



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LUIS ADRIANO FERMOW

**A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE O
PRONATEC E SUA APLICAÇÃO NO SUL DE RONDÔNIA**

PORTO VELHO/RO
2018

LUIS ADRIANO FERMOW

A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE O PRONATEC
E SUA APLICAÇÃO NO SUL DE RONDÔNIA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, no Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia – UNIR como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilsa Miranda de Souza.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional

Porto Velho-RO
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

F361p Fermow, Luis Adriano.

A Privatização do ensino profissional : um estudo sobre o PRONATEC e sua aplicação no sul de Rondônia / Luis Adriano Fermow. -- Porto Velho, RO, 2018.

202 f. : il.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Marilsa Miranda de Souza

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Educação Profissional. 2.PRONATEC. 3.Privatização. I. Souza, Marilsa Miranda de. II. Título.

CDU 377

Bibliotecário(a) Cristiane Marina Teixeira Girard

CRB 11/897

LUIS ADRIANO FERMOW

**A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE O
PRONATEC E SUA APLICAÇÃO NO SUL DE RONDÔNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Políticas e Gestão Educacional como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

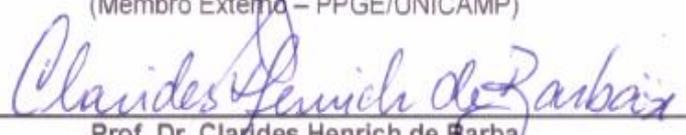
Data da aprovação: 10/10/18



Prof.ª. Dr.ª. Marilisa Miranda de Souza
(Orientadora/Presidente - PPGE/UNIR)



Prof. Dr. José Claudinei Lombardi
(Membro Externo – PPGE/UNICAMP)



Prof. Dr. Cláides Henrich de Barba
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel
(Membro Suplente – PPGE/UNIR)

Ao meu Pai

José Luiz Fermow (in memória) que, apesar de tarde, me faz perceber a sua razão explicativa das coisas. Enquanto eu apenas compreendia o fenômeno ele já mergulhava na essência dos processos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José Luiz (in memoria) e Claudira, irmãos e esposa.

À minha orientadora, Dr^a Marilsa Miranda de Souza pelas orientações.

Aos membros da Banca de Qualificação, pela disponibilidade, apontamentos e contribuições.

Aos professores do programa de Mestrado em Educação.

Ao grupo de pesquisa HISTEDBR que direta e indiretamente contribuiu com este trabalho.

Aos meus colegas de turma pelos debates compartilhados.

Ao Marcelo Rafael de Oliveira, pela compreensão e ajuste de horários de trabalho.

À todos meus professores e amigos de jornada.

FERMOW, Luis Adriano. A privatização do ensino profissional: um estudo sobre o PRONATEC e sua aplicação no Sul de Rondônia. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018.

RESUMO

A dissertação apresenta resultados e análise de uma pesquisa sobre a execução do Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC no sul de Rondônia. O trabalho analisa os objetivos e as concepções políticas, econômicas e pedagógicas do PRONATEC como política pública de educação, identificando as formas de favorecimento às instituições privadas e o fortalecimento do processo de privatização do ensino profissionalizante no Sul do Estado de Rondônia e apontar as possíveis consequências para a formação dos trabalhadores. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de pesquisas bibliográficas e de campo envolvendo sete municípios do sul de Rondônia, instituições de ensino profissional, gestores e professores que atuaram na oferta do PRONATEC entre os anos de 2011-2016 como base para construção de nossa análise sobre o objeto investigado. Optamos pelo método do materialismo histórico-dialético como base teórica e epistemológica para a realização da pesquisa, sob as categorias totalidade, trabalho, contradição e práxis como categorias de análise dos dados a fim de compreendermos a essência do fenômeno investigado. Constata-se, como resultado de nossas análises que a oferta do PRONATEC está carregada de contradições. O PRONATEC, como política pública, apresenta-se como assistencialista, assim como o histórico de oferta de Educação Profissional no Brasil; revela-se dualista, ao ponto de não conseguir conciliar a Educação Profissional ao ensino regular; revelou-se como uma política privatizante, materializando as diretrizes dos organismos internacionais que indica a diminuição do papel do Estado; com o discurso da empregabilidade, oferece uma educação precária às classes trabalhadoras. Defendemos neste trabalho uma proposta de Educação Profissional que rompa com o viés dualista e ofereça uma educação politécnica e onilateral.

Palavras-chave: Educação Profissional. PRONATEC. Privatização.

FERMOW, Luis Adriano. The privatization of professional education: a study on PRONATEC and its application in the South of Rondônia. 2018. 202 f. Dissertation (Master degree) - Department of Educational Sciences, Federal University of Rondônia Foundation, Porto Velho, RO, 2018.

