rei ou chefe, leis escritas ou não, três Poderes ou não. E o funcionamento desse Estado, das suas instituições e das que lhe são acessórias ou paralelas, pode ser sempre compreendido à luz da história dessa sociedade, de sua estrutura social e econômica, pois o Estado é sempre lógico, ou seja, é a decorrência lógica de uma situação social concreta.

Podemos afirmar também que o Estado constitui-se de uma organização política e jurídica (RIBEIRO, 1998). Essa organização política e jurídica está em constante processo de disputa. Por isso,

[...] quando se fala em Estado é preciso especificá-lo, isto é, qualificá-lo, porque, como fato histórico, ele existe sob diferentes modalidades e configurações. Um mesmo país pode, em determinado momento, viver sob o domínio de um Estado totalitário, mas, em outro momento, conviver com um Estado democrático (PEREIRA, 2011, p. 144).

O conceito de Estado, além de ser complexo, é histórico e relacional, ou seja, contém em si uma articulação entre passado, presente e futuro (PEREIRA, 2011). Isso quer dizer que decisões tomadas no passado vão trazer consequências para o futuro, não necessariamente de forma óbvia e linear. Um Estado totalitário, por exemplo, pode deixar fortes ranços conservadores nas decisões políticas. Nessa perspectiva, na busca de uma síntese,

[...] o Estado será aqui genericamente entendido como a organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controlo social – funções essas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se, já na transição para a modernidade, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema económico capitalista (AFONSO, 2001, p. 17).

As estratégias de atuação estatal são mutáveis. Essas estratégias desvelam-se, assim, na relação Estado-governo, em que se distinguem as formas de governo e os tipos de Estado (BOBBIO, 1987). Tratando-se das formas de governo, observa-se “[...] a estrutura de poder e as relações entre os vários órgãos dos quais a constituição solicita o exercício do poder” (BOBBIO, 104, p. 1987). Já tratando-se dos tipos de Estado leva-se mais em conta “[...] as relações de classe, a relação entre o sistema de poder e a sociedade subjacente, as ideologias e os fins, as características históricas e sociológicas” (BOBBIO, 104, p. 1987).

Nesse contexto, juntamente com as mudanças na organização da produção para a acumulação flexível e as estratégias dos capitalistas para a elevação da mais-valia, engendram-se as políticas de cunho neoliberal, as quais também implicaram mudanças para as orientações do Estado brasileiro.

Para compreender tais orientações, é fundamental considerar que o neoliberalismo “é antes um *discurso* e um conjunto de regras práticas de ação (ou de recomendações), particularmente referidas a governos e a reformas do Estado e das suas políticas” (DRAIBE, 1993, p. 88, grifo do autor). Não há um corpo teórico consistente, como por exemplo, a teoria liberal. O conjunto dessas regras resulta a Reforma do Estado, efetivando a tese do Estado mínimo, em que “o Mercado construindo o melhor e mais eficiente mecanismo de alocação de recursos, a redução do Estado [...] é o mote e o móvel dessa ideologia [...]” (DRAIBE, 1993, p. 89).

Sob as bases do pensamento neoliberal foram elaboradas inúmeras estratégias vislumbrando o aumento das taxas de consumo subsidiando o modelo de produção da acumulação flexível. Com isso, são elaboradas estratégias que visam minimizar a participação do Estado nos gastos sociais e, sobretudo, da educação pública. Esse movimento traz consequências nocivas para a classe trabalhadora e, principalmente, para a classe que está à margem do trabalho.

Outrossim, observamos a forte participação dos organismos internacionais como Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD) e a Organização

Mundial do Comércio (OMC). Segundo Leher (1999), são “novos senhores do mundo” que orientam por meio de políticas a descentralização administrativo-financeira redefinindo as atribuições da União, dos estados e dos municípios. Na seção 3 abordaremos a incorporação nacional de diretrizes desses organismos internacionais, principalmente da educação.

Ainda de acordo com Leher (1999, p. 25) a “[...] centralidade adquirida pela educação no discurso do Banco Mundial nos anos 1990 é recente”, passando a ser área de forte interesse desses organismos. Para o Banco Mundial, “[...] a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios” (LEHER, 1999, p. 26) e, com isso, a pressão interna e internacional é intensa. Nesse cenário,

[...] o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), bem como as corporações transnacionais pressionam estados nacionais a promoverem reformas políticas, econômicas e sócio-culturais, envolvendo amplamente instituições jurídico-políticas, destinadas a favorecer a dinâmica das forças produtivas e relações capitalistas de produção. Esse o clima em que a reforma do Estado se torna a palavra de ordem predominante em todo o mundo (IANNI, 1999, p. 129).

A partir da efetivação da reforma estatal são tomadas medidas como a desestatização e desregulação econômica; privatização de empresas produtivas estatais e dos sistemas de saúde, educação e previdência; redução ou eliminação de muitos direitos sociais conquistados; disseminação da lógica competitiva produtivista; e dissociação entre o Estado e a Sociedade Civil, em que o Estado compromete-se com a esfera transnacional, diminuindo seu compromisso com as reivindicações internas à sociedade civil, fator que suprime a capacidade de negociação da classe trabalhadora (IANNI, 1999).

Os princípios privatizantes se expandem intensivamente para todas as esferas da vida social, não de modo linear, mas de forma contraditória, por vezes sutilmente, através de estratégias que mascaram esses princípios. O discurso da competitividade, da eficiência, da individualidade, da oportunidade, propaga-se. Insuportavelmente, esse discurso descaracteriza os sujeitos sociais de suas reais condições objetivas de vida, atribuindo a esses toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso pessoal. Na realidade, esse discurso tende a mascarar a incompatibilidade e insustentabilidade do sistema capitalista em gerar condições de igualdade social. As políticas públicas situam-se no campo das estratégias estatais para a efetivação dos princípios

neoliberais, visto que, em meio às disputas de classe, essa postura constitui-se como hegemônica. Na realidade,

[...] na conjuntura neoliberal, as políticas sociais criadas pelo Estado com o objetivo de diminuir os desequilíbrios existentes na distribuição da riqueza, perde seu espaço para as políticas de caráter compensatório, focalizado e seletivo. São políticas assistencialistas que não dão conta de atender a toda a população que sofre com as mazelas produzidas pela contradição entre capital e trabalho, pois elas são criadas para atender apenas uma pequena parte da população. E para se ter acesso a essas políticas, os indivíduos devem comprovar sua condição de pobreza e, quando são contemplados pelas mesmas, elas não aparecem como direito, mas como benefícios concedidos pelo Estado [...]. (MACÊDO; SILVA, 2005, p. 39).

Há também uma forte retomada da lógica conservadora da teoria econômica liberal, entretanto as estratégias de atuação do Estado se diferenciam. A eficiência e eficácia<sup>10</sup> são princípios da Reforma do Estado. Embora esses princípios ocorram de maneira que o Estado vem

[...] reduzindo a universalidade e os graus de cobertura de muitos programas sociais, 'assistencializando' – isto é, retirando do campo dos direitos sociais – muitos dos benefícios, quando puderam, privatizando a produção, a distribuição ou ambas as formas públicas de provisão dos serviços sociais. (DRAIBE, 1993, p. 92.)

Isso reafirma a ideia de que o Estado torna-se amplo para o capital e mínimo para o social. Segundo Harvey (2008, p. 172),

o Estado com seu monopólio da violência e definições de legalidade, desempenha um papel vital tanto no apoio como na promoção desses processos. A relação de mecanismo, podemos adicionar agora um plethora de técnicas como a extração de renda ou eliminação de várias formas de direitos de propriedade comum (como benefícios de seguridade social, férias remuneradas e acesso à educação e à atenção médica) conquistada durante uma geração ou mais lutas de classes. A proposta de privatização de todos os benefícios de seguridade social [...] é, por exemplo, um dos objetivos preferidos dos republicanos nos Estados Unidos.

Essa proposta neoliberal vem permeando as decisões políticas do Estado brasileiro, a partir da década de 1990. O Brasil, assim como os países da América Latina, inseriu-se nesse contexto de forma subalterna. Foi principalmente no governo

---

<sup>10</sup> Eficácia e Eficiência são conceitos vinculados à administração. No âmbito do Neoliberalismo esses conceitos estão vinculados à realização de uma determinada atividade com maior produtividade e com tempo e custos drasticamente reduzidos.

de Fernando Henrique Cardoso que se iniciaram ou se consolidaram significativas reformas estatais:

[...] orientadas para o mercado, num contexto em que os problemas no âmbito do Estado brasileiro eram apontados como causas centrais da profunda crise econômica e social vivida pelo país desde o início dos anos 1980 (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 148).

Esses ajustamentos macroeconômicos acabaram por acentuar os problemas sociais no Brasil através de um “[...] conjunto de prescrições de reformas dos sistemas de proteção social, orientadas para a sua privatização, descentralização, focalização e programas (fundos) sociais de emergências” (DRAIBE, 1993, p. 92). O trinômio privatização, descentralização e focalização necessita de um maior aprofundamento.

Podemos compreender o processo de descentralização:

[...] como um modo de aumentar a eficiência e a eficácia do gasto, já que aproxima problemas e gestão. Argumenta-se ainda que, com a descentralização, aumentam as possibilidades de interação, no nível local, dos recursos público e dos não-governamentais, para o financiamento das atividades sociais. Enfim, amplia-se a utilização de formas alternativas, de produção e operação dos serviços, mais facilmente organizadas nas esferas municipais (DRAIBE, 1993, p. 970).

A ideia consiste em uma reorganização de responsabilidades do Estado. Isso se dá, de acordo com Martins (2001), a partir de uma formação centralizadora do Estado moderno. Essa formação centralizadora apresentou um relativo esgotamento. Desse modo, “[...] descentralizar implica transformar um aparato político-institucional consolidado em bases centralizadoras a partir da transferência de parcelas de decisão que fatalmente abalará as estruturas de poder” (MARTINS, p. 39, 2001). Existe assim, um certo apelo à democratização das decisões políticas.

Vale salientar que descentralizar não é a igual a desconcentrar. Sendo assim, a desconcentração ocorre “[...] quando responsabilidades são delegadas a instâncias estaduais e municipais, sem que sejam descentralizados os recursos necessários” (TEIXEIRA, 2009, p. 10). Há apenas um repasse de responsabilidades para os estados e municípios sem a correspondência dos recursos. De todo modo, a descentralização é uma tentativa de democratização das decisões de interesse coletivo.

Nas entrelinhas, o processo de descentralização,

constitui-se, portanto, um paradoxo. No processo de diminuição de recursos públicos para o setor social, há uma desregulamentação das normas jurídicas que promove a desejada descentralização e flexibilidade nas redes de ensino, mas que se consolida num quadro de escassos recursos financeiros, numa espécie de compensação polar: a autonomia delegada à escola para elaborar seu próprio projeto pedagógico, de um lado, vê-se diante da impossibilidade de sua viabilização pela ausência de condições materiais e operacionais, de outro lado (MARTINS, 2001, p. 35).

Na realidade, no discurso fala-se em um processo de descentralização, que propõe a reorganização do Estado, mas efetiva-se um processo de desconcentração, visto que as condições materiais e orçamentárias não acompanham essa reorganização do Estado. Em outras palavras, o união isenta-se de diversas responsabilidades sociais, visto que tem “descentralizado” o seu papel “poupando” recursos para delegar a lei de compra e venda do mercado . Ainda conforme Martins (2001), no âmbito educacional, é sobre a escola que recai toda a responsabilidade pela implementação das políticas.

Faz parte do trinômio neoliberal, a focalização das políticas públicas que,

[...] por sua vez, significa o direcionamento do gasto social a programas e a públicos-alvo específicos, *seletivamente* escolhidos pela sua maior necessidade e urgência. Dois tipos de justificativas apoiam esta tese: aquela de Friedman, de que o Estado deve entrar apenas residualmente e *tão-somente* no campo da assistência social e a que argumenta como fato de que em geral os mais necessitados não são, em princípio, os que efetivamente beneficiam-se do gasto social; conseqüentemente deve-se redirecionar este gasto, concentrando-o em programas dirigidos aos setores mais pobres da população (DRAIBE, 1993, p. 97, grifo do autor).

Via focalização, há uma restrição dos gastos sociais, delimitando-os aos considerados “mais necessitados”. Essa concepção origina-se na tese de que o recurso público torna-se mais eficaz quando aplicado em áreas as quais os benefícios resultem maiores impactos positivos (PIERRO, 2001). Com isso, o Estado tende a optar por políticas com caráter cada vez mais seletivo. Isso tem como consequência “[...] o rompimento do princípio da universalidade dos direitos e conduz à segmentação das políticas sociais, que assumem progressivamente a configuração de programas compensatório destinados a mitigar a pobreza” (PIERRO, 2001, p. 325).

Um dos maiores prejuízos desse viés focalista assumido pelo Estado, assim como pelas políticas sociais, orientado pelo neoliberalismo, consiste justamente na redução dos direitos sociais. Os programas sociais tendem a serem vistos como

benesse pelos seus recebedores. Além disso, o caráter compensatório caminha no sentido de atenuar as tensões sociais presentes.

E, finalmente, temos o processo de privatização, que segundo Draibe (1993), baseado em Issuani (1990), consiste no deslocamento da produção de bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo, ou não lucrativo (formado por organizações filantrópicas, comunitárias, ou não-governamentais). As privatizações são justificadas pela possibilidade de se evitar o uso indevido de recursos e serviços públicos, ou seja, delega-se ao setor privado a competência de melhor utilização dos recursos públicos.

Draibe (1993, p. 97-98), nos chama atenção para algumas formas de realizar a privatização dos serviços públicos. São elas:

- a transferência (incluindo a venda) para a propriedade privada de estabelecimentos públicos;
- a cessação de programas públicos e o desengajamento do governo de algumas responsabilidades específicas (“privatização implícita”);
- reduções (em volume, capacidade, qualidade) de serviços publicamente produzidos, conduzindo a demanda para o setor privado (“privatização por atribuição”);
- o financiamento público do consumo de serviços privados – através de contratação e terceirização, reembolso ou “indenização” dos consumidores, *tickets* e “vales” com pagamento direto aos provedores privados, etc.;
- formas de desregulação ou desregulamentação que permitem a entrada de firmas privadas em setores antes monopolizados pelo governo.

Podemos observar que as estratégias para que ocorra a privatização do bem público são diversas. O Estado pode repassar sua responsabilidade com a coisa pública seja pela transferência, pela privatização implícita, ou por atribuição, e pelo financiamento público do setor privado. Os impactos mais imediatos são o superdimensionamento da esfera privada e a intensificação das orientações neoliberais para as políticas públicas.

Nesse ponto da pesquisa, a compreensão entre público/privado faz-se necessária. Enfatizamos que, conforme evidencia Paoliello (2007, p. 10),

as noções de espaço público e de vida pública estão assinaladas desde a Grécia e a Roma antigas, mas, certamente, não permaneceram sem variações ao longo da história da humanidade. Tempos e espaços distintos produziram noções diversas de público. Na atualidade, é freqüente o uso dos termos público e estatal como sinônimos. Nesse caso, o critério é o vínculo jurídico-financeiro da instituição prestadora do serviço. Basta que uma escola seja mantida pelo Estado para ser nomeada de escola pública. A princípio, espera-se que a identificação exista, mas nem sempre isso ocorre, pois o

caráter estatal não é suficiente para assegurar a publicidade da instituição. Por isso, o termo “público” traz em si uma multiplicidade de sentidos que demanda um olhar mais atento. À esfera estatal, por sua vez, cabe uma definição precisa, unívoca: trata do espaço relativo ao Estado, o que a ele pertence.

Percebamos que a dimensão pública é polissêmica e deve ser historicamente referenciada. De modo geral, a dimensão pública possui interesses comuns, havendo comunicação entre as pessoas e organizações. No Brasil, há uma equivocada compreensão, identificando o público com o estatal. É preciso ter ciência de que público se constitui sob, por exemplo, a ação política e a democracia. Compreende também um risco entender o Estado como espaço efetivamente público, podendo neutralizá-lo e legitimar qualquer ação realizada por esse, sem enxergar os interesses econômicos privados, corporativos, bem como de classe (PAOLIELLO, 2007).

Nesse caso, assim como a compreensão de Poulantzas (1971) sobre o Estado como uma condensação de forças, a dimensão pública também é permeada por uma condensação de forças antagônicas que, sob a lógica do capital, concepções distintas são disputadas.

Por isso, compreendemos a dimensão pública vinculada às ações estatais, articulada à participação popular por meio de conselhos deliberativos, visando à ampliação, ao acesso e à garantia dos direitos socialmente necessários. Direitos esses evidenciados na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), como a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.

No âmbito educacional, a privatização significou:

A deterioração e perda de prestígio do ensino público, por sua vez, tornam socialmente aceitável a aquisição privada desses serviços por aqueles que têm algum poder aquisitivo para fazê-lo. A opção de uma parcela significativa das elites e camadas médias da população pela rede particular de ensino básico representa uma outra fazer da segmentação da política educacional e compõe o quadro de segregação social [...] (PIERRO, 2001, p. 326).

Nesse contexto, compreendemos que o ensino privado ganha notoriedade em detrimento do ensino público. A elite, mais uma vez, busca um caminho formativo distinto do designado à classe trabalhadora.

Ainda traçando paralelos entre as ações neoliberais privatizantes e o âmbito educacional, segundo Rabelo (2010), a escola particular é uma “instituição de ensino gerida pela iniciativa privada. Exploração comercial da atividade educacional. Organizada sob o princípio da livre iniciativa desde os tempos do Brasil colônia”. A esfera privada, quanto à questão educacional, é compreendida neste trabalho como uma expressão completa da necessidade de reprodução direta (ou indireta) do capital, com uma perspectiva mercadológica, com fins lucrativos, gestado pela iniciativa privada, sem que ocorra qualquer compromisso com a ação política e garantia de acesso à educação, tratando-a como uma mercadoria. Essa lógica privada é orientada por uma visão de gestão gerencialista e racionalista nas escolas. De acordo com Azevedo (2011, p. 415),

o conceito de administração escolar e da administração da educação, como sabemos, encontra suas raízes histórico-teóricas na vertente das ciências da administração, advindas dos pressupostos de Taylor e Fayol, concebidas para a dinamização dos processos produtivos nas sociedades industriais e que foram, mais tarde, aprimorados pelo fordismo [...].

A noção de gestão apoiada em práticas gerenciais se, por um lado, traz a noção de participação, por outro lado, retoma a abordagem tecnicista da educação, através de índices de produtividade e princípios da competitividade. Nesse viés, a “eficiência” da gestão é medida pelo fracasso ou sucesso dos alunos (AZEVEDO, 2011). Além disso, é perpetuada a ideia de “fazer mais” com o menor recurso possível.

Em meio à ideia de se fazer mais com menos recursos, Pierro (2001) afirma que a privatização dos serviços públicos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocorre também por meio das práticas de *parceria*. Veja que

[...] a palavra *parceria* incorporou-se ao vocabulário desse campo educativo, passando a ocupar lugar de destaque no discurso do mais diversos atores sociais e agente governamentais. A noção de *parceria* passou a ser utilizada para definir tanto a relação contratual estabelecida entre governos estaduais e fundações privadas que produzem programas de educação pela TV, quanto para designar convênios mantidos por governos municipais ou estaduais com organizações comunitárias para o desenvolvimento de movimentos de alfabetização de jovens e adultos. Qualificam-se como *parcerias* as redes de educação comunitária lideradas pelas igrejas e aquelas capitaneadas pelos serviços sociais da indústria e do comércio. (PIERRO, 2001, p. 327).

Essas ações culminam nas parcerias público/privadas. O Estado, por meio das estratégias de privatização, repassa financiamento público para o setor privado.

Conforme sinaliza Pierro (2001), juntamente com a redefinição do papel do Estado e a deterioração do serviço público, é forjado um consenso em torno da eficácia dessas parceiras.

Com tudo isso, os trabalhadores foram e continuam sendo os mais afetados com as medidas de privatização, descentralização e focalização adotadas. Harvey (2008) também expõe que a proposição neoliberal tem como intuito construir mercados, arrastando a cultura, a tradição e até mesmo a sexualidade, ou seja, o que o autor denomina como a “mercadificação de tudo”. A ideia é realmente tornar tudo vendável, inclusive a educação.

A partir de Draibe (1993) e Harvey (2008) refletimos que, na realidade, toda essa lógica tem como intuito fragmentar a luta por direitos, introduzir nas práticas cotidianas os princípios de eficácia e eficiência, defendendo os serviços privados, indo de encontro à uma formação humana por meio, por exemplo, de um currículo aligeirado nos mais diversos níveis educacionais. A lógica do mercado é nociva principalmente aos que se veem sem as mínimas condições de manter sua sobrevivência diária, e aos que necessitam vender sua força de trabalho. Essa mesma lógica é irradiada, ceifando cada vez mais a noção de direitos sociais.

Diante dessa lógica mercadológica, buscaremos, na próxima seção, estabelecer relações entre as decisões políticas do Estado brasileiro e as políticas para a Educação Profissional.

### 3 POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 2000: ENTRE O PÚBLICO E PRIVADO

Esta seção tem como objetivo norteador analisar as políticas fundantes da expansão da Educação Profissional no Brasil no início do século XXI. Para tanto, analisaremos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Leis, Decretos, documentos oficiais, programas e ações com caráter público e privado, relacionando com estudiosos como Germano (2001), Dourado (2001-2010), Machado (2006), Souza (2006), Neves (2008), Castro (2011) e Moura (2011-2014), que fundamentam a expansão da Educação Profissional no Brasil.

As políticas públicas para a Educação Profissional nos anos 2000 expressam continuidades e descontinuidades em relação às orientações da década de 1990 e precisam de uma análise mais aprofundada. Convém compreender os aspectos históricos, sociais e econômicos que constituem as políticas públicas para a educação brasileira nos anos 2000. Mas, para isso, algumas questões da década de 1990 serão tratadas nessa seção, devido aos fortes rebatimentos causados no início dos anos 2000. Por essa razão, justifica-se partir da década de 1990, de modo a melhor compreender o momento atual.

Lembrando que é necessário ir além dos objetivos e propostas dos documentos oficiais, ou seja, perceber que tipo de projeto societário é defendido, que proposta de educação se tem como norte, que tipo de formação humana se almeja. Essa análise nos possibilita projetar perspectivas contra hegemônicas.

Tratando-se da perspectiva neoliberal, no cenário educacional brasileiro, existem certas *nuances* que necessitam ser compreendidas e evidenciadas, devido a suas repercussões na Educação Profissional. O sistema capitalista necessita, em sua razão fenomênica, forjar oportunidades mitigadas. Nesse caso, existe uma linha tênue entre aprofundar as relações de pobreza, precarização do trabalho e simular, mascarar as oportunidades do sistema. É preciso conter a revolta da massa expropriada da riqueza, então

[...] seja para educar a força de trabalho nos novos termos exigidos pela modernização e progresso, seja para a erradicação da pobreza que retarda o progresso e introduz instabilidade política, a nova agenda de reformas de programas sociais tende hoje a perder o viés apenas negativo do primeiro

momento e a juntar ao ideário de 'modernização neoliberal' algumas das lições ou tradições do passado (DRAIBE, 1993, p. 94, grifo do autor).

Não é interessante para a manutenção do sistema econômico capitalista tornar totalmente insustentável as condições de vida. A partir disso, algumas medidas pontuais, focalizadas, são realizadas no âmbito da educação.

As decisões e orientações estatais tomadas na década de 1990 afetam todos os setores nacionais brasileiros como saúde, trabalho, e educação. Por isso,

[...] é na década de 1990, sob a base da mundialização do capital, das reformas que consubstanciam o desmanche do Estado na garantia de direitos coletivos e universais e do avassalador processo de privatizações, que a ideologia do capital humano se redefine, mediante as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo. Trata-se de noções que hipertrofiaram a dimensão individualista e da competição e induzem à formação aligeirada de jovens e adultos trabalhadores em cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados ou a treinamentos breves de preparação para o trabalho simples [...] (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 623).

O discurso de formar para o mercado de trabalho, buscando comprimir o tempo dos cursos, é propagado. E, tratando-se das políticas educacionais brasileiras, a própria LDB vigente constitui um elemento da reforma educativa iniciada nos anos 1990. No Brasil, os governantes têm incentivado a articulação de empresas com instituições educacionais, fator que fomenta as políticas de educação com caráter eminentemente privatizante, em detrimento da educação pública, ampliando a dualidade estrutural da Educação Profissional (SILVA; AZEVEDO, 2012).

De acordo com Germano (2001), é preciso atentar-se para o fato de que o Brasil é fortemente influenciado pelos organismos internacionais, principalmente pelas políticas do Banco Mundial, recebendo diretrizes desses órgãos. Nesse âmbito, vem ocorrendo

[...] o aumento de alunos por sala e a criação de vagas sem um acompanhamento da estrutura física e ampliação do corpo docente. Isto causou grandes prejuízos à qualidade do ensino público no país, abrindo espaço e justificando a ampliação do setor particular. (PERES, 2009, p. 210)

A visualização imediata disso são salas superlotadas, com elevada proporção aluno/professor, salários congelados, salas que não comportam a quantidade de alunos. Um exemplo notório, quanto à perpetuação dos princípios neoliberais, ocorreu expressivamente no ensino superior nacional, em que o Brasil vem

adotando o 'mercado como modelo', o receituário do Banco utiliza um vocabulário claramente produtivista. Assim, as universidades são consideradas como 'fornecedoras de ensino superior', os resultados de sua ação educativa são chamados de 'produtos', cujos principais 'consumidores' são os empregadores e o mercado de trabalho. Desse modo, os estudantes são encarados como 'clientes' que precisam ser 'protegidos' mediante a adaptação da universidade às mudanças do mundo do trabalho (GERMANO, 2001, p. 229, grifo do autor).

Os princípios produtivistas desvelam as modalidades educacionais com um caráter cada vez mais mercadológico, sendo possível reproduzir a mais-valia com a ampliação de cursos na oferta privada, nos mais variados âmbitos educacionais. Grandes empresas observam quão lucrativo pode ser o investimento nessa área. Encaixa-se, nesse contexto, o processo de internacionalização da educação superior. Sobre isso, Morosini (2006) afirma que, na década de 1990, aliado ao processo de globalização, há um fortalecimento da internacionalização da educação superior.

Dentre as estratégias de internacionalização elencadas pela autora, encontram-se: a priorização da função ensino, as práticas de intercâmbios, os alunos-convênios, os currículos internacionalizados e os currículos voltados ao *business*. Morosini (2006) atenta que isso pode reafirmar uma relação desigual com países consumidores dos produtos educacionais e países fornecedores, e um maior distanciamento à concepção de educação como bem público, categorizando a educação como serviço.

Não distante do cenário do Ensino Superior, de acordo com Manfredi (2002, p. 107), a Educação Profissional na década de 1990 é marcada pelo

[...] caráter seletivo e excludente do sistema educacional (expresso pelo alto déficit de atendimento e retenção), o monopólio do setor empresarial no campo do ensino e da capacitação profissional, políticas de formação profissional exclusivamente centradas nas necessidades dos mercados de trabalho e desarticuladas de políticas de desenvolvimento, de geração de emprego e de distribuição de renda [...]. Cada um deles assume conotações e pesos diferenciados nos projetos dos diversos atores sociais [...], durante a disputa de hegemonia ocorrida no período precedente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996.

Os princípios efetivados na década de 1990 para a Educação Profissional revelam políticas de formação orientadas para o mercado de trabalho, sendo alvo do setor empresarial. A partir dessas características explicitadas, trazemos algumas materializações mais expressivas resultantes das políticas neoliberais que enfocam o

caráter privatizador e desarticulado no que concerne à Educação Profissional. Essas características estão relacionadas à Reforma do Estado, que atribuiu a este as causas da crise econômica e social a qual o país encontrava-se em 1990, havendo uma forte adaptação do Estado brasileiro à lógica do capital (BEHRING; BOSCHETTI, 2011) e estão, de forma explícita ou não, nos documentos destinados à educação.

Por essas razões, analisaremos, nos próximos itens, mais cautelosamente, os caminhos que estão sendo tomados para a Educação Profissional. Além disso, constitui-se uma preocupação refletir sobre que bases de formação as políticas estão favorecendo as instituições de Educação Profissional no âmbito público e privado.

### 3.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1996), O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010), O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) E SUAS ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta seção buscaremos analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional De Educação 2001-2010 (BRASIL, 2001), e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014a), com foco na Educação Profissional.

Como analisaremos políticas voltadas para a educação brasileira, trouxemos a concepção de políticas públicas, segundo Souza (2006). Para a autora, não existe uma única definição para as políticas públicas, mas é preciso compreendê-las inseridas na economia e na dinâmica social, assim como compreender suas inter-relações com o Estado (SOUZA, 2006). Nesse sentido,

pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26, grifo do autor).

A autora afirma a política pública como sendo o Estado em movimento, em uma determinada direção. Portanto, entendemos que as políticas públicas, no contexto do início do século XXI, apresentam concepções características do regime de acumulação toyotista, com orientações advindas de um Estado capitalista e permeada por tensões entre a classe trabalhadora e a classe detentora do capital. Segundo

Souza (2006), as políticas públicas, após o âmbito da formulação desdobram-se em planos, programas, projetos. A partir do exposto, compreendemos que, quando implementadas, essas políticas públicas carregam as contradições de uma sociedade cindida em classes, ou seja, as tensões sociais.

A análise de políticas consiste em um tipo de pesquisa que, segundo Schneider (1986), busca “[...] projeção das possíveis consequências de uma ou mais políticas alternativas. [...] Essas projeções contribuem para esclarecer o impacto das políticas alternativas e reduzir a incerteza relativa aos efeitos dos diferentes cursos de ação passíveis de adoção” (SCHNEIDER, 1986, p. 354). Por conseguinte, a análise de políticas é importante para compreender seus objetivos declarados e não declarados, bem como tentar projetar consequências.

A escolha da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), do Plano Nacional De Educação 2001-2010 (BRASIL, 2001) e do Plano Nacional De Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014a), justifica-se pela relevância desses documentos para o direcionamento da educação brasileira. Buscamos, então, analisar como estão dispostas as orientações para a educação de forma geral e, particularmente, para a expansão e a estruturação da oferta pública e privada na Educação Profissional nesses documentos.

No marco da década de 1990, “[...] a nova LDB propugnou sucintamente a vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social, sinalizando com isso para uma relação mais linear entre educação e produção” (NEVES, 2008, p. 59). Ocorre, então, um estreitamento da relação que já se estabelecia entre educação e produção. Essa ligação tem conjecturado contextos de inclusão ou exclusão do trabalhador, dado grau de sua formação. Essa ressalva é necessária para que não sejam estabelecidas relações pragmáticas entre educação e produção.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), introduz a expressão Educação Profissional, correspondendo ao que se chamava anteriormente de “formação técnico-profissional”. O surgimento da expressão na LDB vincula-se às discussões sobre a reforma da formação técnico-profissional, situada no governo de Fernando Henrique. O contexto de mudanças no mundo do trabalho, reafirmava a necessidade do capital treinar de modo diferente a força de trabalho (NEVES, 2008).

Segundo Dourado (2001, p. 50), a LDB

[...] sintonizada com as premissas neoliberais e consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecedem, redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total. [...] Trata-se da implementação de políticas focalizadas, caracterizadas pela segmentação, rompendo, assim, o princípio da universalização da educação em todos os níveis.

Produtividade, eficiência, qualidade total e focalização, de acordo com Dourado (2001) estão presente na LDB. Esses conceitos estão intimamente relacionados. Sobre isso, Neves (2008, grifo do autor), explica que a educação escolar brasileira, a partir da década de 1990, vem transformando-se em um meio de “qualidade total”, ou seja, um caminho de propagação com um conjunto de aspectos cognitivos e comportamentais, que objetivam o aumento da competitividade e a produtividade empresarial. Esses aspectos apontam para a estreita relação com as orientações neoliberais.

Segundo a LDB, na versão de 1996, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 39, a Educação Profissional compreende a modalidade educacional na qual se relacionam as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Ainda de acordo com a LDB, essa modalidade é ofertada em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), cursos de Educação Profissional técnica de Nível Médio, ou através da educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Dentre as formas de articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio existem especificidades quanto à oferta, que podem ser de modo integrado, concomitante e subsequente.

Essa distinção inicial é importante para compreender como estão dispostas as formas de oferta da Educação Profissional, bem como pensar que ofertas estão sendo privilegiadas, onde se concentram e sob que concepções estão fundamentadas. Lembrando que essa caracterização compreende o âmbito institucionalizado, ou seja, aquilo que está disposto na Lei, mais especificamente na LDB.

Por isso, cabe ressaltar que a concepção da Educação Profissional defendida nessa pesquisa vai além daquilo que está institucionalizado. Apesar de compreendermos a inserção dessa modalidade na LDB como um avanço, não podemos nos deter apenas naquilo que está posto. Portanto, reafirma-se a compreensão norteadora de Educação Profissional relacionada a Politecnia, ou seja, a superação de um caminho formativo fragmentado entre os que pensam e os que executam, assim como buscando uma formação humana integral.

Quanto à concepção de formação humana, faz-se necessária na tentativa de estabelecer um caminho para transpor a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, ou seja, para construir uma formação politécnica, segundo Saviani (2010). Este autor aponta que a

[...] concepção capitalista burguesa tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo (SAVIANI, 2010, p. 138).

É urgente essa reintegração entre trabalho manual e trabalho intelectual para que se possa construir uma Educação Profissional voltada à Politecnicidade e pautada pela superação da dualidade da formação para pensar e para executar. Entretanto, o que observamos é a:

[...] substituição da escolarização básica por cursos aligeirados de formação profissional, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade. Ou a certificação apenas formal conferida por muitos cursos supletivos (há exceções), que não conferem rigor e seriedade à formação de jovens e adultos. Ou a formação superior aligeirada em instituições superiores de idoneidade discutível; ou a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, em licenciaturas “quase plenas” (KUENZER, 2005, p. 15).

O próprio projeto societário construído com o modo de produção capitalista tem separado cada vez mais o trabalho intelectual do trabalho manual. E, no sentido oposto à concepção defendida neste trabalho e corroborando a perspectiva neoliberal, foi instituído o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997, p. 1). Esse decreto modifica a LDB e define que:

Art 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:  
 I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;  
 II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;  
 III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.  
 Art 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do

trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

[...]

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

Observe que, no artigo 5º, há uma separação da oferta da Educação Profissional ao Ensino Médio, ou seja, extinguindo o Ensino Médio Integrado. De certo modo, o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) ceifou, no plano jurídico, a formação profissional integrada, sendo fielmente o resultado de um projeto neoliberal para a Educação profissional. Esse decreto e

[...] outros instrumentos legais [...] vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, em função das alegadas necessidades do mercado, o que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional (RAMOS; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 32).

O Decreto nº 2.208/1997 constitui-se um verdadeiro retrocesso, pois reforça a fragmentação entre os que pensam e os que executam.

Nos anos 2000, inicia-se uma disputa na tentativa de rearticulação da Educação Profissional com o Ensino Médio, ou seja, a revogação do Decreto nº 2.208/1997. Nesse contexto, o Decreto de nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) “[...] é fruto de um conjunto de disputas [...] com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas (RAMOS; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 32). Tal decreto é construído com a participação da sociedade civil e de intelectuais. Por conseguinte, o Decreto de nº 5.154/2004, propõe que:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio [...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio[...]

I - **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - **concomitante**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...];

III - **subseqüente**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, p. 2, grifo nosso).

Esse Decreto retoma a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, mesmo que ainda sejam mantidos os cursos técnicos concomitantes e subsequentes<sup>11</sup>. Cabe salientar que não é somente a partir de alterações no plano jurídico que será possibilitada a formação integrada, visto que existe um contexto histórico, econômico e social construído pela lógica contraditória do capital.

Para tanto, a revogação do Decreto nº 2.208/1997, por meio do Decreto nº 5.154/2004, sinaliza para os movimentos contraditórios por meio dos quais a sociedade se organiza (BRASIL, 2004). É ainda importante refletir que essa revogação só foi possível por um forte embate e estratégias de oposição ao que estava posto. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2006), essa revogação só foi possível com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais. Entretanto, essa rearticulação traz princípios que ainda deixam lacunas, visto que a oferta da Educação Profissional pode ser realizada de modo separado ao Ensino Médio, por meio da concomitância.

Portanto, os Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004, além de evidenciarem os movimentos contraditórios voltados para a Educação Profissional Brasileira, com expressivos tencionamentos, influenciam também a expansão da Educação Profissional, consubstanciando-se em políticas, programas e ações norteados pela concepção de integração, bem como em políticas, programas e ações norteados pela concepção de fragmentação.

Referindo-se às orientações expressas sobre a Educação Profissional, um aspecto relevante sobre a modalidade compreende a sua vinculação com as etapas do ensino regular. Nesse caso, a Educação Profissional se faz presente em diversas etapas do ensino. Esse aspecto, por outro lado, abre precedentes para o campo da Educação Profissional ser considerado um apêndice do ensino regular.

A proposta vigente da LDB aponta para a vinculação da Educação Profissional, com a elevação da escolaridade. Nesse contexto, estão inseridos por exemplo, o Brasil Profissionalizado, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica

---

<sup>11</sup> Para maior aprofundamento sobre a gênese desse decreto leia-se: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia. Ministério da Educação. Programa Salto para o Futuro. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Boletim 07. Maio/Junho, 2006.

na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Por outro lado, o Pronatec vem “[...] provocando uma indução significativa da oferta desta formação pela concomitância, ao mesmo tempo em que estimula a oferta de formação inicial e continuada, sem qualquer ligação com continuidade do processo de escolarização” (MACHADO; GARCIA, 2013, p. 56). São concepções distintas, quanto à vinculação da Educação Profissional, com a elevação da escolaridade, sendo que o Pronatec, nos últimos 4 anos, tem sido o programa de destaque.

Os dados do último Censo Demográfico realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), evidenciam que 13.933.173 pessoas não sabem ler ou escrever. Em um país com elevadas taxas de analfabetismo, como não atrelar a Educação Profissional a elevação da escolaridade? É necessário repensar. Também, cabe indagar se as ações desenvolvidas para a Educação Profissional caminham no sentido de relacionar, de fato, as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, assim como proposto pela LDB (1996).

De modo geral, a LDB expõe limites quanto à articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional. Construída e decretada em meio a efervescência neoliberal, a LDB possibilita a oferta de uma formação dual, via cursos FIC e via concomitância. As brechas que favorecem a formação dual são favoráveis a retroalimentação capitalista, visto que permitem uma qualificação básica aos trabalhadores, atraem o setor privado para a oferta dos cursos da Educação Profissional.

Além da LDB (1996), analisamos o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (BRASIL 2001) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014a), com foco nas metas para a Educação Profissional. Por meio desses planos existe a possibilidade de analisarmos as Metas e Estratégias e perceber quais orientações estão expressas, ou ocultas nesse documento, no que tange à Educação Profissional. Esses planos são, sem dúvida, marcos importantes nas políticas educacionais. No entanto,

num país com um sistema capitalista marcadamente excludente, como o Brasil, com tão elevada dívida social, certamente os “planos econômicos” ou de “desenvolvimento global” e, muito menos, os Planos Nacionais de Educação não podem exercer papel determinante (mesmo quando produzam e alterem algumas evoluções), se tomados isoladamente (CALAZANS, 2011, p. 18, grifo do autor).

A ressalva apresentada, quanto à incapacidade de um plano de educação exercer papel determinante na mudança de um quadro educacional, é necessária para elucidar os limites para concretizá-los. Todavia, essa ressalva não deve desencorajar ações que sistematizem e que reflitam sobre a elevação da qualidade da educação brasileira.

De acordo com Dourado (2010, p. 682), O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001) “[...] é resultado das ações da sociedade brasileira para garantir as disposições legais contidas no artigo 214 da Constituição Federal, de 1988 [...]”. Por um lado, esse plano tem sua raiz histórica na concepção de direito à educação pública, gratuita e de qualidade orientada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Nesse caso, elucidamos a importância desse PNE, como um marco nas políticas públicas para a educação brasileira.

Por outro lado, o Projeto de Lei nº 4.155/98 (BRASIL, 1998), foi escrito no governo de Fernando Henrique Cardoso, situado em uma década que marca o início das orientações neoliberais no Brasil, explicitadas da seção anterior. Desde sua embrionária construção, o PNE 2001-2010 apresentava concepções distintas de sociedade, trabalho, educação e formação humana, por parte dos setores envolvidos em sua formulação. Por essa razão,

o texto final aprovado traz as marcas dos embates ocorridos ao longo da tramitação da proposta, que se manifestam, especialmente, quando se trata da aplicação de recursos para garantir o alcance das metas, item que sofreu restrições mediante os nove vetos presidenciais (AGUIAR, 2010, p. 711).

Os embates são resultados de um contexto mais global, ou seja, uma sociedade capitalista fundamentalmente marcada pela contradição, e um contexto local, no que diz respeito as correlações de forças movidas no Brasil. Nesse viés, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), envolta no processo de elaboração do PNE, fundamentou críticas à proposta, visto que não contemplava a compreensão de Sistema Nacional de Educação, e também havia um demasiado repasse de responsabilidades para as esferas municipais e estaduais, diminuindo o papel da União (AGUIAR, 2010). Historicizando ainda sobre a elaboração desse plano, é preciso compreender que,

mesmo com a resistência de uma parcela dos segmentos progressistas e socialistas do campo educacional, nucleados em torno do Coned, o governo

Fernando Henrique Cardoso, consolidando sua hegemonia política, obteve amplo consenso para implementar sua política social, aprovando um Plano Nacional de Educação – PNE que se contrapôs ao Plano Nacional elaborado pelos educadores reunidos naquele fórum e assegurou por, pelo menos, dez anos a continuidade das diretrizes e metas para a educação escolar sob a ótica do capital. Essas diretrizes e metas foram substantivamente mantidas no primeiro governo Lula da Silva, que com frequência utiliza o novo PNE como referência. (NEVES, 2008, p. 68).

Então, o pano de fundo para a constituição dessa Lei foi a institucionalização de uma educação escolar sob a ótica do capital. Além disso, Dourado (2010) afirma que a aprovação do PNE 2001-2010 foi resultado da hegemonia das orientações governamentais em curso, em que o Governo FHC visava ao processo de reforma da educação nacional, baseada nas políticas focalizadas, com orientações eminentemente neoliberais.

Visto que buscamos compreender as políticas fundantes para a Educação Profissional, principalmente voltadas para a expansão e privatização, apontamos que esse plano coaduna para “[...] a interpenetração entre as esferas pública e privada sob a égide do mercado, o que, na prática, abriu espaços para a consolidação de novas formas de privatização da educação [...]” (DOURADO, 2010, p. 684).

Pensando no objetivo de estudo da pesquisa, encontramos relações entre o PNE e as orientações com a expansão e a privatização da Educação Profissional. Nesse sentido, apontaremos algumas orientações mais significativas e problemáticas, principalmente no tocante a expansão e privatização da Educação Profissional brasileira. Observe o Quadro 1.

Figura 1- Quadro de estratégias para a Educação Profissional no PNE 2001-2010

1. Estabelecer, dentro de dois anos, um sistema integrado de informações, em parceria com agências governamentais e instituições privadas, que oriente a política educacional para satisfazer as necessidades de formação inicial e continuada da força de trabalho.
2. Estabelecer a permanente revisão e adequação às exigências de uma política de desenvolvimento nacional e regional, dos cursos básicos, técnicos e superiores da, observadas as ofertas do mercado de trabalho, em colaboração com empresários e trabalhadores nas próprias escolas e em todos os níveis de governo.
3. Mobilizar, articular e aumentar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de cursos básicos destinados a atender à população que está sendo excluída do mercado de trabalho, sempre associados à educação básica, sem prejuízo de que sua oferta seja conjugada com ações para elevação da escolaridade.
4. Integrar a oferta de cursos básicos profissionais, sempre que possível, com a oferta de programas que permitam aos alunos que não concluíram o ensino fundamental obter formação equivalente.
5. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de formação de nível técnico aos alunos nelas matriculados ou egressos do ensino médio.
6. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de educação profissional permanente para a população em idade produtiva e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho.
7. Modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores.
8. Estabelecer, com a colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFETs, as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada, programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional.
9. Transformar, gradativamente, unidades da rede de educação técnica federal em centros públicos de educação profissional e garantir, até o final da década, que pelo menos um desses centros em cada unidade federada possa servir como centro de referência para toda a rede de educação profissional, notadamente em matéria de formação de formadores e desenvolvimento metodológico.
10. Estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional.
11. Incentivar, por meio de recursos públicos e privados, a produção de programas de educação a distância que ampliem as possibilidades de educação profissional permanente para toda a população economicamente ativa.
12. Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região.
13. Estabelecer junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento autossustentável.
14. Estimular permanentemente o uso das estruturas públicas e privadas não só para os cursos regulares, mas também para o treinamento e retreinamento de trabalhadores com vistas a inseri-los no mercado de trabalho com mais condições de competitividade e produtividade, possibilitando a elevação de seu nível educacional, técnico e de renda.

Fonte: BRASIL (2001).

Na primeira estratégia é evidenciada a parceria público/privada, por meio da proposição de um sistema integrado de informações, entre agências governamentais e instituições privadas. Essa parceria visa orientar as necessidades educativas, em outras palavras, significa orientar a oferta da formação inicial e continuada, a partir de uma demanda de mercado.

A expressão colaboração com empresários aparece na estratégia seguinte, corroborando a perspectiva de uma formação demandada pelo mercado. Na estratégia número 3 do PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001), é colocado o intento de aumentar a capacidade instalada para o favorecimento da oferta de cursos básicos. É posto no objetivo, também, o intento de triplicar a oferta a cada cinco anos. Esse aumento, visa à população que está sendo excluída do mercado de trabalho. A estratégia está relacionada à concepção de expansão da oferta da Educação Profissional. Essa estratégia possui uma vinculação direta com os cursos ofertados pelo Pronatec, tendo em vista que o programa centra-se na oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), considerados cursos básicos, como proposto pela estratégia 3. De antemão, observamos direcionamentos que servirão de gênese do Pronatec. Na próxima seção, nos aprofundaremos nas consequências da massificação da oferta FIC, ou cursos básicos, via Pronatec.