ABSTRACT

The dissertation presents results and analysis of a research on the implementation of the program for access to technical education and employment – Pronatec in the south of Rondônia. The paper analyzes the objectives and the political, economic and pedagogical conceptions of Pronatec as a public policy of education, identifying ways of favoring private institutions and strengthening the process of privatization of teaching In the south of the state of Rondônia and to point out the possible consequences for the training of workers. The research data were obtained through bibliographical and field research involving seven municipalities in the south of Rondônia, professional education institutions, managers and teachers who acted in the offer of Pronatec between the years 2011-2016 as a basis for Construction of our analysis on the investigated object. We opted for the method of historical-dialectical materialism as a theoretical and epistemological basis for conducting the research, under the categories totality, work, contradiction and praxis as categories of data analysis in order to understand the essence of Investigated phenomenon. It appears, as a result of our analysis that the Pronatec offer is loaded with contradictions. Pronatec, as a public policy, presents itself as a assistentialist, as well as the history of offering professional education in Brazil; Is dualistic, to the point of failing to reconcile professional education to regular education; has proved to be a privatizing policy, materializing the guidelines of international bodies that indicate the decline in the role of the State; With the discourse of employability, offers a precarious education to the working classes. We advocate in this work a proposal of professional education that breaks with the dualistic bias and offers a polytechnic and onilateral education.

Keywords: Professional Education. PRONATEC. Privatization.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Investimentos e indicadores PRONATEC - 2011 a 2015.	126
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Execução financeira do PRONATEC no Brasil em R\$ / 2011-2016 (Bolsa-Formação).	127
Gráfico 02 - Quantidade de Turmas executadas no Sul de Rondônia 2011-2016 (FIC e Técnicos - Bolsa-Formação)	128
Gráfico 03 - Proporcionalidade da oferta de turmas no Sul de RO da iniciativa Bolsa-Formação - FIC/Técnico (2011-2016).	134
Gráfico 04 - Distribuição das turmas por municípios e a relação entre Técnicos e FIC - Bolsa-Formação (2011-2016)	135
Gráfico 05 - Porcentagem (%) de Matrículas por ofertantes de cursos FIC e Técnico no Brasil (Bolsa-Formação 2011-2015)	137
Gráfico 06 - Número de Turmas executadas por ofertante no Sul de RO FIC e Técnicos (Bolsa-Formação 2011-2016)	138
Gráfico 07 - Distribuição (%) das de matrículas por ofertante no Sul de RO - Cursos FIC e Técnicos (Bolsa-Formação 2011-2016).	139
Gráfico 08 - Indivíduos matriculados no PRONATEC Bolsa-Formação (2011-2014)	143
Gráfico 09 - Percentuais (%) de concluintes X Evadidos/Reprovado/Desistente nos cursos FIC, Técnico e Geral no Sul de RO nos anos de 2011-2016.	149
Gráfico 10 - Os cursos oferecidos em seu município atendem a realidade local no mercado de trabalho?	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD - Banco Mundial.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina.

EaD - Educação à Distância.

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

EP – Educação Profissional.

EUA – Estados Unidos da América.

FAT - Fundo de Amparo do Trabalhador.

FHC - Fernando Henrique Cardoso.

FIC – Formação Inicial e Continuada.

FMI - Fundo Monetário Internacional.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IBM - Instituto do Banco Mundial.

IC - Índice Institucional de Conclusão.

IFRO-RO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

OMC - Organização Mundial do Comércio.

PIPMO - Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra.

PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador.

PNQ - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador.

PR – Professores Respondentes.

PROEP - Programas como Programa de Expansão da Educação Profissional.

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

PRT – Professores Respondentes Totais.

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica.

SISUTEC - Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica.

TCLE - Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento.

TCU - Tribunal de Contas da União.

UNIR - Universidade Federal de Rondônia.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. Contextualização do objeto: problemática e objetivos	14
1.2. A base epistemológica da pesquisa.....	19
1.3. Procedimento de coleta de dados.....	20
1.4. Procedimentos de análise dos dados	23
1.5. Estrutura da dissertação	24
2. O TRABALHO SOB O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E SUA CENTRALIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA	26
2.1. A centralidade do Trabalho e da Educação como aspectos fundantes da existência e da formação humana.....	26
2.2. A relação entre trabalho e educação como princípio da formação humana	35
2.4. Alienação do trabalhador sob o modo de produção capitalista.....	41
2.5. A necessidade do novo trabalhador frente às novas necessidades do mercado de trabalho.....	45
3. O ESTADO E A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES	52
3.1. O Estado e o seu papel conciliador de classes	52
3.2. As reformas do Estado como reflexo do dualismo na formação humana	55
3.3. O Estado, os acordos internacionais e a educação profissionalizante	63
3.4. O neoliberalismo e a tendência da privatização da educação no Brasil	73
4. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS TENDÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA	86
4.1. Histórico da educação profissional	86
4.2. Programas para a educação profissional: do PIPMO ao PRONATEC.....	93
4.3. A teoria do capital humano e a busca pela empregabilidade como materialidade da alienação	101
4.4. Educação profissionalizante e sua característica instrumental	110
5. PRONATEC: A MATERIALIDADE DO PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SUL DE RONDÔNIA	118
5.1. Criação, regulamentação, organização e financiamento do PRONATEC.....	118
5.2. A execução do PRONATEC no sul de RO como materialidade do processo de privatização da Educação Profissional	125
5.2.1. A transferência de recursos públicos para a iniciativa privada.....	125

5.2.2. Transferência de responsabilidade do Estado à iniciativa Privada na execução do PRONATEC.....	131
5.2.3. Distribuição das matrículas por ofertantes no PRONATEC/Bolsa-Formação no Sul de RO	137
5.2.4. O publico alvo e o caráter assistencialista do PRONATEC.....	142
5.2.5. PRONATEC e o mito da empregabilidade.....	150
5.3. PRONATEC como materialidade privatizante da EP e suas conseqüências na formação dos trabalhadores	155
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
7. REFERÊNCIAS	175
8. APÊNDICES.....	187

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a Educação Profissional (EP) no Brasil como política pública e seu desenvolvimento histórico, identificando e analisando as questões históricas, presentes no PRONATEC. Buscaremos apontar as formas de favorecimento às instituições privadas na implantação do PRONATEC no âmbito do processo de privatização do ensino profissionalizante e, ao final, apontaremos algumas consequências na formação dos trabalhadores.