Na estratégia número 4, é colocada a integração entre a oferta de cursos básicos profissionais e a oferta de programas que permitam a conclusão do ensino fundamental. Entretanto, essa orientação de integração não se constitui expressiva, visto que é dito na estratégia, sempre que possível. Essa estratégia 4, possui relação direta com o Proeja Fundamental, visto que tal programa abrange a Formação Inicial e Continuada de trabalhadores (FIC) ocorrendo de modo concomitante ou integrado. Nas bases de tal programa, encontra-se o compromisso com a elevação do nível de escolaridade do trabalhador. A estratégia 4 direciona-se no sentido diferente à estratégia 3, assim como do Pronatec.

Da mesma maneira que na estratégia 3, existe na estratégia 5 o intento de expandir o número de matrículas para os cursos básicos. Há o objetivo de triplicar, a cada cinco anos, a oferta de formação de nível técnico aos alunos nelas matriculados ou egressos do Ensino Médio. Cabe salientar que existe um propósito de expandir paritariamente a oferta tanto para os cursos básicos, como para o nível técnico.

Na estratégia número 6 é evidenciada a necessidade “Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de educação profissional permanente para a população em idade produtiva [...]” (BRASIL, 2001, p. 38). Entretanto, reside uma dúvida interpretação, no sentido de compreender qual a rede de instituições de Educação Profissional. Nesse aspecto, podemos pensar que está inclusa tanto a esfera pública, como a esfera privada.

Vale salientar que, a partir da revogação do Decreto nº 2208/1997 por meio do Decreto nº 5.154/2004, no decênio orientado pelo PNE 2001-2010, constatamos uma indução estatal de programas para a Educação Profissional, por exemplo, Proeja, Projovem, Brasil Profissionalizado e a formação dos Institutos Federais, indo de encontro com a proposta do Pronatec, visto que são programas que possuem em seus objetivos uma preocupação com uma formação integrada.

Leiamos novamente a estratégia 11, “Incentivar, por meio de recursos públicos e privados, a produção de programas de educação a distância que ampliem as possibilidades de educação profissional permanente para toda a população economicamente ativa” (BRASIL, 2001, p.39). Mais uma vez, é evidenciada a parceria público/privada.

Na Estratégia 14, é proposto o estímulo ao “treinamento” e “retreinamento”. A troca da palavra formação para treinamento, não é à toa. Sinaliza quais os caminhos pensados, para a formação profissional. Isso traz ranços do início do século XX, na tentativa de instrumentalizar a classe trabalhadora para desenvolver um ofício.

Ao estabelecermos alguns nexos, observamos também que, devido o vigor do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), no PNE 2001-2010 não existe uma orientação à Educação Profissional para ser realizada de forma integrada. Esse decreto se revela nas opções, por exemplo, de treinamentos, de qualificação. Não é meramente uma questão semântica aleatória, é uma escolha sobre o caminho formativo pensado para a Educação Profissional.

Em meio as contradições da realidade, observamos que no decênio no qual vigorou o plano, foram realizados programas que objetivaram uma Educação Profissional Integrada, a exemplo do Brasil Profissionalizado. Isso pode ser explicado por que o PNE, mesmo sendo efetivado no governo FHC, sua práxis se deu no

governo Lula (2003-2010), governo com caráter mais populista. Quanto à isso, em sua avaliação do PNE 2001-2010, Dourado (2010, p. 685), elucida que a

[...] complexa relação estabelecida entre o ministério, suas secretarias e órgãos e as demais instâncias responsáveis pelas políticas educacionais nos estados e municípios (secretarias, conselhos etc.), bem como na superposição de programas e ações no campo educacional que, por vezes, estruturam programas com concepções e finalidades político-pedagógicas contraditórias, não contribuindo para o avanço das políticas e da gestão na área.

Essa observação, no âmbito das políticas educacionais, é contundente, visto que, na realidade, há uma miscelânea de concepções educacionais que, ora possibilitam movimentos na direção mais progressista, ora possibilitam movimentos de retrocessos na educação. Tudo isso, faz parte das disputas e correlações de forças.

Voltando-se para as diretrizes do PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001), nelas estão expressas, para a Educação Profissional, uma forma de integração entre

a formal, adquirida em instituições especializadas, e a não-formal, adquirida por meios diversos, inclusive no trabalho. Estabelece para isso um sistema flexível de reconhecimento de créditos obtidos em qualquer uma das modalidades e certifica competências adquiridas por meios não-formais de educação profissional. (BRASIL, 2001, p.38).

Nesse viés, é posto o princípio da certificação de competências. Essa integração proposta no plano, é bem distinta do princípio da formação humana integral. Ainda nas diretrizes dispostas à Educação Profissional no PNE 2001-2010, afirma-se que:

É necessário também, e cada vez mais, contar com recursos das próprias empresas, as quais devem financiar a qualificação dos seus trabalhadores, como ocorre nos países desenvolvidos. A política de educação profissional é, portanto, tarefa que exige a colaboração de múltiplas instâncias do Poder Público e da sociedade civil (BRASIL, 2001, p. 38).

A qualificação dos trabalhadores, vista desse modo, deve ser compreendida como responsabilidade também do empresariado. Corroborando ao exposto, Dourado (2010) afirma categoricamente que o PNE 2001-2010 configurou-se um plano formal, sem mecanismos de financiamento, centrado em ações e programas com uma articulação frágil com políticas mais amplas e, na realidade, não foi capaz de nortear,

por exemplo, diretrizes de planejamento, gestão e efetivação, deflagrando assim, grandes desafios à educação brasileira.

O PNE 2001-2010 deixa de vigorar em 2010, porém não se teve a aprovação sequencial de outro plano. Após longas disputas políticas, em 25 de junho de 2014, a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014a). Esse, tem vigência por 10 (dez) anos, a contar da data de sua publicação. No âmbito das disputas, houve a questão da destinação dos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) à educação, pois,

[...] durante o trâmite do PL do PNE, principalmente sobre a que público os recursos se destinariam - se à educação pública, segundo a visão da educação como direito igualitário sob a responsabilidade do Estado ou também à iniciativa privada, para os que defendem o livre mercado educacional (e que, contraditoriamente, disputam acesso a fundos públicos para garantir a lucratividade dos negócios). Nessa disputa ganhou o projeto do capital e a luta histórica pela ampliação do financiamento da educação pública foi mitigada, pois a Lei do PNE permite a utilização pela iniciativa privada dos 10% do PIB no Prouni (§ 4º do Art. 5º) e no Pronatec [...]. (MOURA, 2014, p. 361).

Sobre esse aspecto macro do PNE, os 10% do PIB destinados à educação voltaram-se a destinação tanto para o financiamento da educação pública como a educação privada. Esse constitui o pano de fundo da elaboração do PNE 2014-2024.

Em se tratando especificamente da análise da Educação Profissional, nos deteremos às Metas e Estratégias do PNE 2014-2024, que contemplem a expansão e a lógica privatizante na Educação Profissional brasileira. Observe a Figura 2:

Figura 2 - Quadro de metas para a Educação Profissional no PNE 2014-2024 (continua).

<p><b>Estratégia:</b> 3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;</p>
<p><b>Estratégia:</b> 8.4) expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados;</p>
<p><b>Meta 10:</b> Oferecer, 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.</p>
<p><b>Estratégias:</b> 10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora; 10.8) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade; 10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;</p>
<p><b>Meta 11:</b> Triplicar as 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.</p>
<p><b>Estratégias:</b> 11.1) expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional; 11.2) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino; 11.3) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade; 11.5) ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico; 11.6) ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade; 11.7) expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior; 11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades; 11.10) expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 11.14) estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores.</p>

Fonte: BRASIL, 2014a.

Essas estratégias e metas nos indicam, destarte, a orientação para expandir o número de matrículas na Educação Profissional brasileira. A Estratégia 3.7, propõe o fomento da expansão das matrículas gratuitas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, para as populações do campo, as comunidades indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência. Nessa estratégia, a referência à privatização não é explícita, mas enseja claramente essa possibilidade, pois, ao tratar de “matrículas gratuitas”, pressupõe-se a existência de oferta privada, visto que a oferta pública é, obrigatoriamente, gratuita. O termo gratuito pode gerar uma relação equivocada com o termo público. Quanto a isso, Ciavatta (2013, p. 971) elucida que as instituições privadas,

[...] mesmo as mais sérias e coerentes com a prestação de serviços para o bem comum, são constituídas de forma jurídica e social privada. Não tem os recursos nem o poder de universalizar os benefícios nos termos das políticas públicas, que implicam a lei para a universalização da medida ou serviço, orçamento do poder constituído e garantia de continuidade.

Essa ideia ajuda a distinguir o público e o gratuito. Uma oferta gratuita em uma instituição privada não sinaliza para o compromisso de ser uma oferta universalizada. Isso por que estamos em uma sociedade capitalista, que não volta-se essencialmente para as necessidades humanas.

Nesse viés, a estratégia 8.4 propõe expandir a oferta gratuita de Educação Profissional Técnica por parte das entidades privadas. A referência à privatização é explícita. Ainda, o fomento é para a forma concomitante, ou seja, privilegiando a oferta da Educação Profissional que sinaliza para um caminho formativo mais fragmentado.

Ao ler a Meta 10 do PNE, observamos um aspecto positivo quanto ao esforço de integração entre Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional. Esse aspecto denota, ainda que de modo incipiente, um passo para a construção da formação integrada que

[...] vai além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Promove o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potencialidades de uma sociedade, e para que o sujeito, a partir daí, possa contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos (MOURA, 2010, p. 891).

Essa concepção defendida por Moura (2010) transpõe a ideia da simples orientação de instrumentalizar para o mercado de trabalho. Dessa maneira, relacionando os dados do INEP (2013) e a Meta 10 do PNE, no ano de 2013, o número de matrículas na modalidade EJA integrada à Educação Profissional (Ensino Fundamental e Médio) era de 61.463, em um total de 1.502.514 matrículas da Educação Profissional brasileira, representando apenas 4,09%.

Ainda segundo os dados do INEP, em 2013, comparando o total de matrículas na EJA (Ensino Fundamental e Médio) de 3.772.670, ao número de matrículas na oferta EJA integrada a Educação Profissional (Ensino Fundamental e Médio) de 54.615, temos apenas de 1,44%. Essa percentagem é muito pequena. Desse modo, os dados atuais evidenciam que a meta 10 está distante de ser alcançada, visto que almeja 25% no total de matrículas da EJA, nos ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional.

Sobre as estratégias da Meta 10, destacaremos alguns pontos que nos chamaram atenção. As estratégias desenvolvidas na Meta 10 evidenciam uma preocupação com a elevação da escolaridade dos jovens e adultos trabalhadores, vinculadas à Educação Profissional. Há também, de forma declarada, a necessidade de se levar em consideração as especificidades do público da EJA e de elevar a qualidade da estrutura onde se ofertam os cursos para o público da EJA. É declarado, ainda nas estratégias, o estímulo à articulação entre a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho, buscando-se a relação dos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania.

Merece destaque, em função do objeto de estudo, a estratégia 10.8, em que se propõe fomentar a oferta pública de Formação Inicial e Continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à EJA, com a colaboração de instituições privadas. O embate público-privado se apresenta, evidenciando a contradição. Nesse caso, não se pode conceber que a oferta pública de educação esteja sujeita à lógica produtivista das instituições privadas. Esse talvez seja o ponto mais problemático das estratégias. A reflexão sobre o embate público e privado, será aprofundada ao final desta seção.

Tratando-se da Meta 11, é igualmente notória a preocupação com a expansão do número de matrículas da Educação Profissional, visto que intenta triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Na Meta 11, está declarada que pelo menos 50% da expansão seja efetivada no segmento público. Isso

implica em não responsabilizar o Estado pelos demais 50%, podendo deixar a critério das necessidades do mercado educacional.

Quanto às estratégias contidas na Meta 11, analisamos que essas contemplam de forma declarada o intento de expandir as matrículas de Educação Profissional por meio das redes públicas estaduais de ensino, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e da modalidade de educação à distância, assim como da esfera privada.

Destacamos como aspectos potencialmente positivos as estratégias que visam ao estímulo ao estágio na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do Ensino Médio Regular, a institucionalização de um Sistema de Avaliação da Qualidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, visto que esses aspectos possibilitam uma elevação da qualidade no ensino. Lembrando que a Educação Profissional não possui um sistema de avaliação, mas há o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec), criado em 2013, originado do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), bem como existe o Exame Nacional do Ensino Médio que, de acordo com Ruiz (2013, p. 122, grifo do autor),

[...] não serve como avaliação do ensino médio, uma vez que só trabalha com uma das dimensões da LDB, a da continuação dos estudos, pois se tornou seleção de estudantes para instituições de educação superior, uma espécie de “vestibular unificado”, com características melhoradas dos antigos vestibulares.

A crítica do autor feita ao ENEM compreende a ideia de expandir as dimensões da LDB assim como não utilizá-lo apenas como um vestibular nacional para a inserção ao Ensino Superior. Para mais, segundo o Guia de Certificação Exame Nacional do Ensino Médio (2015), esse exame também pode certificar pessoas que não concluíram o ensino médio em idade própria, desde que possuía 18 anos, atingir o mínimo de 450 nas áreas de conhecimento e atingir o mínimo de 500 na redação.

Nesse sentido, é importante destacar o intento de expandir o atendimento do Ensino Médio Integrado gratuito para as populações do campo, de comunidades indígenas e quilombolas e para as pessoas com deficiência, grupos historicamente subalternizados. Ressaltamos, mais uma vez que a oferta gratuita não garante a priorização da oferta pública, ou seja, os cursos podem ser ofertados de modo gratuito via esfera privada. Além disso, foram também contempladas estratégias que visam ampliar investimentos em programas de assistência estudantil, gerando ações

necessárias à permanência do educando. Embora os aspectos sejam potencialmente positivos, a materialização desses nessa direção depende da concepção que os orienta.

Por outro lado, algumas estratégias necessitam de maiores questionamentos. A estratégia 11.5, por exemplo, propõe aumentar o número de programas que reconheçam saberes para certificação profissional em nível técnico. O ato de certificar não deve ser atividade fim. A crítica recai nesse ponto sobre o já existente reducionismo de cursos de Educação Profissional à mera certificação.

Ao dar ênfase à certificação, é negado aos sujeitos o direito a essa escolarização, à educação enquanto prática social, reduzindo-a às competências mínimas exigidas pelo mercado de trabalho. Esse aspecto vem no sentido de dissociar a Educação Básica da Educação Profissional. Desse jeito, “[...] se verifica a democratização de acesso a todos os níveis de certificação, mantendo-se a diferença qualitativa entre os percursos da classe trabalhadora e os das classes dominantes [...]” (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 723). Assim, o que se tem é um abismo entre os níveis de certificação da classe trabalhadora e da classe dominante.

A Estratégia 11.6 prevê ampliar a oferta de matrículas gratuitas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio pelas entidades privadas de formação profissional. Esse princípio de colaboração público e privado já foi observado na Meta 10.8. Entretanto, mais preocupante ainda é a Estratégia 11.14, a qual propõe estruturar o sistema nacional de informação profissional, ligando a oferta das instituições em Educação Profissional ao mercado de trabalho. Para tanto, se institucionaliza a concepção que a Educação Profissional deve ser voltada para as demandas do Mercado de Trabalho capitalista. Propõe-se, na base da política, uma subsunção da Educação Profissional ao mercado.

Para uma melhor compreensão de onde estão distribuídas as ofertas da Educação Profissional bem como traçar um paralelo entre o público e o privado, construímos a Tabela 1, fundamentada nos dados do INEP.

Tabela 1 – Evolução do número de matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil no âmbito Público e Privado 2007-2013<sup>12</sup>

Ano	Concomitante	Subsequente	EJA	PÚBLICO			PRIVADO			Total geral
				Integrado Regular	Total	Concomitante	Subsequente	EJA	Integrado Regular	
2007	161.230	160.414	6.132	71.364	399.140	155.768	216.198	3.615	15.188	789.909
2008	203.667	160.141	12.000	115.406	491.214	175.493	256.158	2.939	17.113	942.917
2009	186.694	196.763	15.276	154.194	552.927	119.341	358.316	4.257	21.637	1.056.478
2010	104.539	297.711	34.037	193.568	629.855	112.011	410.409	4.115	22.150	1.178.540
2011	94.679	338.953	37.647	236.129	707.408	93.893	465.662	4.324	21.584	1.292.871
2012	106.277	350.042	31.912	273.431	761.662	133.949	473.387	4.081	25.114	1.398.193
2013	109.392	328.161	35.404	312.122	785.079	200.584	464.524	5.865	26.268	1.482.320

Fonte: Adaptado do INEP (2013).

A partir de 2007, a esfera pública, somando as redes estadual, federal e municipal, encontra-se com o número maior de matrículas. Essa ampliação do setor público está diretamente relacionada ao Brasil Profissionalizado, Proeja e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, tendo em vista o lançamento desses programas no período em foco.

De acordo com a Tabela 1, entre 2007 e 2011 ocorreu um decréscimo expressivo da oferta concomitante, tanto na esfera pública como na esfera privada. Por outro lado, observamos um salto da concomitância na oferta privada entre 2011 e 2013. Buscando entender quais fatores favoreceram esse expressivo aumento, em um curto espaço de tempo, refletimos por meio de nossos estudos, que isso compreende um dos efeitos do Pronatec. O programa também tem privilegiado a oferta concomitante por meio de parcerias com os Sistemas Nacionais de Aprendizagem (SISTEMA S) e com Instituições privadas via Financiamento Estudantil. Sobre essas parceiras, na próxima seção iremos refletir sobre suas consequências. Nesse paralelo público/privado observamos, ainda, que a oferta subsequente no âmbito privado é muito expressiva. Fator esse que também atribuímos ao Pronatec.

Um importante ponto para se analisar é que, se a Meta 11 propõe triplicar as 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, como explicar a Estratégia 11.7, a qual amplia a oferta do Fundo de Financiamento Estudantil à Educação Profissional Técnica de Nível Médio oferecida em instituições privadas? Não é possível fazer uma relação imediata, ou

<sup>12</sup> Já inclui matrículas Pronatec Técnico de Nível Médio.

mesmo irresponsável, afirmando causa e consequência. Entretanto, o Fies tem possibilitado que investimento público fortaleça instituições privadas. A tensão entre público e privado evidencia também as contradições de uma sociedade capitalista. Moura (2014) alerta-nos para o fato de que a Estratégia 11.7 constitui uma vinculação orgânica entre o PNE 2014-2024 e o Pronatec.

Em um igual período, por um lado, as Metas/Estratégias sinalizam para a ampliação da oferta integrada, por outro lado, a principal política da Educação Profissional é o Pronatec, que não tem como eixo norteador a oferta integrada. Nesse sentido, corcondamos com Moura (2014), ao afirmar que o PNE 2014-2024 converge para o Pronatec. Portanto,

[...] o próprio governo impulsiona a educação profissional aligeirada, em detrimento de um programa efetivo de universalização da educação básica. Programas com a promessa da inserção imediata no mercado de trabalho, como o Pronatec, abrem mão não apenas no ensino médio, do domínio efetivo dos conhecimentos adequados as exigências do mundo atual, de uma leitura fundamentada dos problemas vividos pelos jovens hoje (CIAVATTA, 2013, p. 967).

Expandir quantitativamente não garante a elevação do grau de escolaridade, não garante sob quais bases a articulação Educação e Trabalho ocorre. Ao frisarmos nesse trabalho, as parcerias público/privado orientadas no PNE 2014-2024, em relação à Educação Profissional, é preciso atentar para o fato de que as estratégias privatizantes estão no cerne do PNE, indo desde a Educação Infantil à Pós-graduação (MOURA, 2014).

Portanto, a partir da expansão da Educação Profissional, é importante aumentar a discussão e a construção de um arcabouço teórico para esse campo, que nos possibilite refletir sobre que bases e orientações queremos esta expansão.

### 3.2 PROGRAMAS E AÇÕES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

A partir da necessidade de compreender quais os rumos das políticas para a Educação Profissional, nesta seção refletimos sobre as ações e programas de caráter público e privado para a educação profissional no início do século XXI, buscando elucidar as bases que sustentam a expansão da Educação Profissional no Brasil no início deste século. Ao analisar as políticas públicas educacionais adotadas nessa

conjuntura sócio histórica, nosso interesse é desvelar os elementos implícitos que ultrapassam os objetivos declarados no âmbito das políticas e programas.

No início do século XXI, constatamos a elaboração de programas bem como de ações para a Educação Profissional. Listamos o Programa Escola de Fábrica, o Ensino Médio Integrado regular, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Brasil Profissionalizado, a Rede E-Tec, a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e a transformação das instituições federais de Educação Profissional em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Entretanto, em função do objeto de estudo e devido à expressividade em nível nacional, delimitamos alguns programas: Programa Brasil Profissionalizado, Proeja e Expansão da Rede Federal.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840/2006, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), abrangendo a Formação Inicial e Continuada de trabalhadores (FIC) e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ocorrendo de modo concomitante ou integrado. Esse programa tem em suas bases o compromisso com a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, ou seja, nos remete há uma compensação de uma dívida histórica com a educação da classe trabalhadora.

De acordo com o Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006), o PROEJA pode ser realizado em instituições públicas (rede de ensino estadual, municipal e federal), bem como por instituições privadas nacionais. A oferta de cursos do PROEJA, que destina-se à Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, possui carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, sendo, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral e duzentas horas para a formação profissional. Já a oferta de cursos de nível médio do PROEJA possui carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, sendo, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral, mas variando a carga horária mínima para a habilitação profissional. Ainda que a quantidade de horas não seja garantia para qualidade da formação, o programa evidência um avanço no que tange a demarcação mínima de horas para a oferta desses cursos. Desse modo,

o PROEJA se estabelece e ganha significação nesse contexto de mudança paradigmática e de busca de universalização da educação básica, de ampliação das oportunidades de qualificação profissional e de perspectivas de continuidade de estudos em nível superior a um público portador de escolaridade interrompida, fator limitador das chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho. (MACHADO, 2006, p. 55).

Segundo Machado (2006), é preciso materializar essas políticas que objetivem o direito à educação, dando notoriedade ao desenvolvimento humano ampliando também o conhecimento do sujeito envolvido.

O Documento Base, tanto para o Nível Médio, como para o Nível Fundamental, encontra-se estruturado da seguinte forma: inicialmente é realizado um panorama geral, situando a oferta da EJA no Brasil, quanto ao acesso e permanência, por exemplo, sendo levantada a necessidade de uma política de integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio na modalidade EJA, e a integração da formação inicial e continuada e o Ensino Fundamental na modalidade EJA; em um segundo momento, são expressas as concepções e princípios; em um terceiro momento, são expostos os fundamentos do Projeto Político Pedagógico; finalmente, são elucidados os aspectos operacionais. Castro (2011), ao analisar os princípios apontados, afirma que

[...] observa-se que o texto do Documento Base (Brasil/MEC/Setec, 2007) aproxima-se de concepções que buscam, de um lado, a ampliação dos direitos sociais em um Estado liberal. Neste caso, admite a permanência dos fundamentos das relações econômicas sob o capitalismo, o que dificulta o rompimento com a ingerência dos princípios do mercado sob a educação. De outro, de maneira radical, procura-se a construção de uma sociedade assentada na emancipação do homem por meio do estabelecimento de formas de trabalho não alienadas.

É possível compreender o programa no sentido da ampliação dos direitos, como afirma Castro (2011), ainda que imerso em uma sociedade capitalista, radicalmente excludente.

No direcionamento do Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006), há indicativos que sinalizam para uma formação menos fragmentada e mitigada para os trabalhadores. Um fator potencialmente positivo, expresso na Lei, concerne à oferta de cursos e programas regulares do PROEJA das instituições federais de Educação Profissional. Outrossim, segundo o Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006, p.1),

§ 1o As instituições referidas no *caput* disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

Entretanto, o que potencialmente sinalizava para uma oferta na esfera pública, em uma instituição federal,

[...] na prática, ficou a cargo das coordenações das áreas profissionais, de acordo com os seus interesses, a abertura de cursos na modalidade de educação de jovens e adultos. Corroborou essa atitude, por um lado, o fato de a gestão não ter formulado uma política institucional, apesar do discurso contrário, que viabilizasse uma assunção do Programa de maneira significativa. E, de outro, a natureza dessa ação governamental, que não investiu financeiramente em itens estruturantes como a construção de laboratórios e a contratação de servidores efetivos para novos cursos nessa modalidade, elementos que dariam um caráter permanente e orgânico para os cursos do PROEJA (CASTRO, 2011, p.196, 197).

Estabelecendo uma relação entre o Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006) e as palavras da autora, percebemos que nem sempre aquilo que é institucionalizado, ou seja, tornado Lei, é passível de ser efetivamente realizado na práxis. Por outro lado, se as leis caminham no sentido oposto à garantia de direitos, a realidade torna-se mais dura.

Em todo caso, os momentos iniciais do PROEJA, vinculam-se à defesa da elevação da escolaridade do trabalhador, tentando articular a educação básica à formação profissional. Esses momentos iniciais são trazidos pelo protagonismo dos movimentos sindicais (CASTRO, 2011). Esse ponto nos possibilita compreender que, mesmo diante do Estado capitalista, os tensionamentos devem persistir, visto que, caso isso não ocorra, nos distanciamos cada vez mais do acesso às condições objetivas melhores.

Em sua tese sobre o PROEJA, Castro (2011) chama-nos atenção para a problemática da formação dos profissionais que iriam atuar no programa, visto que muitos não possuíam formação voltada para a EJA. Além disso, um aspecto que dificulta a realização do programa constitui a realidade concreta dos sujeitos para qual a oferta é proposta, ou seja, em sua maioria, são pessoas que tentam conciliar o trabalho juntamente aos estudos, fator complicador que favorece à incompatibilidade de tempo e de condições para o trabalho, visto que estes precisam trabalhar para sustentar sua realidade concreta.

Ainda em meados da primeira década do século XXI é instituído o Programa Brasil Profissionalizado, por meio do Decreto nº 6.302, em 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007b), pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O programa tem como norte estimular o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, com ênfase na articulação entre Educação Profissional e formação geral. Sua gênese encontra-se no movimento pós-revoação do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), ainda no governo Lula, que tendia para os reclames históricos do país.

No Decreto nº 6.302/2007 (BRASIL, 2007b), de imediato, aparecem princípios como: educação científica e humanística e articulação entre formação geral e Educação Profissional. Tais princípios denotam certa preocupação com a formação de cunho mais humanístico do sujeito envolvido no processo, ou seja, distancia-se de uma concepção de educação voltada apenas para o capital.

São objetivos norteadores do Brasil Profissionalizado:

- I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira;
- II - desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;
- III - propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais;
- IV - fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância;
- V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional;
- VI - incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos;
- VII - fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e
- VIII - fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio.

Esses objetivos nos permitem refletir sobre quais os encaminhamentos do programa e suas orientações. Diante dos objetivos, existe o pressuposto de reestruturação do Ensino Médio, pensando uma formação geral combinada à formação profissional. Um outro aspecto, potencialmente positivo, consiste no fomento e na expansão da oferta de matrículas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Merece destaque esse objetivo, visto que compreendemos o Ensino Médio Integrado como um caminho possível para uma formação mais humanística. Chama-nos mais atenção ainda, o fato da oferta voltar-se para a esfera pública. Diante de um contexto

brasileiro, em que são impulsionadas as parcerias público/privado, esse aspecto do Programa Brasil Profissionalizado, ao menos no âmbito institucional, de certo modo, vai de encontro à lógica privatista neoliberal. Ao observarmos os objetivos, compreendemos que as ideias, apontam para concepções, de fato, progressistas, ou seja, que caminham no sentido de uma Educação Profissional mais humanística.

No documento base desse programa (BRASIL, 2007a), também observamos indícios de uma formação que não prioriza preparar exclusivamente para o mercado de trabalho. Ademais, são evidenciados princípios que possam proporcionar a capacidade de compreensão do então projeto societário e modelo de produção, bem como habilitar os sujeitos envolvidos ao exercício da autonomia.

Nesse caso, estão evidenciados no documento base, as seguintes concepções e princípios: Formação Humana Integral; Trabalho, Ciência, Tecnologia, Cultura como categorias indissociáveis da Formação Humana; o Trabalho como Princípio Educativo; a Pesquisa como Princípio Educativo; o trabalho de produção do conhecimento; e a relação Parte-Totalidade na Proposta Curricular. De modo geral, o programa, em sua essência, traz perspectivas relevantes.

Apesar dos aspectos progressistas para a Educação Profissional no âmbito da formulação do Brasil Profissionalizado, Moura (2013) afirma que, no que tange a formação de um quadro de profissionais, estão sendo tomadas ações paliativas, como:

[...] contratação de estagiários e de professores temporários, criação de fundações para contratar professores por meio de regime de trabalho diferenciado, parcerias público-privadas – principalmente com o Sistema “S” – etc., enquanto em outros simplesmente não há professores da EP nem perspectiva de que venham a se constituir os respectivos quadros. (MOURA, 2013, p. 10).

Moura (2013) elucida ainda a incapacidade de se levar adiante aspectos potencialmente positivos para a Educação Profissional devido as condições de precarização impostas pela conjuntura. Pedimos licença para fazermos uso da coloquialidade para expressar que, diante do real, há o chamado “banho de água fria”. Coadunando a esse panorama,

[...] se consideramos somente a relação entre a perspectiva inicial de atendimento pelo Programa de 800 mil estudantes, e o número de estudantes matriculados nas escolas estaduais de ensino médio (7.177.377 de acordo com o Censo da Educação Básica de 2008) constatamos que caso a meta

inicial seja alcançada, somente poderão optar por cursos integrados cerca de 11% dos estudantes. Essa constatação indica a limitação de um projeto educacional voltado para a construção de um novo modelo para o ensino médio fundado na integração entre formação geral e específica (LEAL NETO, ANTONIAZZI, 2010, p. 14).

Diante da realidade brasileira, a oferta do Programa Brasil Profissionalizado constitui diminuta. O número da oferta em relação a quantidade de matrículas no Ensino Médio, está aquém da integralização do Ensino Médio Integrado. Nesse sentido,

[...] essa opção pelos cursos integrados dificilmente será materializada pela maioria das escolas estaduais de ensino médio, porque o Programa Brasil Profissionalizado tem um alcance limitado tanto de recursos financeiros quanto de assistência técnica para a implementação da proposta. Além disso, não identificamos nenhuma medida legal (lei, decreto, etc.) que garanta recursos financeiros para a manutenção e ampliação da educação profissional integrada ao ensino médio nas escolas públicas estaduais após o prazo de encerramento do Programa Brasil Profissionalizado (LEAL NETO, ANTONIAZZI, 2010, p. 16).

Em um contexto mais recente, temos a expansão da Rede Federal de Educação Profissional com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a partir da transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). De acordo com a Lei nº 11.892 de 2008 (BRASIL, 2008, p. 1), esses Institutos:

[...] são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Com a criação dos Institutos Federais, houve uma significativa ampliação da oferta de vagas da Educação Profissional na esfera pública. Conforme os dados a nossa disposição, observamos que, não em números absolutos, mas houve uma elevação porcentual da esfera federal, passando de 12% em 2003, para 16% em 2013, de acordo com os dados do INEP referentes aos anos supracitados. Essas instituições apresentam aspectos positivos para a Educação Profissional, principalmente no que perpassa a orientação para uma ampliação da esfera pública da educação.

Segundo os dados no *site* do Ministério da Educação (BRASIL, 2014),

a Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação entregou à população as 214 previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional. Além disso, outras escolas foram federalizadas. O MEC investiu mais de R\$ 3,3 bilhões entre os anos de 2011 e 2014, na expansão da educação profissional. Das 208 novas unidades previstas para o período, todas entraram em funcionamento, totalizando 562 escolas em atividade.

O quantitativo é expressivo, no tocante ao número de Escolas construídas no âmbito da Rede Federal, fator esse que evidencia a expansão da Educação Profissional na esfera Federal. A transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e em instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ocorreram devido à promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. O processo de expansão dos Institutos Federais ainda vem aumentando esses números, pois ainda existem institutos em construção. Essas ações estão estreitamente ligadas ao processo expansão da Educação Profissional, via esfera pública.

Em busca da então articulação educação e trabalho, o Ensino Médio Integrado possui como proposta a integração do curso médio e do curso técnico de nível médio, reassumida por meio do Decreto nº 5.154/2004 (GRABOWSKI, 2005). A Rede Federal tem a maior oferta do Ensino Médio Integrado. Assim, essa oferta

[...] possui um significado e um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, pois implica um compromisso de construir uma articulação e uma integração orgânica entre o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. Portanto, ensino integrado implica um conjunto de categorias e práticas educativas no espaço escolar que desenvolvam uma formação integral do sujeito trabalhador (GRABOWSKI, 2005, p. 9).

Por essas razões, justifica-se a relevância dessa forma de ensino em nossa sociedade, na busca dessas práticas educativas preocupadas e orientadas para uma formação humana integral.

Para um panorama, em nível de Brasil, construímos uma tabela com o número de matrículas do Ensino Médio Integrado no ano de 2013, de modo a facilitar a visualização dos dados.

Tabela 2 - Disposição do Ensino Médio Integrado no Brasil no ano de 2013.

Dependência administrativa	Ensino Médio Integrado Regular	Ensino Médio Integrado EJA	Total Ensino Médio Integrado
Brasil	338.390	40.117	378.507
Federal	117.747	12.801	130.548
Estadual	183.637	21.909	205.546
Municipal	10.738	369	11.107
Privada	26.268	5.038	31.306

Fonte: INEP (2013).

Ao observar a Tabela 2, é possível estabelecer algumas relações. A primeira linha corresponde ao número de matrículas na oferta do Ensino Médio Integrado brasileiro, sendo 378.507, de um total de 9.637.693 de matrículas no Ensino Médio (INEP, 2013). Logo, apenas 3,9% do total de matrículas do Ensino Médio Brasileiro é destinada ao Ensino Médio Integrado. No panorama geral, foram somadas 9.259.186 (96,1%) de matrículas no Ensino Médio brasileiro em 2013. Isso enfatiza a fragilidade na oferta do Ensino Médio Integrado, frente às outras ofertas.

A maior oferta de matrículas do Ensino Médio está situada na rede estadual de educação, com padrões questionáveis de qualidade educacional (ausência de professores, baixos salários, estruturas precárias). A esfera federal vem em segundo, quanto à oferta do Ensino Médio Integrado. É preciso atentar para o fato de que o maior número de matrículas do Ensino Médio brasileiro encontra-se no âmbito Estadual, segundo dados do INEP (2013), são 8.215.878, seguido da esfera Privada com 1.167.058 de matrículas. Logo, é urgente pensar políticas públicas para a ampliação do Ensino Médio Integrado.

E então, por que expandir e defender a modalidade do Ensino Médio Integrado? Ao vivermos em um sistema econômico, político e social que perpetua a fragmentação em todas as esferas, existe uma necessidade social de se compreender a realidade, de se buscar a recomposição da totalidade, visto que “se a realidade existente é uma totalidade integrada não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la.”(MACHADO,2009, p. 50). Com isso, o Ensino Médio Integrado corrobora essa recomposição da compreensão da totalidade. Além disso:

[...] os educadores que atuam no Ensino Médio e no ensino técnico de nível médio partilham dos mesmos anseios de fornecer uma sólida e atualizada formação científica, tecnológica, cultural e ética aos seus

alunos; de promover as oportunidades que levem ao desenvolvimento da criatividade e do pensamento autônomo e crítico; de fomentar o gosto pela aprendizagem e hábitos de auto-aprendizagem; de formar, enfim, pessoas abertas, interessadas, curiosas, críticas, solidárias e de iniciativa (MACHADO, 2009, p. 52).

É preciso ter a clareza de que a busca pelo Ensino Médio Integrado não deve ser a atividade fim. Nos marcos de uma sociedade capitalista, não é possível uma escola que consiga contemplar e ceifar por completo a dualidade da oferta de ensino. Por outro lado, “a superação desse tipo de sociedade é que viabiliza as condições para que todos possam dedicar-se, ao mesmo tempo, ao trabalho intelectual e ao trabalho manual” (SAVIANI, 2003, p. 139). Por isso, é preciso conceber que “[...] a politecnia supõe a articulação entre o trabalho manual e o intelectual” (SAVIANI, 2003, p. 141). Ainda de acordo com Saviani, a defesa da politecnia pressupõe o domínio dos fundamentos científicos, assim como das técnicas que são utilizadas no processo de trabalho.

Por tudo isso, o Ensino Médio Integrado, pode ser considerado como um ponto de resistência, como uma forma de ensino que caminhe no sentido de cada vez mais recompor a compreensão de totalidade da realidade. E, fundamentada nas ideias defendidas por autores como Frigotto, Ciavatta, Kuenzer, Moura e Ramos, essa oferta pode representar uma espécie de travessia para a politecnia.

Uma análise pouco desatenta pode levar a considerações acríticas, ou a exaltar o total sucesso de ações que estão efetivando a expansão da Educação Profissional, sem considerar os limites e desafios da expansão dessa. Entretanto, a partir de um referencial teórico mais crítico, encontramos algumas lacunas no que tange à expansão da Educação Profissional.

Dentro da expansão da Rede Federal de Educação Profissional na esfera Pública, Moura (2013) afirma que a criação e expansão dos Institutos Federais deslocou tanto a centralidade quanto a defesa e importância do Ensino Médio Integrado, pois a preocupação volta-se muito mais para a esfera estrutural. Outro aspecto levantado pelo autor constitui a ausência de uma formação, para os professores ingressantes nos Institutos, que fundamente os objetivos da Educação Profissional. Muitos dos professores que ingressam nos Institutos são bacharéis, que não vivenciaram o campo educacional. Mesmo os licenciados encontram dificuldades de formação por não vivenciarem nas licenciaturas discussões que pautem-se na categoria trabalho e educação. Ainda nos limites da expansão da Rede Federal, cabe

[...] ainda ressaltar que tudo isso vem ocorrendo em meio ao recrudescimento do discurso, inclusive oficial, de que há um apagão de mão de obra qualificada e que, portanto, é necessário formar rapidamente essa mão de obra para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho (MOURA, 2013, p. 12).

Isso implica no distanciamento de ações direcionadas à formação humana emancipatória e legítima a dualidade histórica da Educação Profissional, atendendo a princípios neoliberais, tais como a focalização, efetividade e ações privatistas semeados na década de 1990, com a racionalização dos gastos sociais.

Esta seção sobre as políticas educacionais nos possibilitou ver as relações de tensionamento entre ideias progressistas e ideias conservadoras para a Educação Profissional. Por um lado, observamos tentativas dos setores mais progressistas do campo em caminhar na perspectiva de uma formação profissional humana integral para a classe trabalhadora, disputando o campo das políticas. Por outro lado, também enxergamos que o setor empresarial se utiliza de estratégias de cooptação dos segmentos educacionais para produzir e reproduzir seus capitais, seja por meio da parceria público-privado, ou da ampliação de instituições privadas de educação, estabelecendo, como consequência, caminhos formativos distintos entre os trabalhadores e a elite capitalista

Pensando nos caminhos da Educação Profissional, na próxima seção, iremos nos debruçar mais especificamente sobre o Pronatec, programa motivador e desencadeador dessa pesquisa.

#### **4 PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO (PRONATEC): EXPANSÃO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Esta seção tem como norte desvelar a essência dos objetivos do Pronatec e suas relações com a expansão, a privatização e a qualidade da Educação Profissional brasileira. O movimento de desvelar as reais essências do Programa é importante, pois este é considerado a política norteadora da Educação Profissional brasileira na atualidade. Para tanto, o materialismo histórico dialético, método de análise utilizado nesta pesquisa, propõe a necessidade da historicidade, da totalidade e da contradição para uma melhor compreensão do objeto de estudo. Por isso, as relações entre Estado, políticas educacionais e Educação Profissional, foram objeto de discussão nas seções anteriores. Esses encadeamentos estabelecidos anteriormente, farão maiores correlações com o Pronatec nesta seção.

Considerando a importância desse desvelamento, utilizaremos a Lei nº 12.513<sup>13</sup> (BRASIL, 2011) que rege o Pronatec, alterada pela Lei nº 12.816, em 5 de junho 2013 (BRASIL, 2013), os dados do MEC e INEP, o Relatório de Auditoria Anual de Contas/2013 realizado pela Controladoria Geral da União (CGU) na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e o Relatório de Gestão do Exercício de 2013 da SETEC/MEC, além de dialogarmos com autores como Machado e Garcia (2013), Lima (2012), Lima Filho (2015), Saldanha (2012), Moura (2013) e Frigotto (2013), que analisam o programa no contexto educacional brasileiro no início do século XXI.

As categorias fundantes que serão perquiridas nesta seção compreendem a expansão da Educação Profissional, o repasse de recursos públicos para a esfera privada via Pronatec, a formação de um mercado de Educação Profissional, assim como a qualidade da Educação Profissional. Na relação público/privado, é imprescindível compreender as ações estatais. Essas categorias elencadas possuem relações profundas com o modo de acumulação capitalista e as orientações neoliberais para a educação brasileira.

---

<sup>13</sup> A Lei nº 12.513 foi alterada pela Lei nº 12.816, em 5 de junho 2013.

#### 4.1 PRONATEC: HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO

Nesta seção buscaremos compreender em qual contexto ocorre a gênese do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). O mesmo foi instituído em 26 de outubro de 2011, por meio da Lei nº 12.513. Esse programa tem como objetivos declarados:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013) (BRASIL, 2011, p. 1).

Expandir, interiorizar, fomentar, ampliar e democratizar a Educação Profissional, melhorar a qualidade do Ensino Médio Público, por meio da articulação com a Educação Profissional estão entre os objetivos que nos inquietam. Segundo Saldanha (2013, p. 2), O Pronatec “[...] traz em seu bojo um modelo expansionista e de gestão público-privado”. O estímulo à expansão quantitativa da Educação Profissional vem caracterizando o Pronatec.

Ao realizarmos uma análise acrítica, em primeira instância, dos objetivos declarados, o Programa parece trazer aspectos muito positivos para a expansão e fomento à Educação Profissional. Não obstante, faz-se necessária uma análise mais profunda quanto aos fundamentos trazidos por esse Programa, buscando ir além de sua aparência, ou seja, assumir a tarefa de desvelar a sua essência. A partir disso, questiona-se: expandir para que e para quem? Fomentar para que e para quem? Assim, elucidaremos alguns aspectos que sinalizam a orientação das políticas neoliberais que fundamentam o Pronatec.

Nos anos 1990, a Expansão da Educação Profissional ganha espaço nas discussões sobre a Educação brasileira. O próprio Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), traz os indícios da expansão. De acordo com Moura, (2007, p. 9-10),

a fim de financiar a reforma – parte integrante do projeto de privatização do Estado em atendimento à política neoliberal –, o governo FHC negocia empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), materializado por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

A forma de financiamento do programa é realizada através do endividamento e da dependência de organizações internacionais, portanto, totalmente coerente com a lógica privatizante neoliberal. O PROEP constituiu um dos programas baseados nas orientações de organizações mundiais e voltava-se para, dentre outras fragmentações, materializar a separação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio. Segundo Moura (2007, p. 10), “[...] importa saber que a reforma da EP e o PROEP foram coerentes com a lógica neoliberal que os patrocinou”,

Nos anos 2000, temos a expansão da Rede Federal de Educação, o Brasil Profissionalizado, o Projovem e o Proeja. Entretanto, não resta dúvida de que o Pronatec, desde seu lançamento, tem colocado a Educação Profissional em uma posição de notoriedade em nível nacional. Vale salientar que a concepção expansionista e de gestão público-privada desse programa tem suas bases não apenas no legado neoliberal da década de 1990 para educação brasileira. É imprescindível compreender que as raízes históricas do Pronatec são anteriores, posto que Machado e Garcia (2013) afirmam que o programa retoma experiências, como por exemplo, o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), programa consolidado na Ditadura Civil-Militar e que fundamentou-se no treinamento da mão de obra.

O Pronatec é criado e entra em vigor sob o discurso da falta de mão de obra qualificada. Em 28 de abril de 2011, a presidente Dilma Rousseff afirmou que, em “[...] alguns casos, falta mão de obra qualificada, em outros, sobra mão de obra sem a qualificação necessária derivada das nossas necessidades, da indústria, do comércio, dos serviços, enfim, do sistema produtivo”. Dessa maneira, é justificado o discurso da qualificação profissional.

Tal discurso ficou conhecido como apagão de mão de obra. O contexto global de produção capitalista, principalmente com o advento da acumulação flexível ou toyotismo, decorrente da reestruturação produtiva desencadeada a partir das últimas décadas do século XX, necessita de mão de obra minimamente instrumentalizada. Se

pensarmos apenas na aparência do fenômeno, de fato, no contexto brasileiro alguns setores da economia podem demandar um contingente maior de trabalhadores especializados. Entretanto, isso seria deter-se na aparência do fenômeno.

De acordo com Frigotto (2013), a metáfora do apagão educacional, que reclama a falta de pessoal qualificado, é fruto da mentalidade colonizadora e escravocrata da classe dominante. Desse jeito,

os dados da Pnad mostram que apenas 9% dos jovens entre 18 e 24 anos entram no curso superior. É claro que vão faltar, especialmente em algumas áreas, profissionais qualificados. Como nos últimos cinquenta anos avançamos de forma pífia no aumento quantitativo e na qualidade dos jovens que cursam o ensino médio na idade adequada, a maioria só atinge o ensino fundamental, e as políticas de formação profissional para grande massa de jovens e adultos estão na lógica da improvisação, da precarização e do adestramento (FRIGOTTO, 2013).

O autor se refere à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)<sup>14</sup> realizada em 2011. Veja que, na essência desse apagão, estão problemas educacionais anteriores, em que grande parte dos jovens brasileiros não encontra condições de vida adequadas para finalizar o Ensino Fundamental e ingressar no Ensino Médio, tampouco ingressar no Ensino Superior. Na realidade, as empresas têm um excedente populacional à disposição, visto que existe um contingente de pessoas enorme trabalhando na informalidade. De acordo com o IBGE, em 2014 o índice de desocupação atinge 4,3%.

Ao refletirmos sobre o discurso que faz a defesa da existência de um apagão de mão de obra e que delega à Educação Profissional o poder de inserir as pessoas no mercado de trabalho, constatamos que, de fato, há uma retomada da Teoria do Capital Humano.

A Teoria do Capital Humano proposta por Schultz (1973)<sup>15</sup>, vincula, de modo linear, educação, treinamento e desenvolvimento. Desse modo, com essa concepção, quanto maior for o grau de escolarização de uma nação, maior será seu desenvolvimento. Segundo, Frigotto (1999), em “A Produtividade da escola

---

<sup>14</sup> Pesquisa realizada pelo IBGE com diversas características demográficas e socioeconômicas da população brasileira, tais como características educacionais. Devido processo de expansão do Ensino Superior, os dados atuais mostram que 55% dos jovens entre 18 a 24 anos, entram no Ensino Superior.