1.1. Contextualização do objeto: problemática e objetivos

A história nos revela que a formação humana caminha intrinsecamente ligada aos modos de produção ao longo da história. Os diferentes modos de produção provocam, a cada momento histórico, transformações na forma como o ser humano se organiza socialmente.

É fundamental compreendermos que, essas transformações se fazem na interligação entre trabalho e educação como categorias ontológicas da formação humana (ENGELS, 1977). Tais ligações se dão ao ponto de que para sobreviver o homem necessita transformar a natureza adequando-a as suas necessidades e, contudo, sendo a natureza a base de sua sobrevivência e o trabalho, como ato transformativo, o princípio base de sua formação ontológica. Saviani (2007) nos ajuda a sustentar tais informações quando nos diz que a essência humana é produzida pelos próprios homens, e o homem é o que é somente pelo trabalho. Para ele, o ato de agir sobre a natureza em função de suas necessidades denomina-se trabalho e este assume a essência do homem e de seu processo formativo. É neste caminho que iremos seguir como direção de nosso trabalho dissertativo.

O trabalho passa a ser o princípio do ato formativo. É por meio desse processo que, ao agir e transformar o meio, o homem vai produzindo sua própria existência. Nesse sentido, a autocriação se funde com o modo de produzir sua própria existência em seu percurso histórico. Partindo dessa concepção ontológica, é possível afirmar que o processo de existência humana é histórico, contínuo e o trabalho como princípio do ato educativo (SAVIANI, 2007). Dessa forma, a sociabilidade humana se constitui um processo histórico e contínuo. Essa sociabilidade vai mudando de acordo com os modos dos homens relacionarem com natureza e com os outros homens. Assim, o modo de produção muda e as formas de sociabilidade humana também são alterados. É neste viés, da íntima relação entre Trabalho e Educação, que nossa pesquisa quer enveredar-se, evidenciando as contradições e seus impactos sobre a práxis e a formação humana. Aqui, então, delimita-se o campo de estudo, ou seja, o espaço do conhecimento onde se pretende analisar o objeto da pesquisa. Entretanto, tratar da relação entre Trabalho e

Educação é uma tarefa um tanto substancial, o que exige definir recortes para uma maior aproximação do objeto.

Nosso objeto de estudo, o PRONATEC se situa no campo da educação, em um contexto socioeconômico brasileiro na primeira metade da segunda década do século XXI. Para compreender o contexto brasileiro faz-se necessário estudar alguns elementos históricos que constituem a base das políticas educacionais voltadas para a EP. Em um recorte histórico, esses elementos partem do início do século XX até o ano de 2017, período em que se configuraram diferentes composições governamentais, diferentes aspectos políticos e econômicos, a fim de criar subsídios para as análises do objeto.

Nosso objeto de estudo, o PRONATEC, é fruto de uma política pública educacional criada em agosto de 2011 carregada de um viés mercantilista, dualista, assistencialista e instrumentalista presa a uma política neoliberal que a todo custo dimensiona a formação humana como uma simples mercadoria. Nosso recorte histórico/espacial ficará limitado a uma microrregião Sul do Estado de Rondônia e a investigação sobre a execução do PRONATEC entre os anos de 2011-2016.

Apesar de o PRONATEC ser um programa relativamente novo, considera-se que já existem trabalhos que analisam suas ações perante a EP¹. Estudos que, em quase em sua totalidade, trazem uma análise crítica sobre o PRONATEC e demais Programas voltados a EP de governos anteriores. As análises quase sempre identificam a qualificação profissional com viés privatista, com o deslocamento de recursos públicos à iniciativa privada, propostas dualistas, formação aligeirada e quase sempre voltada para a empregabilidade.

O PRONATEC surge num contexto socioeconômico de grandes transformações e é fruto de inúmeras faces da conjuntura econômica, política e educacional em constantes mudanças. O programa surge como meio de integrar iniciativas já existentes voltadas para a EP da primeira década do século XXI. Percebem-se grandes similaridades entre o PRONATEC e Programas antecessores, fato este que sustenta a necessidade de compreender os fatores políticos, econômicos e educacionais enraizados nesse projeto que, diga-se, preliminarmente e alicerçado no passado. Alves (2006) nos indica que o reformismo presente dentro dos programas apenas alimenta a esperança de que o Estado tem boas intenções quando oferece esses programas, porém na realidade são percebidas apenas reformas nocivas aos trabalhadores. Para nós, o PRONATEC constitui numa política retrógrada a serviço do mercado capitalista.