<sup>15</sup> Sobre isso ler: SCHULTZ, T. O capital humano: investimento em educação e pesquisa. Trad. de Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro. Zahar, 1973. p. 31-52.

improdutiva” essa teoria possui uma ideologia positivista e antagônica aos interesses da classe trabalhadora. Ademais, a Teoria do Capital Humano relaciona-se a

uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos – a venda de sua força de trabalho (FRIGOTTO, 2009, p. 2).

Nessa teoria, se desconhecem as relações de poder construídas historicamente, reafirmando que os indivíduos, com origem e classe social distintas, possuem o mesmo poder de escolha. Isso recai em um reducionismo das concepções de ser humano, trabalho, sociedade, educação e história (FRIGOTTO, 2009). Por essa perspectiva crítica,

[...] ressaltamos que ideologicamente a Teoria do Capital humano explícita no Pronatec tem essa intenção implícita de fazer com que as pessoas acreditem que estão sendo criadas condições de igualdades de acesso a empregos por meio do Programa. Por outro lado, essa mesma crença propaga que se não houver a inserção no mercado de trabalho é em razão das seleções que só absorverem os “melhores profissionais”, ou seja, a responsabilidade recai sobre os próprios sujeitos individualmente (SILVA, 2015, p. 126).

O discurso do apagão deflagra o intento de mascarar a real razão dessa falta de qualificação, ou seja, desconsidera o processo histórico desigual brasileiro.

Estimulado por esse discurso do apagão de mão de obra, e influenciado pela Teoria do Capital Humano, o Pronatec é hoje o programa que orienta a Educação Profissional.

A pressão empresarial por qualificação profissional também faz parte desse contexto de criação do Pronatec. O Estado lança respostas a essa pressão que, de acordo com Lima (2012, p. 499),

[...] deve exercer o papel estratégico na redução dos custos do capital no fornecimento quantitativo e qualitativo das forças produtivas adequadas aos padrões técnicos vigentes. Tal papel não prescinde da função produtivista com seus antigos e vigentes objetivos: reduzir os custos de formação profissional do capital com reforço no contingente de trabalhadores qualificados sem emprego, produzindo ao mesmo tempo inserção produtiva e pressão negativa sobre os salários.

Observamos que são repassados ao Estado os custos que o empresariado teria com a qualificação profissional. Essa transferência de responsabilidade é socialmente aceita e mascarada pelo discurso da participação estatal na educação dos trabalhadores. O Estado atende duplamente às necessidades do empresariado. Primeiro, qualifica minimamente os trabalhadores para atender às demandas do mercado e, segundo, reduz os custos do empresariado com a qualificação profissional. Refletimos que, a partir de concepções neoliberais, o Estado, além da função reguladora, assume a função de financiador. A partir das orientações neoliberais do Estado, que priorizam a esfera privada, o Pronatec vem sendo orientado nesse sentido.

Na esfera pública, o programa se estrutura e funciona por meio da ação conjunta de diversos ministérios (Ministério do Desenvolvimento Social; Ministério do Turismo; Ministério do Desenvolvimento Agrário; Secretaria de Direitos Humanos; Ministério das Comunicações; Ministério da Justiça; Ministério da Previdência Social; Ministério da Cultura), sob coordenação do Ministério da Educação.

De modo geral, os cursos ofertados pelo Pronatec são cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio presencial e a distância e cursos ou programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (FIC).

De acordo com a Lei nº 12.513, os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio são orientados pelas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Conforme o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (BRASIL, 2015), esses cursos são divididos nos eixos evidenciados na Figura 3.

Figura 3 - Quadro dos eixos do catálogo nacional dos cursos técnicos do Pronatec.

Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde
Eixo Tecnológico: Controle e Processos Industriais
Eixo Tecnológico: Desenvolvimento Educacional e Social
Eixo Tecnológico: Gestão e Negócios
Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação
Eixo Tecnológico: Infraestrutura
Eixo Tecnológico: Militar
Eixo Tecnológico: Produção Alimentícia
Eixo Tecnológico: Produção Cultural e Design
Eixo Tecnológico: Produção Industrial
Eixo Tecnológico: Recursos Naturais
Eixo Tecnológico: Segurança
Eixo Tecnológico: Turismo, Hospitalidade e Lazer

Fonte: Adaptado do MEC (2015).

Já os cursos de Formação Inicial e Continuada possuem carga horária mínima de 160 horas. Conforme o Guia Pronatec de Cursos FIC (2013), são ofertados 644 tipos de cursos.

De acordo com dados do Relatório de Auditoria Anual de Contas/2013 realizado pela CGU na SETEC/MEC<sup>16</sup>,

[...] a execução do Pronatec ocorre em 8 etapas: (1) pactuação entre demandantes e ofertantes, mediada e homologada pela SETEC; (2) transferências às redes ofertantes realizadas pelo FNDE; (3) oferta de turmas pela rede ofertante; (4) pré-matrícula realizada pela rede demandante ou diretamente pelo candidato à bolsa-formação no SISTEC; (5) matrícula realizada pela rede de ensino; (6) realização do curso e emissão dos certificados; (7) conciliação das vagas no momento da prestação de contas; e (8) monitoramento e avaliação realizada pela SETEC (BRASIL, 2014b, p. 4).

Observem que existem algumas etapas para dar materialidade às ofertas do Pronatec. Dentre os pontos evidenciados, alguns nos preocupam mais, como: quem são os principais ofertantes? Quais instituições recebem o maior montante de transferência de recursos públicos? Qual modalidade da Educação Profissional vem sendo privilegiada? Essas são algumas das indagações que fazemos. Pensadas as questões mais introdutórias, a respeito da criação do Pronatec, na próxima seção avançaremos no sentido de perceber seus movimentos iniciais.

#### 4.2 PRONATEC: O DISCURSO OFICIAL E OS PRIMEIROS MOVIMENTOS DO REAL

Nesta seção da pesquisa, buscaremos, por meio da Lei nº 12.513 (BRASIL, 2011), dos dados disponibilizados pelo MEC, Relatório de Auditoria Anual de Contas/2013 realizado pela CGU na SETEC/MEC e do Relatório de Gestão do Exercício de 2013 da SETEC/MEC, desvelar os vestígios que orientam a relação do Pronatec com a expansão e a privatização da Educação Profissional. Dessa forma, encadeamos uma discussão entre o discurso oficial, por meio da Lei nº 12.513 e os iniciais movimentos do real, pensando principalmente na expansão e formação de um

---

<sup>16</sup> Esse relatório apresenta os resultados dos exames realizados sobre a prestação de contas anual apresentada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC, realizado pela Controladoria Geral da União.

mercado para a Educação Profissional, no repasse de recursos públicos para a esfera privada e as possíveis consequências na qualidade da Educação Profissional.

Ao tratarmos da Lei que rege o Pronatec, nos debruçamos sobre um discurso oficial. Estabelecemos relações e nexos entre o discurso utilizado no contexto histórico atual e as reflexões de Germano (2008) sobre o discurso político autoritário no regime militar e a educação. O discurso no contexto do regime autoritário foi um forte aliado para legitimar o período de ditadura. Pregava-se o discurso de combate a subversão e a desordem, como meio indispensável ao progresso. Logo, “o discurso, como sabemos, desencadeia toda uma rede de interações sociais e de intervenções empíricas” (GERMANO, 2008, p. 315). O apelo ao apagão de mão de obra e a falta de qualificação dos trabalhadores embasam a Expansão da Educação Profissional e culminam no Pronatec, nesse limiar do século XXI. A conexão entre um contexto e outro, compreende a necessidade de um discurso legitimador do *status quo*. Quanto ao

exercício do poder, ou a sua conquista, requer uma busca incessante pela sua legitimação. O instrumento clássico de justificação de regimes políticos, notadamente daqueles de cunho autoritário e ditatorial, é a ideologia. Daí a necessidade de formação das almas, sobretudo através da educação, tendo o Exército como educador do povo [...] (GERMANO, 2008, p. 315).

Germano (2008) fala em formação de almas por meio da educação orientada por uma ideologia definida por um grupo social. O discurso se revela por meio da palavra falada, do anúncio do que se pretende fazer, constitui um preâmbulo da ação. Traçando uma relação entre o discurso, a Lei proposta para o Pronatec e ações constadas no Programa, observamos que existe um discurso oficial anunciado, legitimado pela Lei, que orienta as ações voltadas para a Educação Profissional. É o discurso do capitalismo, da centralidade na dimensão econômica e, em consequência, do que interessa ao mercado para que o seu fortalecimento possa fortalecer a reprodução ampliada do capital.

A respeito do discurso de pano de fundo para efetivar o Pronatec, Lima Filho (2015, p. 215), evidencia a existência de algumas

[...] mensagens/manifestações generalistas ou abstratas, tais como “vivemos um apagão de mão de obra”, “é urgente capacitar, e curso longo não resolve”, “as empresas clamam por trabalhadores qualificados”, “nem todo os que vão à universidade tem tempo, condições e/ou interesse de fazer pesquisa etc.”, “frequentar um curso do Pronatec vai ser motivador para ele (trabalhador) vir

outra vez fazer um curso mais denso”, “o laboratório montado pela/para a empresa vai ser muito útil também para outras finalidades além das da empresa”, “com oito milhões de vagas no Pronatec vamos resgatar a dívida social” etc., etc., etc.

Essas mensagens evidenciadas pelo autor, são ricas em justificativas para a efetivação do programa e podem ser reproduzidas pelo senso comum. Embora exista, ao mesmo tempo, uma realidade concreta, engendrada pelo modelo de produção da acumulação flexível, que busca uma força de trabalho (para o capital, mão de obra) cada vez mais qualificada, existe também um discurso eivado pela Teoria do Capital Humano para justificar o lançamento do Pronatec.

Para analisar o Pronatec, a partir do objetivo desta pesquisa, procuramos os dados da oferta de matrícula do programa. Inicialmente, buscamos no próprio sítio do INEP, mas não existem dados específicos do Pronatec. A partir daí, foi solicitado ao Ministério da Educação, por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação do Cidadão<sup>17</sup>, em fevereiro de 2015, dados específicos do programa. No mês seguinte ao pedido, o MEC (2015) respondeu afirmando que,

Das mais de 8 milhões de matrículas já realizadas pelo Pronatec, cerca de 30% foram realizadas em cursos técnicos e, o restante, em cursos de formação inicial e continuada. Quanto às vagas em cursos técnicos, a participação da Rede Federal no Pronatec é de 31%, a do SENAI 20%, a das instituições privadas que aderiram ao SISUTEC 19%, a do SENAC 15% e a das redes estaduais 15%. Os demais ofertantes de cursos técnicos são responsáveis por 0,01% da oferta. Quanto às matrículas em cursos de formação inicial e continuada, a participação da Rede Federal no Pronatec é de 8%, a do SENAI 48%, a do SENAC 38% e a das redes estaduais 2%. Os demais ofertantes são responsáveis por 4% da oferta.

Destarte, o número de matrículas de mais de 8 milhões em pouco mais de três anos de programa, coaduna com a perspectiva expansionista da Educação Profissional brasileira, via Pronatec.

Vale salientar, que solicitamos ao MEC dados mais detalhados sobre a Educação Profissional em geral sobre o Programa, como número de matrículas anuais separados por oferta (Concomitante, Subsequente, Integrado, FIC), e por dependência administrativa, pública e privada. A ideia era construir um quadro com toda a oferta da educação profissional no qual pudesse ser identificada a parcela correspondente exclusivamente ao Pronatec, destacando a matrícula pública e a

---

<sup>17</sup> O Sistema Eletrônico do Serviço de Informação do Cidadão (e-SIC) possibilita o encaminhamento de pedidos de acesso à informação aos órgãos e entidades do Executivo Federal.

privada, assim como os dados de conclusão. Apesar do esforço, não conseguimos alcançar nosso intento, pois a resposta dada foi muito geral, evidenciando “falhas” no monitoramento, obstaculizando a transparência dos dados do Programa. A ausência desses dados dificulta uma análise mais fidedigna da distribuição da oferta do Pronatec, principalmente no tocante a distribuição de matrículas entre a oferta pública e privada. Mais grave ainda é a falta de informações sobre dados de conclusão dos cursos, o que impede de analisar a eficácia do Programa, mesmo a partir de sua limitada concepção de formação humana.

Nessa mesma busca de dados sobre o Programa,

a Revista Poli solicitou ao Ministério da Educação, por meio da Lei de Acesso à Informação, dados sobre volume de matrículas e de recursos públicos gastos com o Pronatec, em cada tipo de instituição, discriminados por ano. Nas três respostas que recebeu — referentes ao pedido original e a dois recursos impetrados por informação incompleta —, só foram fornecidos números gerais, referentes ao total de matrículas do Programa desde a sua origem, o que impede que se analise a evolução da participação de cada instituição ofertante ao longo dos anos (GUIMARÃES, 2014b, p. 14).

Tanto para nós, como para a Revista Poli, a resposta dada pelo MEC aos nossos questionamentos foi insuficiente. A impossibilidade de análise da evolução da participação de cada tipo de instituição ofertante ao longo dos anos impossibilita que o programa seja analisado em profundidade.

É necessário avaliar os programas educacionais. Quanto à necessidade de avaliação, concordamos com Schneider (1986, p. 355), ao afirmar que “a avaliação envolve a análise de programas ou políticas, em termos de seu nível de desempenho. Ela procura responder a uma questão que apenas aparentemente é simples: ‘Estão eles ou elas funcionando?’”. A avaliação faz parte do processo de análise de uma política pública.

Considerando a resposta superficial dada pelo MEC, buscamos outras fontes para nos subsidiar. Essa etapa da pesquisa configurou verdadeiramente um obstáculo, devido ao desencontro de dados de matrículas via Pronatec. Desse modo, precisávamos dos dados para compreender a dinâmica e a disposição da oferta do Programa.

Nessa busca, tivemos acesso Relatório de Auditoria Anual de Contas/2013 realizado pela CGU na SETEC/MEC e o Relatório de Gestão do Exercício de 2013 da

SETEC/MEC<sup>18</sup>. A partir disso, extraímos dados importantes desses documentos, que nos possibilitam arguir à respeito da disposição da oferta e expansão da Educação Profissional via Pronatec. Observe a Tabela 3.

Tabela 3 - Vagas ofertadas por meio do Pronatec de 2011 a 2014.

CURSOS TÉCNICOS		2011	2012	2013	2014	TOTAL
Bolsa- Formação	Previsto	9.415	99.149	151.313	151.313	411.190
	<b>Realizado</b>	<b>0</b>	<b>101.541</b>	<b>304.966</b>		<b>406.507</b>
Brasil Profissionali zado	Previsto	33.295	90.563	172.321	233.781	529.960
	<b>Realizado</b>	<b>82.823</b>	<b>79.770</b>	<b>70.355</b>		<b>232.948</b>
E-TEC	Previsto	74.000	150.000	200.000	250.000	674.000
	<b>Realizado</b>	<b>75.364</b>	<b>134.341</b>	<b>137.012</b>		<b>346.717</b>
Acordo Sistema S	Previsto	56.416	76.119	110.545	161.389	404.469
	<b>Realizado</b>	<b>85.357</b>	<b>102.807</b>	<b>132.289</b>		<b>320.453</b>
Rede Federal de EPCT	Previsto	72.000	79.560	90.360	101.160	343.080
	<b>Realizado</b>	<b>117.621</b>	<b>119.274</b>	<b>121.958</b>		<b>358.853</b>
<b>CURSOS FIC</b>		<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>TOTAL</b>
Bolsa- Formação	Previsto	226.421	590.937	743.717	1.013.027	2.574.102
	<b>Realizado</b>	<b>22.876</b>	<b>531.101</b>	<b>1.243.047</b>		<b>1.797.024</b>
Acordo Sistema S	Previsto	421.723	570.020	821.965	1.194.266	3.007.974
	<b>Realizado</b>	<b>582.931</b>	<b>733.223</b>	<b>844.581</b>		<b>2.160.735</b>
<b>TOTAL DE VAGAS OFERTADAS TÉCNICO + FIC</b>		<b>966.972</b>	<b>1.802.057</b>	<b>2.854.208</b>	<b>3.104.936</b>	<b>5.922.869</b>

Fonte: BRASIL, 2014c.

Sobre a oferta de vagas expostas no Relatório de Gestão do Exercício de 2013 da SETEC/MEC, encontramos um dado que necessita de maior atenção. Observamos que a Tabela 3 contabiliza as vagas, por exemplo, de programas como o Brasil Profissionalizado. Nesse sentido, o Pronatec passa a incluir todas as matrículas concernentes à Educação Profissional, ao condensar a oferta total da Educação Profissional ao Pronatec

[...] programas importantes como o Brasil Profissionalizado (que apoia a ampliação das redes estaduais), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), a própria expansão dos institutos federais e sua oferta de educação básica e superior são diretamente afetados, uma vez que, submetidas à obrigatoriedade de oferta do Pronatec, as instituições e redes públicas desviam o foco e a ação de programas e modalidades educacionais mais consistentes que vinham sendo executados, por exemplo, a oferta do

<sup>18</sup> Relatório apresentado aos órgãos de controle interno e externo como prestação de contas anual da SETEC/MEC. Ademais são evidenciados planejamento e resultados alcançados pela SETEC, a programação orçamentária e financeira, estrutura de governança da SETEC e execução orçamentária e financeira da SETEC, tratamento das deliberações dos órgãos de controle.

ensino médio ou da educação profissional integrada à educação básica. (LIMA FILHO, 2015, p. 210).

O autor nos alerta para um novo foco da Educação Profissional com o Pronatec. Esse novo foco, sinaliza que o esforço desenvolvido na primeira década do século XXI pelos segmentos progressistas da Educação Profissional, por meio de programas como o Brasil Profissionalizado e Proeja, ficam submetido à oferta Pronatec, desviando a direção da integração entre Educação Básica e Educação Profissional que se vinha, ao menos, tentado construir.

Importa ainda ressaltar que o Relatório de Gestão do Exercício de 2013 da SETEC/MEC considera toda a oferta de cursos técnicos da Rede Federal de EPCT como sendo parte do Pronatec, conforme apresentado na Tabela 3. Ora, o MEC tenta impor a ideia de que toda o esforço da centenária Rede Federal na oferta de cursos técnicos na atualidade seja creditada ao Pronatec, negando a própria construção e constituição histórica dessa rede.

Tampouco as ofertas denominadas de Acordo Sistema S, tanto FIC como cursos técnicos, a rigor, podem ser subsumidas ao Pronatec, posto que tal acordo é anterior a esse Programa. Esse acordo<sup>19</sup> entre o Sistema S e o Ministério do Trabalho e Emprego, da Fazenda e da Educação (MEC) ocorreu em 2008, ainda no governo Lula, visando ampliar a gratuidade e matrículas em cursos de formação inicial e continuada e técnicos a trabalhadores e alunos de baixa renda. Como consequência desse acordo, foram sancionados os seguintes decretos: Decreto nº 6.633/2008, Decreto nº 6.635/2008 e o Decreto nº 6.637/2008, que dispõem sobre o acordo entre a esfera estatal e o Sistema S.

Embora os dados oficiais condensem todas as matrículas da Educação Profissional ao Pronatec, refletimos que só podem ser consideradas matrículas operacionalizadas pelo programa, as vagas via Bolsa-Formação (bolsa essa que será discutida mais adiante nesta pesquisa) ou via Fies.

Então, por que o MEC tem creditado ao Pronatec toda a oferta da Educação Profissional? Existem algumas hipóteses que justificam essa atribuição. Isso envolve, a noção de abrangência do programa, pois quanto maior o número de matrículas atribuídas ao programa, maior também será sua notoriedade, mesmo que os dados

---

<sup>19</sup> Sobre esse acordo consultar: <<http://mte.jusbrasil.com.br/noticias/166055/sistema-s-ampliara-a-gratuidade-e-o-numero-de-vagas-em-cursos-tecnicos>>.

não correspondam ao número real de matrículas. O abrangente número de matrículas da Educação Profissional creditado ao Pronatec, também favorece a um aumento de pactos com possíveis ofertantes do programa, no âmbito público e principalmente no âmbito privado. Essa subsunção do montante geral de matrículas da Educação Profissional, atrai de fato novas instituições, fazendo com que o programa se torne a principal iniciativa para a formação profissional brasileira, propiciando que o empresariado traga-a para si. Outro aspecto corresponde a uma resposta social, justificando o capital estatal investido especificamente com o programa. Nas entrelinhas, há também a necessidade de subsumir as tentativas progressistas de relacionar elevação de escolaridade com formação profissional, que vinham sendo construídas na primeira década do século XXI, reduzindo-as a oferta Pronatec.

Os dados da Tabela 3 não são os mais atuais, mas evidenciam um salto significativo de vagas na Educação Profissional a partir da criação do Pronatec, partindo de 966.972 para 5.922.869, de acordo com o Relatório de Gestão do Exercício de 2013, da SETEC/MEC. Ressaltamos que esses dados referem-se apenas ao número de matrículas e não de conclusão.

Retomando os dados gerais proporcionados pelo MEC, em fevereiro de 2015, construímos algumas tabelas com números aproximados à realidade das matrículas via Pronatec. O MEC afirmou que o número de matrículas chega aos 8 milhões. Desses 8 milhões, cerca de 30 % é destinada aos cursos técnicos, e cerca de 70% voltam-se para a oferta FIC. Assim, como os dados do Relatório de Gestão do Exercício de 2013 da SETEC/MEC condensam na oferta Pronatec todas as matrículas da Educação Profissional, os dados cedidos pelo MEC em fevereiro de 2015, também sinalizam para essa condensação de matrículas. Em razão disso, todas as matrículas de programas voltados à Educação Profissional, estão sendo contabilizadas como sendo Pronatec.

As matrículas em cursos técnicos no Pronatec, na Rede Federal correspondem a 31%, no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) correspondem 20%, a das instituições privadas que aderiram ao Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTEC) correspondem 19%, a do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) 15% e a das redes estaduais 15%. Os demais ofertantes de cursos técnicos são responsáveis por 0,01% da oferta. Os

curso técnicos correspondem a apenas 30% de matrículas do Programa. Observe a Tabela 4 a respeito dos Cursos Técnicos via Pronatec, segundo dados do MEC.

Tabela 4 - Distribuição aproximada de matrículas nos Cursos Técnicos do Pronatec 2011 a 2015 (fevereiro).

OFERTANTE	PORCENTAGEM	MATRÍCULAS
Rede Federal	31%	744.000
Rede Estadual	15%	360.000
SENAI	20%	480.000
SISUTEC	19%	456.000
SENAC	15%	360.000
Outros	0,01%	240
<b>Total</b>		<b>2.400.240</b>

Fonte: Adaptado do MEC, (2015).<sup>20</sup>

Na oferta dos cursos técnicos, a esfera pública constitui quase 50%. Quanto às matrículas em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), a participação da Rede Federal no Pronatec é de 8%, a do SENAI 48%, a do SENAC 38% e a das redes estaduais 2%. Os demais ofertantes são responsáveis por 4% da oferta. Veja a Tabela 5.

Tabela 5 – Distribuição aproximada de matrículas nos Cursos FIC do Pronatec 2011 à 2015 (fevereiro).

OFERTANTE	PORCENTAGEM	MATRÍCULAS
Rede Federal	8%	448.000
Rede Estadual	2%	112.000
SENAI	48%	2.688.000
SENAC	38%	2.128.000
Outros	4%	224.000
<b>Total</b>		<b>5.600.000</b>

Fonte: Adaptado do MEC (2015).<sup>21</sup>

A oferta dos cursos FIC, onde está o maior número de matrículas via Pronatec, está concentrada na esfera privada. Fazendo uma comparação entre a esfera pública e privada, a esfera pública oferta 46 % dos cursos técnicos, e apenas 10% dos cursos FIC. Já a esfera privada oferta 54% dos cursos técnicos, e 90% dos cursos FIC.

<sup>20</sup> Informação coletada a partir do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação do Cidadão.

<sup>21</sup> Informações também coletadas a partir do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação do Cidadão.

Considerar toda a oferta da Educação Profissional como sendo via Pronatec não é correto pelas razões já expostas. E inferimos que é por essa razão que o MEC nos informou que o número total de matrículas do Pronatec, de 2011 a 2015 (fevereiro), foi cerca de 8 milhões.

Sobre a expansão da Educação Profissional via Pronatec, chegamos à compreensão que sua prioridade são os cursos FIC oferecidos pelo Sistema S e demais instituições privadas. Não apenas lançar dados, e ter ciência que a prioridade tem sido dada aos cursos FIC oferecidos pelo Sistema S e demais instituições privadas, precisamos analisar sob quais estratégias esse cenário se constitui.

Para além da discriminação do número de matrículas, é necessário investigar a distribuição orçamentária que envolve o Pronatec. O regime de colaboração para a sua execução, encontra-se dividido entre:

[...] União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas e públicas de ensino superior, de instituições de educação profissional e tecnológica e de fundações públicas de direito privado precipuamente dedicadas à educação profissional e tecnológica, habilitadas nos termos desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013). (BRASIL, 2011, p. 2).

O Programa tem um caráter de abrangência nacional e os recursos partem da União. Observemos a presença dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, de instituições privadas e públicas de Ensino Superior, de instituições de Educação Profissional e Tecnológica e de fundações de direito privado. Observe a Tabela 6, retirada do Relatório de Auditoria Anual de Contas/2013 realizado pela CGU na SETEC/MEC, evidenciando o montante de repasse para as instituições ofertantes do Pronatec.

Tabela 6 - Transferências anuais às instituições ofertantes, 2011 a maio/2014.

Rede de Ensino	2011	2012	2013	2014	Total por Rede de Ensino
Sistema S <sup>22</sup>	208.261.704,50	1.054.161.444,18	2.065.021.070,00	1.200.822.145,00	4.528.266.363,68
Rede Federal	39.827.005,00	338.789.930,90	742.501.736,80	193.924.454,25	1.315.043.126,95
Rede Estadual	-	92.648.000,00	228.482.150,00	83.393.000,00	404.523.150,00
Rede Municipal	-	-	14.681.000,00	3.380.000,00	18.061.000,00
Rede Privada	-	-	51.681.163,63	138.113.463,01	189.794.626,64
<b>Total anual</b>	<b>248.088.709,50</b>	<b>1.485.599.375,08</b>	<b>3.102.367.120,43</b>	<b>1.619.633.062,26</b>	<b>6.455.688.267,27</b>

Fonte: FNDE, (2014b).

As transferências de 2011 a 2014 às instituições ofertantes do Pronatec somam 6.455.688.267,27 bilhões de reais. Desse montante, 1.737.627.276,95 destinam-se a esfera pública e 4.718.060.990,32 à esfera privada, ou seja, 73% dos recursos designados ao Pronatec está direcionado ao capital privado, e apenas 27% enviado à oferta pública.

Questionamos, por que não investir o recurso destinado a esfera privada para a esfera pública? Que razões explicam tal orientação orçamentária? Por que não fortalecer a Rede nacional pública da Educação Profissional?

Destarte, os dados nos confirmam a significativa tendência quantitativa do Pronatec para a esfera privada. Os dados também sinalizam para a possibilidade da formação de um mercado específico da Educação Profissional. Esse aspecto é de suma importância para esta pesquisa, e nos deteremos em compreendê-lo.

Neste sentido, Saldanha (2012, p. 7), aponta que o Pronatec, “[...] sugere a incapacidade da escola pública em absorver a demanda potencial de alunos e sua futura inserção no mercado de trabalho [...]”. Nos objetivos desse Programa, já evidenciados, é afirmada a necessidade do Pronatec para a melhoria do Ensino Médio Público. Por outro lado, observamos um efetivo fortalecimento da esfera privada da educação. Assim, o programa caminha no sentido contrário de um de seus principais objetivos.

Traçando um comparativo entre número de matrículas no Ensino Médio na esfera pública e privada, o Ensino Médio Público tem hoje o maior número de

<sup>22</sup> O Sistema S é composto por: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

matrículas. Segundo dados do INEP (2013), são 8.470.635 matrículas do Ensino Médio na esfera pública, e 1.167.058 na esfera privada. Esses dados incluem as formas integrada, propedêutico, normal (magistério) e EJA.

Sobre a educação brasileira é importante saber que:

[...] num país marcado historicamente pela desigualdade social, as análises dos dados de forma agregada em nível nacional, regional ou mesmo no âmbito das unidades federativas podem, muitas vezes, encobrir severas desigualdades em âmbito local (ALVES; SILVA, 2013, p. 853).

Os dados em nível nacional podem não desvelar realidades mais precárias. E, sobre o Ensino Médio brasileiro temos diversas realidades. De modo geral, embora existam escolas públicas de boa qualidade, como os Institutos Federais, a formação de Nível Médio pública, não vem favorecendo o ingresso com boas condições no mundo do trabalho, bem como não tem favorecido o prosseguimento dos estudos, para o ingresso no nível superior (MOURA, 2013).

No tocante ao fortalecimento da esfera privada, no Pronatec, é notória a forte participação do Sistema S, de matrículas. O Sistema S é considerado o maior sistema brasileiro voltado para a Educação Profissional, por meio da qualificação básica e educação de nível técnico e tecnológico. Sua arrecadação é proveniente do repasse de algumas empresas, entretanto há uma significativa arrecadação compulsória por meio da previdência social (GRABOWSKI, 2010). Em outras palavras, recurso público destinado ao Sistema S. Esse sistema tem:

[...] um protagonismo relevante na política de educação profissional proposta pelo Pronatec, além de servir para transferir recursos públicos para escolas privadas no âmbito do ensino médio profissional (LIMA, 2012, p. 11).

Esse protagonismo é histórico. Sua gênese encontra-se na criação do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, que passou a ocupar um protagonismo na formação dos operários (CUNHA, 2000). Na tentativa de compreendermos melhor o funcionamento do Sistema S, elucidamos que

o Artigo 240 da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988 (CF/88), acomoda as peculiaridades dos Serviços Sociais Autônomos e reconhece de forma expressa que os mesmos são privados, titulares de receitas compulsórias próprias e que estão vinculados ao sistema sindical a que se refere o art. 8º da CF/88, agasalha ainda toda a legislação infraconstitucional que reconhece a gestão privada dessas entidades. Assim, devido à natureza

de suas fontes de custeio, denominados de recursos parafiscais, por força constitucional, tais entidades, como qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que recebe recursos públicos, devem prestar contas da verba recebida, sujeitando-se, assim, ao controle do Tribunal de Contas, conforme exige o parágrafo único do art. 70 da CF/88 (LÔBO, 2013, p. 3).

Denomina-se parafiscal os recursos recebidos pelo Sistema S. Lôbo (2013) afirma que esse aspecto apresenta consequências, tais como flexibilização na fiscalização, visto que não se aplica igual rigor que nas instituições públicas, e confusão sobre a orientação pública ou privada dessas instituições.

Nesse sentido, o Estado brasileiro concede mais uma vez, com o Pronatec, à iniciativa privada o direito de formar a classe trabalhadora, com subsídio de dinheiro público. Uma das mais fortes críticas ao Pronatec é a transferência de recursos públicos para a esfera privada. Machado e Garcia (2013) atentam para a tendência de que novamente o Sistema S esteja à frente na execução das políticas da Educação Profissional, principalmente por meio dos cursos do Pronatec, seja através da concomitância com as Redes Estaduais de ensino, ou, pela oferta dos cursos de Formação Inicial e Continuada. É preciso atentar, que a interlocução privilegiada com o Sistema S coloca em disputa a formação profissional dos trabalhadores.

Para atender às finalidades do Pronatec (expandir, interiorizar, democratizar, fomentar, melhorar, estimular a oferta de cursos de educação profissional), existe um conjunto de ações. São elas:

I - ampliação de vagas e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; II - fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissional; III - incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem; IV - oferta de bolsa-formação, nas modalidades: a) Bolsa-Formação Estudante; e b) Bolsa-Formação Trabalhador; V - financiamento da educação profissional e tecnológica; VI - fomento à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância; VII - apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa; VIII - estímulo à expansão de oferta de vagas para as pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação; e IX - articulação com o Sistema Nacional de Emprego. X - articulação com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM, nos termos da Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013) (BRASIL, 2011, p. 2).

Uma das ações que nos chama atenção e corrobora o repasse público para o privado, no Pronatec, é a oferta da Bolsa-Formação. São duas as modalidades de bolsa. A Bolsa-Formação Estudante, destinada aos cursistas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (concomitante, integrada ou subsequente) e para cursos de formação de professores em nível médio na modalidade normal, antigo magistério. Já a Bolsa-Formação Trabalhador, é destinada ao próprio trabalhador, bem como às pessoas que participam dos programas federais de transferência de renda, para os cursos FIC (BRASIL, 2013). Como o maior número de matrículas encontra-se nos cursos FIC, há um público alvo delineado pelo Pronatec, principalmente aqueles participantes dos programas de transferência de renda.

Segundo a Lei nº 12.513/2011, o Pronatec atenderá como público prioritário:

I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; II - trabalhadores; III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento. (BRASIL, 2011, p. 1).

Veja que a definição do público sinaliza para parte da população precarizada. Marise Ramos (*apud*, GUIMARÃES, 2014a), afirma que com o Pronatec a tendência é a migração dessa população precarizada de um programa assistencial para outro, ou seja, as pessoas continuam no círculo da transferência de renda. Isso ocorre pela oferta da Bolsa Formação, recurso destinado as empresas para o custeio. Parte desse recurso é entregue ao aluno, atraindo um grande contingente da população que participa dos programas de transferência de renda. Esse aspecto sinaliza para a tendência de manutenção da condição subalterna dessa população, atenuando as legítimas necessidades da classe trabalhadora por educação, por meio de respostas pragmáticas, como os cursos de curta duração que retomam perspectivas duais da Educação Profissional.

Portanto, a União é responsável por transferir recursos financeiros às instituições credenciadas correspondendo aos valores da bolsa-formação. De acordo com a Lei nº 12.513 (BRASIL, 2011), os valores das bolsas-formação correspondem ao custo total do curso por estudante, que podem oscilar de acordo com o eixo tecnológico, a modalidade do curso, a carga horária e a complexidade da infraestrutura. Por isso, existem cursos que demandam maior dispêndio de recursos. Nesse caso, a bolsa-formação é variável.

A respeito da Bolsa-Formação, a Tabela 7 constante do Relatório de Auditoria Anual de Contas/2013 realizado pela CGU na SETEC/MEC expressa quantitativamente para qual oferta, – FIC ou Técnico – e qual esfera – pública ou privada - estão sendo direcionadas essas bolsas.

Tabela 7 - Evolução anual do número de unidades de ensino que ofertaram cursos do Pronatec Bolsa-Formação 2011 a maio/2014.

Redes de Ensino	2011	2012	2013	2014	TOTAL
Rede Estadual	-	321	316	496	652
Rede Federal	24	318	345	380	422
Rede Municipal	-	-	3	6	7
Rede Privada	-	-	193	530	602
SENAC	98	328	343	340	362
SENAI	124	448	457	473	488
SENAR	-	22	25	24	26
SENAT	-	47	117	112	124
Total Geral	246	1.484	1.799	2.361	2.683

Fonte: BRASIL, (2014b).

Sobre o número de unidades de ensino que ofertaram cursos do Pronatec Bolsa-Formação de 2011 a 2014 (maio), 1662 unidades pertencem à esfera privada (Sistema S e Rede Privada), representando 59,71% e 1081 unidades pertencem à esfera pública (Rede Federal, Estadual e Municipal), representando 40,29%. As unidades de ensino que ofertam o Pronatec encontram-se em boa parte na esfera privada.

Além da disposição das unidades de ensino, a Tabela 8, evidencia a distribuição por rede ofertante e por cursos FIC e técnicos.

Tabela 8 – Número absoluto de beneficiários do Pronatec Bolsa-Formação, distribuídos por rede ofertante e por cursos FIC e técnicos, 2011 a maio/2014.

Instituições Ofertantes	Curso FIC	Técnico	Total Geral
SENAI	978.189	173.792	1.151.981
SENAC	781.633	78.995	860.628
Rede Federal	425.482	21.831	447.313
Rede Privada	-	292.550	292.550
Rede Estadual	99.038	54.277	153.315
SENAT	133.058	247	133.305
SENAR	82.313	-	82.313
Rede Municipal	-	462	462
Total Geral	2.499.713	622.154	3.121.867

Fonte: BRASIL, (2014c).

Os dados do Relatório de Gestão do Exercício de 2013 da SETEC/MEC evidenciam que o maior número de matrículas ofertadas pelo Pronatec, estão nos cursos FIC, advindas do Sistema S. Esses cursos apresentam uma carga horária mínima de 160 horas e máxima de 400 horas. Então, de acordo com Lima (2012, p. 504),

este aspecto é bastante temerário, pois joga a EP no processo de mercantilização, visto que as empresas que vão financiar bolsas podem optar preferencialmente ou exclusivamente por cursos técnicos não integrados, ou formas de qualificação mais rápidas e focadas nos seus processos produtivos, jogando o papel mediador da educação no pragmatismo do imediatismo. Por outro lado, pode vir a consolidar um mercado, já bem forte, de oferta paga e privada de EP.

Questiona-se, destarte, a carga horária dos cursos FIC. Como garantir uma boa formação em tão pouco tempo? Além disso, Marise Ramos (*apud* GUIMARÃES, 2014a) afirma que a maioria dos cursos oferecidos pelo Pronatec, possuem curta duração, são de baixíssima especialidade. Esse ponto denota a fragilidade dos cursos ofertados. A bolsa-formação apresenta outro aspecto de caráter negativo, pois a mesma não garante o acesso à formação profissional como direito.

Nesse sentido, o Pronatec, devido ao seu direcionamento à oferta FIC, com cursos de curta duração e baixa especialidade, opera, cada vez mais, em sentido contrário à integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, reacendendo elementos significativos à proposta do Decreto nº 2.208/1997 (LIMA, 2012).

Apesar de estar presente nos objetivos declarados do Pronatec, o intento da melhoria do Ensino Médio público, a bolsa-formação tem sido ofertada principalmente na esfera privada, desprivilegiando a oferta pública e incentivando a concomitância por meio dos pactos com o sistema S. Sobre esse incentivo, observamos na Tabela 1 um salto da Concomitância na oferta privada entre 2011 e 2013, esses dados são consequências do lançamento do Pronatec, como já afirmamos anteriormente.

As discussões mais progressistas no primeiro decênio dos anos 2000 estiveram centradas na integração entre Ensino Médio e a Educação Profissional na esfera pública. Isso recai na intensificação do repasse de recurso público para a esfera privada, e interfere diretamente, de modo negativo, na qualidade da oferta da Educação Profissional e na melhoria da qualidade do Ensino Médio. Vale salientar, analisando os dados, que a esfera privada tem pouco interesse na oferta do Ensino Médio Integrado.

O Pronatec vem

[...] agregando ações antes já existentes no campo da educação profissional, provocando uma indução significativa da oferta desta formação pela concomitância, ao mesmo tempo em que estimula a oferta de formação inicial e continuada, sem qualquer ligação com continuidade do processo de escolarização. Esta relação, qualificação profissional e elevação de escolaridade, é um elemento que preocupa na concepção de formação integral dos trabalhadores. (MACHADO; GARCIA, 2013, p. 56-57).

A oferta FIC, não tem, sequer, a vinculação com a continuidade de estudos ou elevação do grau de escolaridade da classe trabalhadora. Somando-se a isso, existe uma total inclinação à Concomitância no Nível Médio e Técnico, resultando na não frequência do trabalhador a estes cursos, pois na concomitância a formação profissional é no contraturno da oferta do Ensino Médio, ocorrendo uma incompatibilidade de horário de trabalho. Fator esse que não contribui para a formação integral desses sujeitos (MACHADO; GARCIA, 2013).

Ainda na perspectiva de perceber estratégias que permitam a transferência de recursos públicos para a esfera privada, observamos que com a Lei nº 12.513 (BRASIL, 2011), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, passa a se denominar Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Essa ação promove a

utilização do Fies para estudantes na Educação Profissional, até para mestrado e doutorado.

O Fies também é um dos mecanismos de transferência de recurso público para a esfera privada. Imprimindo ao Pronatec, uma lógica mercadológica muito forte. Moura (2013, p. 24, grifo nosso), sinaliza dois objetivos sobre a modificação do Fies contemplando a Educação Profissional, são eles:

O **primeiro**, e mais óbvio, é o de dinamizar o mercado da EP, estimulando a criação ou a adequação de empresas para competir ou intensificar a competição nesse segmento do mercado educacional. O **segundo** é um pouco mais complexo, mas igualmente coerente com toda a racionalidade que está na gênese desse Programa. O novo FIES torna possível a existência de empresas educacionais com um modelo semelhante ao dos institutos federais, pois uma organização privada de ensino superior pode se cadastrar nesse fundo e passar a atuar na oferta de cursos técnicos de nível médio.

Em relação ao primeiro objetivo elencado, o Fies possibilita a dinamização da oferta de cursos da Educação Profissional. Já o segundo estimula a criação de um mercado para a Educação Profissional, assim como as empresas do Ensino Superior. Ou seja, a formação profissional, passa a ser considerada uma mercadoria, por meio da liberação de financiamentos concedidos pelo Fies.

Esse estímulo à privatização vem por parte do poder público. Entretanto, tratando-se do cenário brasileiro, tenta-se conciliar as demandas empresariais e as demandas dos trabalhadores e o Pronatec sinaliza para essa tentativa impossível de conciliação. A expansão da Educação Profissional ocorre pela via da privatização, focalização e descentralização. De fato, as empresas, seja no âmbito educacional, ou não, são as mais beneficiadas nesse processo. Além dos recursos passados diretamente, aproveitam-se dessa massa de trabalhadores para realizar atividades que demandem menor grau de especialização, e com menor custo trabalhista.

Além da primazia do Sistema S na oferta, o Pronatec, vinculou-se igualmente às empresas explicitamente privadas de Ensino Superior e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Para se vincularem, essas instituições devem:

I - aderir ao Pronatec com assinatura de termo de adesão por suas mantenedoras; (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)II - habilitar-se perante o Ministério da Educação; (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)III - atender aos índices de qualidade acadêmica e a outros requisitos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação; e (Incluído pela Lei nº 12.816, de

2013)IV - garantir aos beneficiários de Bolsa-Formação acesso a sua infraestrutura educativa, recreativa, esportiva e cultural. (BRASIL, 2011, p. 5).

A partir da análise da lei, questiona-se, índices de qualidade baseados por quais parâmetros? O Ministério da Educação afirma que avaliará a eficiência, eficácia e efetividade da aplicação de recursos voltados à concessão das bolsas-formação. Avaliará como? Onde estão dispostas essas avaliações? Mais adiante, evidenciaremos algumas questões que apontam para a ausência de monitoramento do programa.

Guimarães (2014b) traz dados importantes sobre o repasse da Bolsa-Formação, afirmando que a Anhanguera-Kroton<sup>23</sup>, maior empresa educacional do mundo, possui 35 mil alunos em cursos técnicos via Pronatec. A Anhanguera-Kroton e o MEC não responderam sobre o recurso total repassado da União para a empresa. Entretanto, foi informado que o recurso repassado por aluno mensalmente, é cerca de 450 reais, que multiplicado por 35 mil (número de matrículas na Anhanguera-Kroton) chegamos ao valor de R\$ 15,7 milhões por mês, e R\$ 189 milhões no período de um ano (GUIMARÃES, 2014b). Apenas uma empresa, é favorecida por tamanho repasse de recursos da União. Esse favorecimento ao setor empresarial, na realidade, possui relações diretas com o contexto global. Outrossim,

[...] frente à crise do capitalismo contemporâneo e à descontinuação da esfera pública, constituiu-se um padrão de financiamento público da economia privada capitalista. A partir de regras universais e globais, que são pactuadas, o fundo público passou a financiar a acumulação capitalista (GRABOWSKI, 2010, p. 77).

O Pronatec segue esse padrão mencionado por Grabowski (2010). Assim como no PNE 2001- 2010, o financiamento público ao privado está garantido pelo PNE vigente, pois de acordo com a Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), que aprovou o atual PNE, o investimento público em educação, leia-se também 10% do PIB, pode ser investido nos programas de expansão da Educação Profissional e da educação superior, na forma de incentivo e isenção fiscal. Isso efetiva e legítima a participação privada no montante do orçamento com destinação pública.

---

<sup>23</sup> Compreende a fusão dos grupos de educação Anhanguera e Kroton. Essa fusão, criou a 17ª maior empresa da Bovespa. A nova empresa passa a ter valor de mercado R\$ 24,48 bilhões.

Nesse sentido, vale salientar o seguinte pensamento fundante para essa pesquisa. Neves (2008, p. 185), afirma que no Brasil, as políticas para a educação se “[...] consubstanciam com a lógica do mercado em uma dupla e concomitante direção, a da consolidação do mercado do conhecimento e a do aprofundamento do conhecimento para o mercado.” Esse ponto é de extrema relevância: o mercado do conhecimento potencializado com o fundo público.

É necessário refletirmos sobre esse mercado do conhecimento. No início desse texto, nos debruçamos sobre a orientação do conhecimento para o mercado, ou seja, de uma educação eminentemente voltada para as demandas da produção capitalista. Entretanto, Neves (2008), nos remete a outra estratégia para a consolidação do mercado do conhecimento, por meio de uma política educacional que torna a escola cada vez mais dependente do capital, ou seja, em que seus pressupostos científico-filosóficos alinhem-se à consolidação de um mercado educacional, e que o conhecimento à formação profissional, propriamente dita, sejam utilizados como mercadorias nesse mercado do conhecimento.

Sobre essa apropriação do conhecimento pelo mercado, Neves (2008), afirma que ao final do século XX, e no início do século XXI, ocorre uma disseminação das novas tecnologias da informação, por outro lado, há um aumento da desigualdade social mundial (NEVES, 2008). Vejamos, que o apelo a era informacional feito pelas organizações mundiais, como por exemplo o Banco Mundial, acaba por falsear uma compreensão histórica sobre o acesso desigual às novas tecnologias da informação.

De modo geral, Neves (2008), aponta que os governos brasileiros caminham para adequar a aparelhagem científica e tecnológica às novas demandas do processo capitalista.