¹ Melo (2015); Saldanha (2012); Queiroz (2015); Montalvão (2015); Cassiolato, Garcia (2014).

Caminharemos, então, na tentativa de apresentar o quanto da estrutura de Programas executados no passado está presente no PRONATEC, desvelando suas tendências privatistas que, intencionalmente, dissimulam os avanços apresentados numericamente em espaços midiáticos. Contudo, esse caminho nos faz perceber o viés desestatizante/privatista que legalmente destina recursos públicos à iniciativa privada, recursos estes que poderiam ser investidos em instituições públicas. Programas que disponibilizam à classe trabalhadora uma formação reduzida, uma formação de mão de obra voltada para as necessidades econômicas emergenciais, desconsiderando a condição de formação integral e politécnica do cidadão.

O PRONATEC surge como um conjunto de programas com a finalidade de ampliação da oferta de educação profissional. Como política pública, projeta “a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2011a). Dentre seus inúmeros objetivos prioriza atendimento a estudantes do ensino médio, a trabalhadores e aos beneficiários dos programas federais de transferência de renda.

O Programa assumiu status de grande relevância² quando olhamos para os valores investidos e para o número de pessoas atendidas. Números que, estrategicamente divulgados, elevaram a visibilidade do programa. Dados indicam o financiamento de instituições privadas em detrimento a instituições públicas de ensino, com uma clara transferência de responsabilidade e interesse de privatizar a EP. Como fato, dentre as 9,4 milhões de matrículas que foram realizadas entre 2011 a 2015 no Brasil, mais de 70% foram matrículas realizadas em instituições privadas de ensino.

O PRONATEC traz, desde a sua implantação, característica de similaridade com outros programas assistencialistas já desenvolvidos no Brasil, sustentando a ideia da falta de pessoas qualificadas e a necessidade de formação profissional das classes populares a fim de introduzi-las dentro do processo produtivo que, sob o discurso da empregabilidade, reforça o dualismo da educação, onde o ensino profissional é oferecido aos desafortunados e ensino propedêutico a classe burguesa. Apresenta-se mais como um treinamento para postos específicos de trabalho do que realmente uma formação profissional. É treinamento para a empregabilidade e para um posto e função específica de trabalho na qual o trabalhador deve apresentar-se ágil em sua execução. O próprio treinamento oferecido pelo PRONATEC, responde por meio da oferta de EP aos anseios de uma população que sob um discurso populista e desenvolvimentista, continua regendo a manutenção do Estado capitalista com a intenção de formar capital humano

² Dados do governo federal <<http://portal.mec.gov.br/pronatec/publicacoes>> Acesso em: 02 jun. 2018.

(FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006). O capital que cria uma visão superficial de ascensão social/profissional e uma ascensão intrinsecamente condicionada ao modelo capitalista, excludente por sua própria natureza.

O Programa, sob o encantamento midiático, tende a criar uma visão unicamente positiva de fomento à EP. Nessa visão positivista, Cassiolato e Garcia (2014) em seu estudo nos apresentam dados que equacionam esse viés unicamente numérico e positivo do PRONATEC. Esses autores, pautados em relatórios embasados em dados do MEC retratam, os anseios idealistas e propagam vertiginosamente o programa como a solução para os problemas educacionais brasileiros. Ascendem positivamente dados numéricos que, equacionados em valores investidos e egressos atendidos, criam imagens fenomênicas unicamente positivas do programa.

Já Saldanha (2012, p.9) nos adverte sobre uma visão retrógrada que está enraizada na educação. Afirma-nos que a educação está “balizada exclusivamente pelo mercado, como se a educação fosse um problema econômico” ou ainda o entendimento de que o atraso econômico seria pela falta de trabalhadores capacitados. Busca-se transformar a educação em um movimento econômico onde as leis do mercado é que determinam o caminho da educação. Esse caminho proposto, que todos devem buscar sua colocação no mercado de trabalho, evidencia que o sucesso é unicamente a busca pelo emprego.

O Estado se torna o agente financiador de instituições privadas, pela transferência de responsabilidade e de recursos financeiros a empresas para executar trabalhos que deveriam ser de sua responsabilidade. O PRONATEC é uma exemplificação clara dessa política privatista.

As políticas públicas voltadas para a EP são carregadas de uma ideologia mercadológica em todos os sentidos. Um aprofundamento dos aspectos históricos é fundamental para compreender as contradições de uma educação baseada na economia, revelando o caminho e as contradições. Compreender que tudo é balizado, pensado sob o viés do mercado. “Em nenhuma das perspectivas anteriores, os projetos de Ensino Médio e de educação profissional estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.31). Tudo nos indica que é necessário compreender a conjuntura política e econômica para compreender os programas voltados à EP, cada qual em seu tempo histórico. Uma concepção de escola produtivista, onde alunos podem ser vistos como produtos e a escola como produtora, como uma linha de produção a serviço do capital. Importante perceber que a qualificação dentro de uma visão de mercado, não qualifica, apenas limita e enquadra os sujeitos a funções específicas do mercado de trabalho.

As escolas voltadas à EP deveriam ir além do aspecto da preparação específica para o mercado de trabalho. “[...] a escola deveria ter por objetivo formar indivíduos capazes de atuar politicamente na sociedade e, por conseguinte, eles não deveriam apropriar-se de conhecimentos apenas para a efetivação de uma ação profissional específica” (FRIGOTTO, CIVIATTA, 2006, p.158), pois há de perceber que a formação profissional é importante, mas uma formação politécnica e não apenas instrumental. No caminho da formação profissional, Alves (2006, p.148) nos diz que a “limitação que pesa contra ele, de fato, deriva da forma pela qual a especialização profissional é explorada, sob a égide do capital, no sentido de desvalorizar e embrutecer a força de trabalho” e não a formação profissional em si.

Diante dessa problemática nossa pesquisa se desdobrou nas seguintes questões: Quais os fundamentos políticos, econômicos e pedagógicos estão presentes na Educação Profissional e no PRONATEC? De que modo acontece o favorecimento ao setor privado na implantação desse Programa? O PRONATEC evidencia um processo de privatização do ensino profissionalizante? Quais as consequências desse processo de privatização na formação dos trabalhadores?

Para responder a essas questões a pesquisa se guiou pelo seguinte objetivo geral: Analisar as concepções políticas, econômicas e pedagógicas do PRONATEC como política pública de educação, identificando as formas de favorecimento das instituições privadas e o fortalecimento do processo de privatização do ensino profissionalizante no Sul do Estado de Rondônia e apontar as possíveis consequências para a formação dos trabalhadores. Como desdobramentos e para atingi-lo propusemos os seguintes objetivos específicos:

- Estudar a EP no Brasil como política pública e seu desenvolvimento histórico;
- Identificar e analisar as concepções políticas, econômicas e pedagógicas presentes no PRONATEC;
- Reconhecer as formas de favorecimento das instituições privadas de ensino na implantação do PRONATEC e suas relações com o processo de privatização do ensino profissionalizante;
- Apontar possíveis consequências do processo de privatização para a formação dos trabalhadores.

Trouxemos um referencial teórico, documental e pesquisa de campo a fim responder nossas questões de que o PRONATEC ao se apresentar como uma política de fomento a EP acaba reproduzindo um projeto reformista. Reproduz uma oferta de educação privatista, assistencialista e dualista sendo apenas cópia de programas já desenvolvidos no Brasil de uma educação deficiente e instrumentalizadora a serviço do mercado capitalista.

1.2. A base epistemológica da pesquisa

É fundamental que o pesquisador tenha clareza das bases teórico-epistemológicas para que possa escolher o caminho metodológico mais conveniente para o processo investigativo. Para nós, a maneira como o pesquisador vê o mundo e seu posicionamento diante dos fenômenos, colaboram para a escolha do método de pesquisa. Propomo-nos ir além da apresentação fenomênica do objeto estudado, por isso optamos pelo materialismo histórico-dialético.

O método do materialismo histórico-dialético juntamente com todos os aportes teóricos do marxismo nos permite captar o movimento, as contradições, a essência dos fenômenos.

[...] o marxismo é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade (MASSON, 2012, p.02).

Assim, a pesquisa realizada a partir desse método vai além de um conjunto de regras técnicas, vai além do olhar unilateral e fragmentado da realidade, propõe uma análise histórica das contradições existentes em uma sociedade de classes. Na historicidade fundante do marxismo, Netto (2011, p.11) nos diz que Marx “nunca foi um obediente servidor das ordens burguesas”. Analisando a economia-política de sua época, crítico do capitalismo, Marx buscou compreender como se reproduziam as relações de poder e produção. Marx estava imerso nesta dinâmica social que propunha compreender e insurgir. “O materialismo histórico é a aplicação da teoria de Karl Marx ao estudo da evolução histórica das sociedades humanas, pelas quais o modo de produção dos bens condiciona a vida social, política e intelectual [...]” (BORGES; DALBERIO, 2007, p. 07).

A aplicação do método do materialismo histórico-dialético contribui para o rompimento da visão unilateral, propõe revelar do fenômeno aparente a sua essência, eliminando a pseudoconcreticidade como máscara que obstrui a compreensão da essência. (KOSIK, 1976). Assim, “a produção de conhecimento tem sentido enquanto sua função for de revelar a realidade na sua contradição, no contraponto e da separação da aparência e da essência, do que é secundário e do que é essencial” (DEITOS; SOBZINSKI, 2015, p.106). Os pressupostos Marxistas de pesquisa propõem romper com essa obscuridade na compreensão da sociedade e sua dinâmica social.

A pesquisa sob a perspectiva marxista procura retirar a máscara ideológica dos fenômenos educacionais, pois são “em todos os tempos, oriundos das complexas e

contraditórias relações sociais que os homens estabelecem entre si”. (FERREIRA JR, 2013, p.35-36). Saviani e Duarte colaboram afirmando que “[...] para compreender o modo de ser do homem, isto é, para entender como ele se forma historicamente, nada melhor do que um modo de filosofar que tenha a história como conteúdo e forma. E esse modo de filosofar, como já foi assinalado, atinge sua expressão mais elaborada como o marxismo” (2012, p. 20). É na busca por romper com as aparências fenomênicas que o método marxista se projeta. Por esse motivo os pressupostos teórico-epistemológicos marxistas são os mais adequados para uma pesquisa em educação, pois além de descortinar os fenômenos, abre a possibilidade de transformação da realidade, fato que não nos eximimos.