A chamada Lei da Inovação (nº 10.973), sancionada em 2 de dezembro de 2004, “estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do País” (art. 1). Define inovação como “introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo ou social que resulte em novos produtos, processos ou serviços” (art. 2, al. IV). A lei autoriza a União, os estados e municípios a estimular e apoiar a constituição de alianças estratégicas com o setor privado, visando ao desenvolvimento de projetos de cooperação que objetivem a geração de produtos e processos inovadores, por meio do compartilhamento e/ou da permissão de utilização dos laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações das instituições científicas e tecnológicas – ICTs públicas por parte de microempresas, empresas de pequeno porte, empresas nacionais e organizações de direito privado sem fins lucrativos que assim o requeiram. Segundo a norma legal, a União e suas

instituições poderão, também, participar minoritariamente do capital de empresas privadas que visem à obtenção de produto ou processo inovadores. (NEVES, 2008, p.172, grifo do autor).

À vinculação esboçada entre as instituições científicas e tecnológicas (ICTs) públicas e as empresas, configuram uma forma de legitimar o “mercado do conhecimento”. Essa aliança estratégica, possibilita a essas empresas a apropriação institucionalizada da geração de “produtos e processos inovadores” realizada em instituições públicas, bem como patentear esses produtos, configurando algo extremamente rentável.

Com outras particularidades, e revestido por outras estratégias, por meio do Pronatec, observamos, de fato, a formação de um mercado do conhecimento para a Educação Profissional. Além dos valores milionários repassados a um único grupo empresarial, como por exemplo os recursos destinados à Anhanguera-Kroton, temos por exemplo, a New Education (2014). Constitui-se em uma empresa que se propõe a ofertar cursos sobre como implantar o Pronatec em uma determinada empresa educacional. É feita uma propaganda muito positiva para que as “empresas educacionais” possam aderir ao Programa.

Na concepção dessa assessoria, o Pronatec resolve problemas como espaços ociosos, otimiza custo benefício, fortalece a marca da empresa vinculada e proporciona o crescimento rápido da escola. Os cursos de assessoria são ofertados no próprio *site*, à distância.

Nesse aspecto, o discurso da expansão da Educação Profissional, via Pronatec, vem “[...] ‘pseudocriando’ o direito à educação e escondendo a formação para o mercado para, no final das contas, criar o mercado da formação. (LIMA, 2012, p. 497, grifo do autor). Com a possibilidade do acesso aos cursos, engendra-se a falsa noção de democratização do acesso à Educação Profissional. Vale salientar e refletir que:

a formação profissional, quando engendrada pela condição de mercadoria, submete-se à lógica da mercantilização, subordinando-se ao processo de parcelamento e de fragmentação resultantes das formas de aceleração do tempo socialmente necessário para sua produção (LIMA, 2012, p. 497).

Desse modo, a formação profissional é concebida como uma mercadoria. Na condição de mercadoria, também é um produto vendável. Sob a lógica neoliberal, é preciso tornar esse “produto” cada vez mais vendável e igualmente lucrativo,

reduzindo-se gastos. No caso da formação profissional, é acelerado o tempo de formação e são reduzidos custos nas relações de trabalho dos profissionais envolvidos. De acordo com Neves (2008), visualizamos, nesse caso, o aprofundamento do conhecimento para o mercado. Coadunando com a lógica desse mercado, ressaltamos a concepção da formação profissional proporcionada pelo Pronatec como meio para a melhoria da empregabilidade. De acordo, com Oliveira (2009, p. 1, grifo do autor),

no sentido mais comum, 'empregabilidade' tem sido compreendida como a capacidade de o indivíduo manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho, denotando a necessidade de o mesmo agrupar um conjunto de ingredientes que o torne capaz de competir com todos aqueles que disputam e lutam por um emprego.

Essa concepção responsabiliza o indivíduo pela sua inserção no Mercado de Trabalho. Por essa razão, “[...] justifica-se o desemprego pela falta de preparação dos mesmos para acompanharem as mudanças existentes no mundo do trabalho” (OLIVEIRA, 2009, p. 3).

Além disso, a concepção de empregabilidade desresponsabiliza o Estado com a implementação de políticas públicas que possam garantir minimamente as condições de vida do trabalhador. Esse discurso mostra-se esvaziado de coerência, falseando uma explicação para a condição de desemprego. A concepção de empregabilidade também pode funcionar como um mecanismo ideológico, visto que, ofusca as contradições na sociedade capitalista, servindo também de justificativa para mascarar as contradições entre capital e trabalho (OLIVEIRA, 2009). Nesse sentido, “[...] aliar o Pronatec ao conceito de empregabilidade por meio da política de educação, reforça ainda mais ideologicamente o caráter individual do sucesso ou fracasso na obtenção do emprego” (SILVA, 2015, p. 128).

Além disso, como discutido anteriormente, é ainda mais grave o fato de que o Programa privilegie os cursos FIC de curta duração e baixa especialização, os quais se revelam incapazes de cumprir a anunciada função de contribuir para melhoria da empregabilidade dos sujeitos por eles atendidos.

Mesmo que o foco que construímos nessa seção seja voltado à privatização da Educação Profissional via Pronatec, não podemos deixar de refletir sobre o processo de descentralização e focalização dessa expansão.

Como discutido na primeira seção, a descentralização compreende uma reorganização de responsabilidades do Estado e, segundo Martins (2001), com esse processo, há uma modificação das bases centralizadoras de poder com as transferências de parcelas de decisões. Veja que no Pronatec, há repasse orçamentário para as esferas federais, estaduais e municipais, tanto no âmbito público, e principalmente para o âmbito privado. A responsabilidade do Estado, nesse caso, tem se limitado a ente financiador do programa, enquanto ao empresariado cabe a formação da classe trabalhadora. Coadunando a focalização, temos no programa o caráter seletivo, visto que, não há um princípio de universalidade da oferta

Outrossim, o Pronatec também evidencia, medidas eminentemente focalistas, em que o Estado tende a optar por políticas com caráter cada vez mais seletivo, rompendo com o princípio da universalidade dos direitos. Observamos isso, a partir do momento em que programa é direcionado à um público que já recebe benefícios sociais, tendo acesso, fundamentalmente à cursos de baixa especialidade, os cursos FIC. A não efetiva vinculação com a elevação do grau de escolaridade também nos permite, elucidar que o programa possui um caráter compensatório, caminhando no sentido de atenuar as tensões sociais presentes.

Ainda pensando nessa perspectiva mercadológica que tem orientado a expansão da Educação Profissional, Lima Filho (2015, p. 217), afirma que,

no projeto societário que combina concentração de riqueza e desigualdade dentro de uma ótica modernizadora que abre novas fronteiras ao capital mundial não se coloca como necessidade a universalização com qualidade socialmente referenciada da educação superior e da EPT tampouco as bases materiais para que ela se efetive com qualidade. O projeto de desenvolvimento dominante pauta-se pela lógica da modernização conservadora e da financeirização, o que significa abertura de fronteiras ao capital internacional. Nessa ótica, a expansão da educação, não como direito, mas como mercadoria (serviço, na lógica mercantil) significa garantias ao livre mercado e ao lucro garantido pela apropriação privada do fundo público.

Refletimos, seguindo à concepção do autor, que são privilegiadas as necessidades de expansão do capital, em detrimento de uma universalização com qualidade socialmente referenciada da Educação Profissional, inviabilizando cada vez mais as bases materiais para que essa expansão se efetive com qualidade.

Precisamos lembrar, nesta etapa da pesquisa, que majoritariamente a expansão da Educação Profissional, via Pronatec, tem sido por meio de cursos FIC,

de curtíssima duração, e por parcerias com o Sistema S. Esses aspectos interferem diretamente na qualidade da oferta dos cursos da Educação Profissional.

Autores como Azevedo (2011) e Demo (1996) discutem sobre a questão da qualidade na educação. A partir de alguns pressupostos, o que podemos compreender por qualidade? Quais as consequências, da expansão via Pronatec, na qualidade da Educação Profissional?

Quando nos reportamos à concepção de qualidade, entendemos que a mesma:

[...] pressupõe parâmetros comparativos, que permitam a distinção entre o que se julga uma boa ou má qualidade, particularmente quando se focalizam fenômenos sociais. Sendo assim, na condição de um atributo, a qualidade e seus parâmetros integram sempre o sistema de valores que predominam em cada sociedade, o que significa dizer que sofrem variações de acordo com cada momento histórico e, portanto, de acordo com as circunstâncias temporais e espaciais. Em consequência, por ser uma construção humana, o conteúdo conferido à qualidade está diretamente vinculado ao projeto de sociedade prevalecente em determinadas conjunturas. Como tal, se relaciona com o modo pelo qual se processam as relações sociais, produto dos confrontos e acordos dos grupos e classes que dão concretude ao tecido social em cada realidade. (AZEVEDO, 2011, p. 422).

Desse modo, a qualidade é situada histórica, temporal e espacialmente, e comunga para um determinado projeto societário e projeto de educação. Ao tratar de qualidade na educação, compreendemos que existem diversos significados orientados por interesses de classes sociais (AZEVEDO, 2011). Entendemos ainda que a concepção de qualidade não é uníssona.

Para além disso, Azevedo (2011) explica dois campos de significações polarizados sobre qualidade. O primeiro se refere a qualidade dos serviços prestados à população, implicando em questionar a função da escola, e elementos que compõem a relação entre as práticas educativas utilizadas na escola e o projeto de sociedade. Tudo isso envolve uma qualidade social articulada à noção de gestão democrática no âmbito educacional. Essa noção encontra-se amparada nas forças progressistas da educação, reafirmando valores como solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania. Já o segundo polo, possui pressupostos neoliberais, orientado pelo mercado. Essa significação remete ao conceito de qualidade (total) vinculado à noção de gerencialismo. Isso significa uma qualidade educacional voltada para eficiência e eficácia, buscando corrigir a improdutividade julgada nas práticas pedagógicas e na gestão escolar (AZEVEDO, 2011).

Além de Azevedo (2011), buscamos um diálogo com Demo (1996). Esse autor, ao abordar o conceito de qualidade, nos remete à qualidade formal e à qualidade política. Ao tratar de qualidade formal, Demo (1996, p. 12) a explica como

[...] competência de produzir e aplicar instrumentos, tecnologias, métodos, ciência; Educação tem a ver com qualidade formal, à medida que se liga e expressa a questão do domínio tecnológico e, por consequência, ao desempenho nesta área instrumental.

Essa concepção vincula-se à instrumentalização, visando a efetivação de um domínio tecnológico. Essa dimensão formal é importante para compreender, por exemplo, as exigências educacionais aos trabalhadores frente ao processo de globalização e da reestruturação produtiva.

Já a qualidade política, compreende a capacidade de acessar conteúdos históricos, “[...] sendo uma estratégia de formação e emancipação das novas gerações, ou de sujeitos sociais capazes de definir por si, no contexto das circunstâncias dadas, seu destino histórico” (DEMO, 1996, p. 13). Nesse ponto, a qualidade gira em torno de compromissos sociais, na tentativa de se construir uma consciência social crítica.

Diante das concepções de qualidade evidenciadas, observamos que o Pronatec tem sinalizado uma vinculação com a noção de “qualidade total” da oferta da Educação Profissional. Isso tem favorecido ao distanciamento da construção de uma qualidade social e política para a Educação Profissional, ou seja, de uma formação que permita uma consciência social crítica. Percebemos que são negligenciados aspectos que poderiam ir de encontro a um compromisso eminentemente social. Sobre essa reflexão apontaremos alguns aspectos que nos permitem fazer tal afirmação sobre a qualidade da expansão da Educação Profissional via Pronatec.

Partindo da concepção da expansão da Educação Profissional via Pronatec e notadamente orientada por uma lógica privatizante, Machado e Garcia (2013), problematizam também a questão da privatização que vai além do sentido orçamentário. Essa privatização que as autoras observam, trata da retirada dos conteúdos da formação geral. Reproduz-se na realidade, o caminho de privar a classe trabalhadora da possibilidade de uma educação voltada também para uma formação

integral. Esse aspecto tem uma relação direta com a qualidade da oferta da Educação Profissional.

Outro aspecto que merece destaque, e caminha no sentido oposto de uma qualidade socialmente referenciada da Educação Profissional, consiste nas relações de trabalho dos profissionais envolvidos nas atividades do Pronatec. Segundo a Lei nº 12.513, no artigo 9º (BRASIL, 2011, p. 7),

§ 3º As atividades exercidas pelos profissionais no âmbito do Pronatec não caracterizam vínculo empregatício e os valores recebidos a título de bolsa não se incorporam, para qualquer efeito, ao vencimento, salário, remuneração ou proventos recebidos.

Os profissionais que desempenham atividades no Pronatec atuam por meio de recebimento de bolsa. De acordo com Moura (2013), o trabalhador que já possua vínculo empregatício, terá suas atividades realizadas para além da jornada habitual de trabalho, verificando-se uma intensificação da jornada desse trabalhador. Essa intensificação possivelmente, implicará no seu desempenho profissional no vínculo efetivo com a instituição. A remuneração é baseada no princípio da produtividade. As bolsas são concedidas pelo número de aulas ofertadas durante um determinado período. Além disso, não é possível estabelecer um corpo fixo de profissionais, visto que são muitos profissionais que entram e saem do Programa.

Os servidores (técnicos administrativos em educação e professores) da Rede Pública Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica também podem receber bolsas pela participação nas atividades desenvolvidas no Pronatec. Essas ações estão:

[...] demonstrando o grau de volatilidade da participação dos profissionais da EP no contexto dessa proposta e incorrendo no risco de sobrepor para os profissionais da EP funções públicas pagas com orçamento da União e funções acessórias, mas fortemente indutoras. (LIMA, 2012, p. 504).

Segundo Moura (2013), um dos problemas decorrentes da participação dos servidores federais, é, por exemplo, o fato de que se está criando nos Institutos Federais uma estrutura paralela, orientada por uma lógica privada de gestão mais expressiva. Esse aspecto cerceia a proposta de integração dos Institutos Federais. Não só na esfera federal, mas

[...] muitos professores que estão na rede pública e que sofrem com a situação de baixos salários, ou até mesmo aqueles que estão desempregados ao assumirem as funções do Pronatec e, portanto, receberem uma bolsa para o desempenho das funções no Programa entendem por satisfatório o valor recebido, sem atentar para as questões que norteiam a ausência de criação de quadro específico para a educação profissional. É óbvio que o valor destinado às bolsas do Pronatec que comumente corresponde a R\$ 50,00 (cinquenta reais) a hora-aula, é um valor significativo [...] (SILVA, 2015, p. 137).

Veja que para os professores que encontram-se desempregados há uma geração de renda sem que haja um vínculo empregatício. Já para os profissionais com baixos salários, o acréscimo da bolsa proveniente do Pronatec é recebido como um complemento à renda, que de modo imediato possibilita uma elevação da renda, ainda que precária. Ademais,

[...] a utilização dessas bolsas para pagamento aos profissionais envolvidos na execução do Pronatec revela que o Governo investe em Educação Profissional sem criar as condições necessárias para a garantia da continuidade das ações com profissionais efetivos e também ao dispensar recursos públicos para as empresas privadas exime-se de estabelecer infraestrutura na rede pública de educação. E esses aspectos favorecem duplamente as escolas privadas: ampliando as suas estruturas, ao receberem os recursos públicos; e ao se deixar de dotar as escolas públicas de condições materiais necessárias para o funcionamento, as escolas privadas ganham ainda mais com o rótulo de que são as que mais têm “qualidade” (SILVA, 2015, p. 136-137).

As implicações são profundas, visto que o Pronatec desestabiliza e gera descontinuidades para a criação de vínculos profissionais efetivos para atuar na Educação Profissional (SILVA, 2015). Isso vai ao encontro da intensificação e da precarização do trabalho docente no campo da Educação Profissional.

Refletindo ainda sobre as consequências do Pronatec sobre qualidade da Educação Profissional, esse programa retoma “[...] a descontinuidade em relação à política de integração do Ensino Médio à Educação Profissional iniciada a partir de 2004, que possibilitaria uma relação orgânica entre conhecimento geral e conhecimento específico” (SALDANHA, 2012, p. 7). Ao invés de caminhar para a atenuação da dualidade educacional existente na sociabilidade capitalista, caminha-se para o inverso. O Programa legitima a oferta da Educação Profissional fragmentada, sem compromisso com o Ensino Técnico, tampouco preocupado com a oferta do Ensino Médio Integrado. Assim,

[...] observamos os pressupostos do PRONATEC, operando pela lógica de cursos concomitantes, vestindo o presente com roupagens emprestadas de um passado no qual engendraram determinações regressivas à extensão do direito à educação para os jovens e adultos trabalhadores, como a experiência do PIPMO, que privilegiou o treinamento de mão-de-obra (MACHADO; GARCIA, 2013, p. 47).

As autoras apontam que o programa veste o presente com roupagens do passado, privilegiando novamente o treinamento, realizado durante o período da Ditadura Civil-Militar. Entretanto, as mesmas sustentam que a roupagem retrógrada do presente é ocultada pelo discurso da democratização.

De fato, o Pronatec tem possibilitado o acesso aos cursos de formação profissional. Mas, questionamos a qualidade dos cursos aos quais à classe trabalhadora está tendo acesso. Portanto, “Os trabalhadores continuaram a ser encaminhados a cursos de curta duração que não compõem um itinerário de formação ou que melhoram a sua escolaridade de base” (CASTIONI, 2013, p. 32). Logo, o Pronatec não tem realizado a elevação de escolaridade, aspecto que mais uma vez caracteriza a desresponsabilização do Estado com a educação do trabalhador (MACHADO; GARCIA, 2013, p. 58).

Contraditoriamente, de um lado, o Estado é o principal responsável e indutor das políticas educacionais e da oferta pública, correspondendo um avanço no âmbito educacional, de outro, se tem uma proposta oficial para a Educação Profissional retrógrada, orientada pela lógica de mercado (SALDANHA, 2012). Nesse sentido, o Pronatec “[...] expressa o recrudescimento da disputa política no âmbito governamental e um claro retrocesso aos tempos do Decreto n. 2.208/1997, instituído no governo Fernando Henrique Cardoso” (MORAES, 2013, p. 996). É preciso distinguir que permitir o acesso a determinada oferta educacional, não significa em hipótese alguma democratizar. Na realidade cria-se uma formação profissional periférica, pois o Brasil possui espaços extremamente desiguais, fator que coaduna para a oferta educacional também desigual, refletindo a dicotomia centro x periferia.

Se a maioria dos cursos é de curta duração e de baixa complexidade, isso ditará percursos formativos distintos entre os fragmentos da classe trabalhadora melhor posicionados na hierarquia socioeconômica e os fragmentos mais empobrecidos dessa mesma classe, ruindo a concepção do direito à educação igualitária para todos e caminhando no sentido inverso de uma formação humana integral.

Nessa perspectiva, discutimos mais alguns aspectos tratados no Relatório de Auditoria Anual de Contas/2013 realizado pela CGU na SETEC/MEC, que evidenciam problemáticas que repercutem na qualidade formal e política da Educação Profissional. Esse relatório aponta que a

[...] SETEC utiliza como parâmetro “número de matrículas” realizadas, que não permite avaliar os impactos sociais e econômicos que se pretende obter com a realização do Projeto, na perspectiva tanto da inserção do egresso no mundo do trabalho, como da continuidade dos estudos, especialmente na área técnica. Também não conseguimos identificar a qualidade do ensino ofertado com base em parâmetros previamente definidos, especialmente no que tange à permanência e aproveitamento do aluno do curso, à verticalização do ensino (grau de inclusão na educação superior) e à qualidade da infraestrutura e dos serviços prestados (BRASIL, 2014b, p. 13).

Observemos que diversos pontos foram levantados. O primeiro concerne à falta de avaliação de impactos sociais no que tange a inserção do egresso no mundo do trabalho, e na continuidade dos estudos. Ao priorizar uma expansão eminentemente quantitativa, de acordo com o relatório, o Pronatec tem sinalizado para uma oferta que não se ocupa nem se preocupa com a qualidade do que é proporcionado à população. Isso é evidenciado pela ausência, segundo o relatório, de mecanismos de acompanhamento e controle da infraestrutura onde ocorrem as ofertas do ensino. Além disso, não são evidenciados aspectos como taxa de permanência, conclusão e continuidade de estudos dos egressos do Pronatec. O terceiro ponto, evidenciado no relatório, compreende a ausência de ações de monitoramento do Pronatec. Isso faz com que seja desconhecido o padrão de qualidade de ensino efetivado.

Ademais, um ponto que merece destaque, consiste na inexistência de um sistema formal de gerenciamento de riscos no âmbito do Pronatec Bolsa-Formação por parte da SETEC. Logo, a secretaria pode vir a repactuar novas bolsas-formação sem que haja uma prestação de contas prévia. Vejamos que isso também pode repercutir negativamente na qualidade do Programa, visto que podem ser repassados recursos públicos para instituições que não se comprometam em ofertar as matrículas nem emvidar esforços para garantir a permanência e a conclusão dos cursos por parte dos alunos.

Por tudo isso,

[...] a expansão que, efetivamente, vem ocorrendo via Pronatec desconsidera essas e outras questões fundamentais da educação profissional e

tecnológica, tais como: a integração com a educação básica com compromisso de elevação de escolaridade dos trabalhadores, a articulação com a educação superior, a formação inicial e continuada de professores, o financiamento público para a educação pública e a pesquisa. Pelo contrário, nossa análise evidencia que a realização da expansão via Pronatec fortalece a lógica mercantil, o direcionamento do projeto educacional pela lógica do capital humano e da inclusão subordinada e, por fim, a produção de “estatísticas favoráveis” de ampliação da oferta educacional. (LIMA FILHO, 2015, p. 213, grifo do autor).

Por essas razões explicitadas, por que a maior oferta do Pronatec está no Sistema S, e majoritariamente nos cursos FIC? Além disso, expandir e privatizar a oferta da Educação Profissional para quem e para quem?

Marise Ramos aponta que

o modelo de desenvolvimento brasileiro, pelo fato de ter a natureza dependente, implicou e implica uma associação com a burguesia internacional. E, com isso, impõe a divisão do lucro. Isso significa um processo de superexpropriação da classe trabalhadora, que fez com que o modelo de desenvolvimento sempre se desse em cima de salários muito baixos e postos de trabalho simples. Hoje a retomada da lógica do neodesenvolvimentismo se dá sobre um tipo de produção que não requer trabalho qualificado [...] (*apud* GUIMARÃES, 2014a, p. 4).

O processo de superexpropriação da classe trabalhadora não ocorre sob uma mesma estratégia. No contexto brasileiro, é assumido um desenvolvimento subalterno, ainda assim, baseado majoritariamente na utilização do trabalho com baixa especialidade e remuneração. Em entrevista à Revista Poli, Ruy Braga (2014, p. 8) expõe que: “Nesse sentido, as políticas de formação são políticas de administração da superpopulação relativa em benefício, evidentemente, das empresas”.

O Pronatec, em seus objetivos não declarados, traz essa perspectiva de política de administração da superpopulação, “[...] na prática, se está diante de um grande programa de contenção social por meio do qual se proporciona educação pobre para o pobre (MOURA, 2013, p. 26). Educação pobre, pois como já evidenciado anteriormente, a maioria dos cursos são de curtíssima duração, sem a vinculação com o aumento do grau de escolaridade. Para pobre, visto que o programa vincula-se a um grupo que historicamente é subalternizado. Sendo assim, o Pronatec, também constitui-se em uma política de contenção social, já que a necessidade de qualificação existe, e o trabalhador enxerga essa certificação como um passaporte para melhores

condições de trabalho. Esses pontos estão inteiramente relacionados a um descaso histórico que não favorece à melhoria de condições de vida na realidade brasileira.