Pensar dialeticamente não é só pensar as contradições e sim por contradições. Essa é a forma de pensar de Marx, uma exigência do método dialético (SAVIANI; DUARTE, 2012), uma interpretação dos fenômenos numa totalidade (KOSIK, 1976). O objetivo do método marxista é alcançar a essência do objeto, “[...] isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz no plano ideal, a essência do objeto que investigou” (NETTO, 2011, p.22). Assim, propomos ir além das constatações e informações coletadas. A dissertação propõe reconstruir teoricamente o movimento real do objeto estudado. Conforme Kosik (1976, p.57), “o problema fundamental da teoria materialista do conhecimento consiste na relação e na possibilidade de transformação totalidade concreta em totalidade abstrata” Esse é o fim que o leitor encontrará como resultado da pesquisa que realizamos. Esse foi o nosso desafio.

1.3. Procedimento de coleta de dados

Nosso campo da pesquisa envolveu todos os municípios do sul de Rondônia³, sendo os municípios de Vilhena, Colorado D’oeste, Cabixi, Cerejeiras, Corumbiara, Pimenteiras D’oeste e Chupinguaia. Consideramos esses municípios como uma microrregião do Estado, com uma população aproximada de 170 mil habitantes, muito conhecida como municípios do Cone Sul de Rondônia. Podemos correlacionar a microrregião pesquisada com outras microrregiões do Estado considerando que os dados aqui apresentados podem representar equivalências e semelhanças.

³ O Sul é uma microrregião do Estado de Rondônia com uma população estimada em 170 mil habitantes, correspondendo a aproximadamente 10% da população do Estado.

Na coleta de dados utilizamos os seguintes instrumentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturada.

Com a pesquisa bibliográfica fizemos uma busca acerca das bases teóricas que nos possibilitasse uma análise completa acerca da EP. Segundo Gil (2002, p.44), a “pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” documentos autênticos e confiáveis a fim de sedimentar a base da pesquisa. Por meio desses referenciais já elaborados constituiu para nós a base de nossa pesquisa (GIL, 2002). Através das fontes bibliográficas tivemos a oportunidade de subsidiar análises sobre as diversas posições sobre uma problemática que envolve o objeto de estudo.

Por meio da pesquisa documental tivemos acesso a documentos e planilhas recebidos das instituições ofertantes⁴ e documentos de sites oficiais do governo. Gil (2002, p.45) define a análise documental com o uso de “[...] materiais que não recebem ainda um tratamento analítico”. Os documentos tratam da institucionalização e execução do PRONATEC em instituições do sul de Rondônia, como o SENAC, SENAI, SENAR e os Institutos Federais – IFRO-RO⁵ assim como outros documentos que colaboram na compreensão e referencial deste trabalho, como Leis, Decretos, Planilhas, Sites, Reportagens, Discursos, entre outros. Cabem citar aqui os dados cedidos⁶ pelas instituições executoras do PRONATEC que foram fundamentais para a confirmação de nossas hipóteses e alcance de nossos objetivos.

Em relação ao questionário, Gil (2002, p.115) orienta que este “constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato”. Foram aplicados 66 questionários para os professores que trabalharam no PRONATEC em todos os municípios acima citados. Utilizamos a Plataforma do Google (<https://docs.google.com/forms>) para aplicação do questionário que abrangeram questões fechadas e abertas. Neste caso, com o repasse de contatos dos docentes pelas instituições ofertantes foi feito contato telefônico com todos, explicando e disponibilizando o link para que os mesmos participassem da pesquisa. Dos respondentes todos deram aceite no Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento – TCLE que já compunha o questionário, para uso das

⁴ O SENAC e SENAI possuem suas Unidades fixas no município de Vilhena e em sua maioria ofertaram os cursos nos outros municípios por meio de Unidades Remotas. O SENAR não possui Unidade fixa no sul de Rondônia. Utilizou com Unidades Remotas e alguns Sindicatos Rurais entre outros ambientes para realização de seus cursos, na grande maioria desenvolvida em comunidades rurais.

⁵ No caso dos IFRO – RO, na microrregião pesquisada possuem dois campi. Um no município de Vilhena e outro no município de Colorado D’oeste. O IFRO campi de Vilhena atuou somente na cidade de Vilhena. O IFRO campi de Colorado D’oeste, por possuir um direcionamento para cursos voltados para agricultura familiar e para o agronegócio desenvolveu seus cursos em sua unidade fixa e também por meio de Unidades Remotas. Convém citar que de todos os municípios, Chupinguaia foi o único que não foi atendido por cursos do IFRO-RO.

⁶ Todas apresentaram carta de anuência para utilização dos dados, em apêndices da dissertação.

informações prestadas. Assim como consta na TCLE, não iremos identificar nominalmente os respondentes e sim por letras, sem a distinção da instituição no qual prestou serviço. Utilizaremos as letras 'PR' seguidas do numeral de 01 a 66 para caracterizar Professores Respondentes na ordem em que responderam à pesquisa (Ex.: 'PR31') e as letras 'PRT' para Professores Respondentes Totais quando estaremos apresentando um coeficiente numérico que represente a proporcionalidades totais dos respondentes. Em momento nenhum apresentaremos nominalmente o professor ou qualquer referência onde o mesmo prestou serviços.

Quanto às instituições, apresentaremos como ofertantes do PRONATEC, fazendo referência direta ao seu nome. Estas instituições representam todas as instituições ofertantes do PRONATEC no sul de Rondônia, que com a Carta de Anuência (anexo), disponibilizaram dados sobre a quantidade de turmas, alunos matriculados, de concluintes e evasões de suas turmas executadas nos anos de 2011-2016, bem como autorizações do uso dos dados. As respectivas instituições também disponibilizaram a relação dos professores que trabalharam para que fosse feito contato para responderem o questionário. Algumas instituições também informaram uma relação de alunos para que fosse feito contato a fim de que respondessem a um questionário, pois fazia parte de nossa proposta abrir investigação junto aos egressos do programa. Contudo, a efetividade dos contatos foi mínima ao ponto de não ser possível concluir a aplicação de questionários a um número satisfatório de egressos dos cursos, visto que a maior demanda foi nos anos de 2013-2014. Foi uma imensa dificuldade fazer contato com os mesmos, seja por e-mail e contato telefônico.

Também realizamos entrevistas semiestruturadas junto aos gestores das instituições executoras do PRONATEC. As entrevistas semiestruturadas são guiadas por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso e exige uma criteriosa seleção dos sujeitos a serem entrevistados (GIL, 2002). Ao todo foram realizadas cinco entrevistas com os gestores que estiveram à frente das instituições na execução do PRONATEC. Foram entrevistados gestores do SENAC, SENAI, SENAR e o IFRO-RO, campi Vilhena e Colorado D'oeste, sendo uma entrevista em cada instituição. Os coordenadores entrevistados serão representados pelas letras E01, E02, E03, E04, E05, sem a identificação de qual instituição representa bem como não haverá a indicação se a instituição é pública ou privada. As análises dos dados bem como o tratamento da coleta de dados foram realizadas com base no referencial teórico metodológico que adotamos. Os questionários e as entrevistas (apêndices) foram aplicados entre os meses de novembro de 2017 e fevereiro de 2018, possibilitando a apresentação dos resultados que serão apresentados adiante.

1.4. Procedimentos de análise dos dados

Os resultados foram analisados com base na dialética materialista, onde o movimento das ideias e a existência das contradições é um princípio. “A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tão pouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas” (KOSIK, 1976, p.18). Com essa decomposição buscamos compreender o fenômeno em sua essência, levando em consideração um estudo histórico e atual dos fatos, onde o resultado é um estado de consciência capaz de entender a dialética da Práxis humana. A análise dos resultados foi realizada com a aplicação de quatro categorias sob o método do materialismo histórico-dialético: totalidade, contradição, trabalho e práxis.

A categoria totalidade nos possibilitou analisar as políticas públicas inseridas na educação ao longo da história e os aspectos políticos e econômicos inseridos no contexto da privatização da educação profissionalizante.

A totalidade concreta como concepção dialético-materialista do conhecimento do real significa, portanto, um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichizada e aparente objetividade; em segundo lugar, o conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico e a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social (KOSIK, 1976, p.61).

Por meio dessa categoria procuramos fazer um caminho investigativo que possibilitasse desvendar as aparências do fenômeno, aquilo que Kosik (1976) chama de pseudoconcreticidade. Nesse percurso analítico apresentamos as contradições presentes na essência do objeto eliminando a aparência fetichizada, reconstruindo o movimento real da totalidade do objeto para uma melhor compreensão da realidade.

A categoria contradição foi aplicada na análise do movimento das ideias acerca da educação profissionalizante oferecida pelo PRONATEC a fim de decompor e entender as contradições existentes em sua execução. É a categoria fundante de todos os conflitos e tem sua origem na contradição entre as forças produtivas e a forma de intercâmbios sociais. Essa é a categoria essencial do materialismo dialético visto que é pela contradição que nos é apresentada a realidade das classes sociais. Segundo Triviños (1987, 54) “[...] a categoria da contradição é a origem do movimento e do desenvolvimento”. Dessa forma, a contradição assume extrema importância e por meio dela que buscamos apresentar as contradições que compõem as políticas públicas e projetos governamentais.

Sob a categoria Trabalho propusemos analisar a relação do homem e a natureza e as relações sociais existentes. O trabalho, para Marx e Engels (1998), é a capacidade que concretiza o homem como um ser histórico com potencial transformador da realidade. Trabalho é o princípio fundante da criação do homem (ENGELS, 1977). Como “[...] momento distinguidor, essencialmente separatório, é constituído pelo ato consciente que, no ser social, deixa de ser um mero epifenômeno da reprodução biológica” (ANTUNES, 2005, p.67). É também princípio educativo (SAVIANI, 2007) e por esse motivo constituiu para nós como a categoria central de análise. É central porque o trabalho é a base das relações sociais. “[...] a importância da categoria trabalho está em que ela se constitui como fonte originária, primária, de realização do ser social, protoforma da atividade humana, fundamento ontológico básico da omnilateralidade humana” (ANTUNES, 1999, p.167) e que sobre as contradições do modo de produção capitalista revela-se como alienante, chegando à condição de mercadoria.