Por todos os fatores levantados, concordamos com Silva (2015) e concluimos que o Pronatec tem contribuído para a reprodução do sistema capitalista, intensificando um contingente de mão de obra com baixa escolaridade, privada de uma formação geral, para alimentar o desenvolvimento subalterno brasileiro. É executado tendo por base a função reprodutora da educação, ao permitir caminhos formativos distintos entre a classe trabalhadora e a classe dominante. O Pronatec, também apresenta função legitimadora, que de acordo com Silva (2015) volta-se para manutenção da harmonia social, a partir, por exemplo, das inúmeras certificações compreendendo na realidade uma ilusão de qualificação para o mercado. Isso, coaduna para o seu caráter eleitoreiro, afinal o número de matrículas do programa, é de fato, muito expressivo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das principais dificuldades no decorrer do trabalho consistiu no alcance dos dados sobre o Pronatec. Por vezes, os dados se mostraram confusos. O próprio MEC não possui um efetivo monitoramento, segundo o Relatório de Auditoria Anual de Contas/2013 realizado pela CGU (Controladoria Geral da União), na SETEC/MEC.

A construção da segunda seção nos possibilitou estreitar relações entre as mudanças do regime de acumulação taylorista-fordista para a acumulação flexível, as políticas neoliberais e a educação dos trabalhadores. O cenário de esgotamento do padrão de produção taylorista-fordista e de inicialização da acumulação flexível (minimização dos direitos sociais, dispersão geográfica da produção, terceirizações, financeirização da economia e trabalho polivalente) construiu um contexto próprio para as medidas de reorganização do papel do Estado.

Com isso, compreendemos que as políticas públicas, de fato, tornaram-se cada vez mais orientadas pela égide do neoliberalismo, caracterizadas por serem focalistas, descentralizadas e privatistas. Somado o contexto de mudança do padrão de produção capitalista, o neoliberalismo, o pensamento pós-moderno e a globalização, observamos diversas consequências para as exigências da educação da classe trabalhadora, assim como para a Educação Profissional. Dentre essas consequências, destacamos a necessidade de elevação do grau de escolaridade no cenário pós década de 1970, sem, todavia, existir um compromisso ético-político com a formação da classe trabalhadora.

Na seção três, consideramos que a década de 1990 constitui um campo fértil para as orientações neoliberais no cenário educacional brasileiro. Promulgada nessa década, a LDB vigente, por um lado constituiu um avanço no âmbito da sistematização das diretrizes para a Educação no Brasil. Por outro lado, permaneceu com aspectos focalistas, descentralizados e privatistas para as políticas educacionais.

No âmbito da Educação Profissional, a LDB sistematiza suas ofertas, por meio de cursos de formação inicial e continuada (FIC), concomitantes, subsequentes e integrados. A revogação do Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997), através do Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), reafirma a tensão entre movimentos progressistas e conservadores para os caminhos da formação profissional. Ademais, nesses dois primeiros decênios do século XXI, temos a promulgação de dois Planos Nacionais de

Educação, que evidenciam elementos significativos para a efetivação das parcerias público/privado, e que reafirmam o intento de efetivar a expansão da Educação Profissional. Segundo as metas e estratégias para a Educação Profissional, podemos perceber os direcionamentos. Os programas e ações, mais especificamente no primeiro decênio do século XXI, ainda no governo Lula, expressaram alguns movimentos importantes para uma relativa expressividade da oferta pública e tentativas de se buscar uma formação profissional mais integrada. Movimentos esses que estão expressos principalmente nos seguintes programas: Brasil Profissionalizado, ProJovem, ProEja, e pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional.

Vale frisar que a expansão da Educação Profissional, via Pronatec, de fato, tem se dado principalmente pela oferta de cursos FIC, de curtíssima duração, e por parcerias com o Sistema S. Esses aspectos interferem diretamente na qualidade da oferta dos cursos da Educação Profissional, visto que primam pelas ofertas mais fragmentadas da Educação Profissional. Outrossim, chegamos também à conclusão que são favorecidas as certificações em massa dos alunos matriculados no programa, sem que haja uma real primazia pela qualidade dos cursos ofertados, comparado aos cursos acessados pela elite capitalista, implicando em forjar ações com o objetivo de elevação da escolaridade da classe trabalhadora, mas que não necessariamente garantem essa elevação.

Não é possível pensar essa expansão da Educação Profissional brasileira nesse início do século XXI, sem refletir sobre as mudanças do modelo de produção taylorista-fordista para a acumulação flexível, sem pensar as consequências da década de 1990 para o Brasil, tampouco sem refletir as ações do Estado, pois existem relações não lineares, mas sim de tencionamento, entre esses. Ou seja, em nossa compreensão, a correlação de forças entre empresariado e classe trabalhadora, culminaram em políticas educacionais de contenção social.

Concluimos, ainda, que o processo de efetivação da privatização da Educação Profissional, via Pronatec se efetiva por meio de transferências diretas e indiretas de recursos públicos, pelo não engajamento do governo com a responsabilidade e vinculação efetiva com a oferta pública e gratuita (privatização implícita), pela diminuição da oferta de serviços públicos, fazendo com que o setor privado seja

imbuído de novas demandas (privatização por atribuição) e, fundamentalmente, pelo financiamento público da oferta privada por meio da bolsa-formação.

A título de reflexões finais para esse trabalho, é preciso esclarecer que a construção da formação humana integral não perpassa apenas pela garantia do acesso à escola pública. Destarte, isso pode parecer uma grande incoerência no constructo dessa pesquisa, mas não se configura como tal. Sobre isso, não é sem razão que refletimos apenas nessa fase de conclusão da pesquisa, sobre os pensamentos de Mézaros (2007), no que diz respeito a função reprodutora muito presente na escola. Ou seja, a escola pública não está alheia à luta de classes, tão pouco está isolada do pensamento reproduzido pelo capital. Então, isso permite-nos questionar a forma de sociedade na qual temos neste limiar do século XXI, bem como questionar o tipo de educação legitimado nesse período. Nesse sentido,

limitar uma mudança educacional radical às margens correctivas auto-servidoras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objectivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, procurar margens de reforma sistemática no próprio enquadramento do sistema capitalista é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MESZÁROS, 2007, p. 109).

Mészáros (2007), então, nos chama atenção para a necessidade de se romper com a lógica do capital e não ter como objetivo-fim as reformas educacionais. Essa concepção é de fundamental importância. Nesse viés, Maria Margarida Machado, em uma mesa redonda no III Colóquio A produção do conhecimento em Educação Profissional, elucida o seguinte pensamento: “a discussão não se restringe, a Educação Público x Privado, mas perpassa os projetos societários em disputa”. Ou seja, não podemos perder o horizonte para o qual caminhamos.

Embora a construção da formação humana integral não perpassasse apenas pela garantia do acesso à escola pública, por outro lado, diante de uma sociedade capitalista, permitir que a educação seja regulada meramente pelas necessidades das empresas educacionais intensifica a luta de classes e a precarização da classe trabalhadora. Essa regulação, via esfera privada, nos causa forte preocupação. E, por isso, mesmo que não seja a atividade fim, precisamos ao menos criar caminhos que possibilitem romper com a lógica do capital e disputar os espaços.

A partir das leituras realizadas, chegamos à síntese de que existem projetos societários, estatais, de trabalho e formação humana em disputa pela a Educação Profissional. Foi possível também enxergar a relação entre a expansão do capitalismo e as legislações sobre a profissionalização do ensino e a organização técnico-burocrática da escola, pois o capitalismo necessita cada vez mais da mão de obra dos países periféricos e para isso a treina. E, fundamentalmente, entender que o Pronatec sintetiza no Brasil, nesse início do século XXI, as relações entre o Estado, as Políticas Neoliberais e a Educação Profissional que é permitida aos fragmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora por meio da expansão privatizante da Educação Profissional que ao mesmo tempo treina o trabalhador e mantém a estabilidade do mercado educacional.

Enxergamos também que os princípios neoliberais se desvelam na lógica de cursos realizados em um menor tempo possível, na descaracterização do Ensino Médio Integrado, na transferência da esfera pública para a esfera privada e no aprofundamento da dualidade estrutural da educação, engendrando assim o Pronatec.

Quanto ao projeto de sociedade presente nos documentos para a Educação Profissional brasileira, temos uma concepção hegemônica, que consiste na tendência do educar para menos as classes subalternizadas, visto que o Pronatec tem expandido principalmente a oferta FIC, privilegiando as certificações em detrimento do Ensino Médio Integrado. Os programas e ações para Educação Profissional têm consubstanciado, fortemente, de um lado para a manutenção das desigualdades presentes na sociedade capitalistas. De outro lado, existindo esforços de romper com a lógica da sociedade capitalista por parte de um pequeno grupo de intelectuais.

Entretanto, os documentos e as políticas para a Educação não constituem rupturas com a sociedade de classes. Apesar de alguns avanços, na realidade, a oferta da Educação Profissional acaba por ser adequada às condições sociais objetivas, na tentativa de gerar um certo conformismo social à classe trabalhadora. Essas políticas, nesse sentido de conformação, estão obtendo êxito.

Quanto as ações estatais para a Educação Profissional, a classe dominante vem reafirmando, de fato, seus interesses políticos, e a Educação Profissional, nesse contexto, pode ser um fator legitimador. Dessa maneira, a contradição entre uma proposta de Educação Profissional fundamentada na perspectiva da formação

humana integral e outra pautada na lógica do atendimento aos interesses imediatos do capital, na realidade, é também resultante da ação de um Estado regido pela correlação de forças antagônicas. Ou seja, há forças contraditórias em ação, que são resultantes de conflitos de interesses, mas o movimento em si não é contraditório quando observado a partir dessa concepção de Estado. Nessa sentindo, existem indicativos que o Estado brasileiro vem apostando no pacto público/privado, que tem distanciado efetivas transformações sociais, tem privilegiado recursos públicos para a esfera privada, tem distanciado a ideia de educação como direito.

Por todos esses fatores, enquanto não se constrói uma real transformação societária que se diferencie dos princípios capitalistas, a Educação Profissional pode ser um dos caminhos que possibilitará uma formação em que o sujeito social compreenda as relações e contradições que permeiam a nossa sociedade.

Não é lugar-comum afirmar que a pesquisa não se encerra aqui, visto que processo de expansão e privatização da Educação Profissional perduram. Para tanto, ficam algumas questões prospectivas: quais os futuros encaminhamentos do Pronatec? Será que o financiamento público continuará arcando com expressivas transferências de recursos para a esfera privada? Será que as medidas expansionistas da Educação Profissional serão perpetuadas?

Pensando um pouco mais adiante, é igualmente importante ir *in loco* avaliar quais mudanças o Pronatec tem provocado na vida dos profissionais envolvidos e na vida dos estudantes atendidos pelo programa. Para continuar a pensar os encaminhamentos da Educação Profissional e do Pronatec, trazemos finalmente a notícia veiculada no mês de setembro de 2015 pela Folha de São Paulo (FOREQUE; CRUZ, 2015), que afirma a realização de cortes nas vagas do Pronatec, pela então Presidente Dilma Roussef. Em nível de prospecção, esse ponto nos possibilita pensar, e repetirmos que essa pesquisa não se encerra aqui.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. São Paulo, **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.
- ANTONIAZZI, Maria Regina Filgueiras; LEAL NETO, Alberto Álvaro Vasconcelos. Educação profissional integrada ao ensino médio: concepção e políticas públicas no governo Lula. Disponível em: <[http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Maria\\_Regina\\_Antoniazzi\\_Alberto\\_Leal\\_Neto\\_educacao\\_profissional\\_integrada\\_ao\\_ensino\\_medio.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Maria_Regina_Antoniazzi_Alberto_Leal_Neto_educacao_profissional_integrada_ao_ensino_medio.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2015.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: BOITEMPO, 2009.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social – fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, Biblioteca Básica de Serviço Social, 2011.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**; por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BRAGA, R. **A nostalgia do fordismo**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208\\_97.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208_97.htm)>. Acesso em: 6 set. 2014.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 4 jun. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 27 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 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, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2006/decreto/D5840.htm)> Acesso em: 10 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Documento Base. Brasília, 2007a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf) >. Acesso em: 10 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2007/Decreto/D6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6302.htm)> Acesso em: 12 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. **Discurso da presidenta da república, Dilma Rousseff, durante cerimônia de lançamento do programa nacional de acesso ao ensino técnico e ao emprego.** 2011a. Disponível em: <<http://www3.planalto.gov.br/imprensa/discursos/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-lancamento-do-programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-ao-emprego>>. Acesso em: 10 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. Congresso Nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2011b, 27 out. Seção 1, p.1.

\_\_\_\_\_. **Catálogo nacional dos cursos técnicos.** 2012 Disponível em: <[http://pronatec.mec.gov.br/cnct/pdf/tabela\\_convergencia.pdf](http://pronatec.mec.gov.br/cnct/pdf/tabela_convergencia.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Guia Pronatec de Cursos FIC.** 2013. Disponível em: <[http://pronatec.mec.gov.br/fic/pdf/2013\\_guia\\_cursosfic\\_port\\_899.pdf](http://pronatec.mec.gov.br/fic/pdf/2013_guia_cursosfic_port_899.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 15 jul. 2014a.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Auditoria Anual de Contas/2013** realizado pela CGU na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão do Exercício de 2013 da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC.** Brasília, 2014c.

\_\_\_\_\_. **Fundo de Financiamento Estudantil.** Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=198&Itemid=303](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=198&Itemid=303). Acesso em: 10 set. 2013

\_\_\_\_\_. **Ministério amplia formas de acesso à educação profissional.** Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18499:ministerio-amplia-formas-de-acesso-a-educacao-profissional-e-tecnologica&catid=209&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18499:ministerio-amplia-formas-de-acesso-a-educacao-profissional-e-tecnologica&catid=209&Itemid=86). Acesso em: 23 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Programa Universidade para Todos.** Disponível em:  
[http://siteprouni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=124&Itemid=140](http://siteprouni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140)>. Acesso em: 23 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Rede Federal.** Disponível em:  
[http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=51&Itemid=79](http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=79)>. Acesso em: 02 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Expansão da Rede Federal.** Disponível em:  
<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Guia de Certificação Exame Nacional do Ensino Médio.** Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/certificacao/2015/guia\\_certificacao\\_enem\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/certificacao/2015/guia_certificacao_enem_2015.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CALAZANS, Maria Julieta. Planejamento da Educação no Brasil – novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia Z.; GARCIA, Walter **Planejamento e educação no Brasil.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CASTIONI, Remi. Planos, Projetos e Programas de educação profissional: agora é a vez do PRONATEC. *SOCIAIS E HUMANAS, SANTA MARIA*, v. 26, n. 01, p. 25-42, jan/abr 2013.

CASTRO, Mad´Ana Desirée Ribeiro de. **O processo de implantação e implementação do proeja no IFG – Campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas.** 2011. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CIAVATTA, MARIA. O regime de colaboração e o ensino médio: uma análise de contexto. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 961-978, jul.-set. 2013.

CLARKE, Simon. Crise do Fordismo ou Crise da Social-Democracia? São Paulo: **Revista Lua Nova.** n 24, set. 1991.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil.

**Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 89-107, maio-ago, 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501406>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papyrus, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes. A Reforma do estado e as Políticas de Formação de Professores nos anos 90. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (org). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, vol. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2001.

\_\_\_\_\_. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, São Paulo, n. 17, p. 86-101, mar./maio 1993. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/17/07-sonia.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2013.

FOREQUE, Flávia. CRUZ, Valdo. Dilma corta metade das vagas no Pronatec, promessa da campanha. **Folha de São Paulo**. São Paulo. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/09/1677647-dilma-corta-metade-das-vagas-no-pronatec-promessa-de-campanha.shtml>>. Acesso em: 30 set. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo. Cortez. 5. ed.1999 .

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 235-254, 2011.

\_\_\_\_\_. Trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, mar. 2013. Disponível em:<<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1384>>. Acesso em: 10 fev. 2015

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul. 2011.

GAMBOA, Sívio Sánchez. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, José Claudinei (org). **Globalização, Pós-modernidade e Educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Associados, 2003.

GERMANO, J. W. Reforma do Estado, universidade e governação. In: GICO, V. et all (org). **As ciências sociais**: desafios do milênio. Natal: EDUFERN, 2001.

\_\_\_\_\_. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Revista Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 3 jul. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLOBO. **Fusão da Anhanguera e Kroton cria a 17ª maior empresa da Bovespa**. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/mercados/noticia/2014/07/fusao-da-anhanguera-e-kroton-cria-17-maior-empresa-da-bovespa.html>>. Acesso em: 1 jun 2015.

GUIMARÃES, Cátia. Pronatec: qualificação e trabalho sob demanda. **Revista Poli: Saúde, Educação e Trabalho**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 6, p.4-9, jan. 2014. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/EdicoesRevistaPoli/R39.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014a.

\_\_\_\_\_. Capital financeiro avança sobre a Educação Profissional. **Revista Poli: Saúde, Educação e Trabalho**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 6, p.16-18, ago. 2014. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/EdicoesRevistaPoli/R39.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014b.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo. Loyola.1993, p. 117-162.

\_\_\_\_\_. O neoliberalismo em julgamento. In: **o Neoliberalismo**: histórias e implicações. São Paulo: Edições Loyola, p.165-195, 2008.

HENNING, Paula Corrêa. Profanando a ciência: relativizando seus saberes, questionando suas verdades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 158-184, 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/henning.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2013

IANNI, O. Globalização e crise do estado-nação. Araraquara: **Revista Estudos em Sociologia**, v. 4, n. 6, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Mensal de Emprego Abril 2015**. 2015. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Mensal\\_de\\_Emprego/fascic](http://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Mensal_de_Emprego/fascic)>

ulo\_indicadores\_ibge/2015/pme\_201504pubCompleta.pdf> Acesso em: 25 mai. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da educação básica: 2012. **Resumo técnico**. Brasília :INEP, 2013.

JORGE, T.A.S. Mercado de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para a Educação Profissional e tecnológica : perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In.: BRASIL (org). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**, v.8, p. 19-40, 2008. Disponível em: <[http://www.oei.es/pdfs/formacion\\_profesores\\_educacion\\_profesional\\_inep.pdf](http://www.oei.es/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf)> Acesso em 15 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações de educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J. C. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: autores Associados. p. 77-96, 2005.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo: Instituto de Estudo Socialistas, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIMA, F.A.P. Alienação do trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

LIMA, Marcelo. A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, ANPAE, v. 28, n. 2, p. 495-513 maio 2012.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Expansão da educação superior e da educação profissional no Brasil: tensões e perspectivas. **Revista Educação em Questão Natal**, v. 51, n. 37, p. 195-223, jan./abr. 2015.

LÔBO, Adriene de Faria. **A prerrogativa constitucional referente à imunidade tributária concedida às entidades de educação e de assistência social**. Brasília, 2013. Instituto Brasiliense de Direito Público. Disponível em: <[http://dspace.idp.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1350/Artigo\\_ADRIENE%20DE%20FARIA%20LOBO.pdf?sequence=1](http://dspace.idp.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1350/Artigo_ADRIENE%20DE%20FARIA%20LOBO.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 25 mai. 2015.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

MACÊDO, Myrtes de Aguiar; SILVA, Márcia Regina Turra. **As implicações da nova configuração da assistência social para a intervenção dos Assistentes Sociais**. 164f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MACHADO, L. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro. (Org.). **PROEJA: Formação técnica integrada ao ensino médio**. Rio de Janeiro, v. 16, p. 36-53, 2006.

MACHADO, M. Maria; GARCIA, L. T.. Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 45-64, 2013.

MANFREDI, Silvia M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. O capital. Coleção Os economistas. São Paulo: Círculo do Livro Ltda, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo. Boitempo, 1 ed. 1998.

MARTINS, Angela Maria. Descentralização como eixo das Reformas do Ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade**, n. 77, p. 28-48, dez. 2001.

MÉSZAROS, István. Educação para além do capital. **Revista Theomai**. p. 1007-130. 2007. Disponível em: < [http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO15/ArtMeszaros\\_15.pdf](http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO15/ArtMeszaros_15.pdf) >. Acesso em: 2 fev. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Educação de jovens e adultos trabalhadores de qualidade regime de colaboração e sistema nacional de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 124, p. 979-1001, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização. **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n. 28, p. 107-124, 2006.

MOTA, Ana Elizabete. Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS, 2009.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, Natal: IFRN v. 2, p.4-30, 2007.

\_\_\_\_\_. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Porto Alegre: Mercado das letras, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024) Avanços e contradições. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 353-368, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

NEVES, L. M. W. **O Mercado do Conhecimento e o Conhecimento Para o Mercado**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

NEW EDUCATION. **Seminário PRONATEC 12-Set-2014**. 2014. Disponível em: <<http://www.neweducation.com.br/fale-conosco-neweducation/seminario-pronatec-12-set-2014/>>.

OLIVEIRA, Ramon de. Empregabilidade. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/ Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/emp.html>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

ORSI, Carlos. Matrículas no ensino superior brasileiro dobram na década, total de formados aumenta 150%. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas: Unicamp, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/notas/matriculas-no-ensino-superior-brasileiro-dobram-na-decada-total-de-formados-aumenta-150>>. Acesso em: 21 set. 2013.

PAOLIELLO, Maria do **Carmo. A construção da dimensão pública na escola estatal brasileira**. 2007. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política Social temas e questões**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERES, Claudio Afonso. **O público e o privado no ensino superior brasileiro: do regime militar (1964 – 1984) ao Governo FHC (1995 – 2002)**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2009.

PIERRO, Maria Clara Di. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p.321-337, jul./dez. 200.1

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais do Estado capitalista**. Porto: Portocalesente, 1971.

\_\_\_\_\_. **O Estado, o poder, o socialismo**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RABELO, A.M.P. Escola particular. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Não paginado.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Brasília, n. 7, p. 29-50, maio/ jun. 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. Conceitos Básicos sobre Trabalho In: FONSECA, Angélica Ferreira; STAUFFER, Anakeila de Barros (org.). **O processo histórico do trabalho em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Política: quem manda, por que manda, como manda**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1998.

RUIZ, Antonio Ibañez. Avaliação do ensino médio: tendências e desafios. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.7, n.12, p.119-131, jan/jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline e VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 18, n. 54, p. 717-799, 2013.

SALDANHA, Letícia de Luca Wollmann. **O Pronatec e a relação ensino médio e educação profissional**. 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1713/141>>. Acesso em: 6 jan de 2015.

SANFELICE, José Luiz. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Associados, 2003.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Educação, Trabalho e Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCHNEIDER, Anne Larason. The evolution of a policy orientation for evaluation research: a guide to practice. **Public Administration Review**, v. 46, n. 4, p. 353-363, jul./ago. 1986.

SCHULTZ, T. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Trad. de Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro. Zahar, p. 31-52, 1973.

SCHMIDT, Michele de Almeida. **Os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da expansão da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, Passo Fundo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

SILVA, Lenina Lopes S.; AZEVEDO, Márcio Adriano de. Reforma educativa a partir dos anos 1990: implementação na América Latina, Caribe e particularidades brasileiras. **Holos**, Natal: IFRN, v. 2, p. 250-260, maio 2012.

SILVA, Danilma de Medeiros. **Desvelando o PRONATEC: uma avaliação política do programa**. Natal, 2015. 168f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOUZA, Celina, Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, jul./dez, 2006

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1990.

TEIXEIRA, J. B. **Formulação, administração e execução de políticas públicas**. Brasília, 2009.