É pela práxis humana que o materialismo se revela e se apresenta como próprio da vida humana. Como categoria de análise a práxis é o próprio reflexo do trabalho humano, portanto pode pôr-se como transformadora. Dessa forma é impossível separar trabalho e práxis humana, um pertence ao outro como perspectiva de uma ação transformadora da realidade. “O mundo real, oculto pela pseudoconcreticidade, apesar de nela se manifestar [...] é o mundo da práxis humana” (KOSIK, 1976, p.23). Assim, pela categoria trabalho e práxis buscamos interpretar a realidade humana, as contradições e, contudo, seu processo de formação que poderá conduzir a emancipação ou a alienação. Dessa forma, apresentaremos a práxis humana dentro do contexto da totalidade, pois, acreditamos que a análise da práxis humana fora de uma totalidade cria uma falsa compreensão dialética e é nessa visão apenas fenomênica que os interesses do capital se erguem.

Ao final, como síntese, apresentaremos os resultados das análises do objeto estudado, propondo revelar nestas categorias, como o Estado está a serviço do capital, como é degradante o trabalho submetido aos princípios da economia capitalista e como é alienante a EP estando a serviço do capital.

1.5. Estrutura da dissertação

Apresentaremos a dissertação dividida em quatro seções. Na primeira seção abordaremos sobre o Trabalho como a centralidade da criação e formação humana, tendo este como princípio ontológico e teleológico, características essas que fez o homem diferente dos demais animais. Traremos um debate sobre como o modo de produção capitalista dimensiona a formação humana ao ponto de considerá-la como mercadoria e as degradantes formas de

alienação que esse modo de produção impõe sobre o trabalhador. Na última subseção trataremos sobre o modelo de produção flexível e a necessidade de um novo trabalhador sob a forma de acumulação capitalista.

Na segunda, trataremos da relação do Estado e a sociedade. Quais as questões que envolve o papel do Estado frente à formação do trabalhador. Abordaremos sobre as reformas realizadas pelo Estado na educação como instrumento do capital para a manutenção do dualismo da formação humana. Trataremos também dos acordos internacionais que condicionam as políticas públicas voltadas para a reforma do Estado e que indicam sua redução nos papéis sociais. Ao final da segunda seção trouxemos um debate sobre as formas privatizantes adotadas pelo Estado e que influenciam diretamente a oferta de EP no Brasil no século XX e primeiras décadas do século XXI.

Na terceira seção apresentamos um histórico da EP no Brasil. Apresentaremos alguns programas que são antecessores do PRONATEC que acreditamos ser a base de sua proposta. Analisaremos a Teoria do Capital Humano como produto do próprio discurso capitalista sobre a necessidade de investimento em mão de obra qualificada. Ao final da terceira seção debatemos sobre a EP como proposta de ensino instrumental que está a serviço do mercado capitalista e que toda a oferta do ensino sob essa modalidade e da forma como está organizado o Ensino Médio no Brasil tende a uma educação unilateral e distante de uma proposta voltada para uma oferta de Ensino Médio integrado e politécnico.

Na quarta seção e nas considerações finais apresentamos nosso objeto de estudo como materialização do processo de privatização da EP no sul de Rondônia. Apresentaremos o PRONATEC, suas regulamentações, organização e os aspectos financeiros de 2011-2016 e como o programa foi executado no sul de Rondônia, identificando coeficientes que nos confirmou uma maior proporcionalidade de recursos para a iniciativa privada. Identificamos a transferência de responsabilidade do Estado em executar a EP para instituições privadas e isso é muito presente quando apresentamos a distribuição das matrículas entre as instituições ofertantes do programa no sul de Rondônia. Apresentamos os resultados da pesquisa que revela o assistencialismo e presença do discurso da empregabilidade como objetivo fim do PRONATEC. Por fim, percebemos que, com a oferta prioritária de cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC se acentua a dualidade da oferta de ensino. Como alternativa, defenderemos a necessidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional como primeiros passos para que possamos alcançar uma educação politécnica e integral dos trabalhadores.

2. O TRABALHO SOB O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E SUA CENTRALIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

Conforme Marx (2004), o trabalho constitui a essência da existência humana e foi por meio dele que o homem se fez homem. Foi através do trabalho que o homem se constituiu diferente dos demais animais, o único ser que possui a capacidade de projetar/planejar, precedendo em sua mente o produto de sua ação para depois executá-lo com resultado. O trabalho oportunizou essa transformação ontológica do homem, como princípio formador da existência humana e do próprio ser histórico, assumindo diferentes especificidades sob os diferentes modos de produção.

Assumimos a defesa da centralidade no trabalho no processo de formação humana, embora, sob o modo de produção capitalista o trabalho assuma diretamente a necessidade da exploração da força de trabalho como condição para sua manutenção. O modo de produção capitalista sobrevive da exploração da força do trabalho humano, sendo essa a base de sua manutenção e aumento do capital. É fundamental perceber que todos os processos, a política, a economia, a educação (como formadora do homem) são determinadas pelo modo de produção vigente na sociedade. A vida material, sob o modo de produção, cria e transforma o homem.

O Trabalho, sob a dimensão ontológica e histórica, passa a ser o ponto de partida para uma análise de como o modo de produção capitalista, com a exploração do trabalhador, aliena e vem precarizando a formação humana. Embasados em estudos marxistas, buscaremos analisar criticamente as bases do capitalismo e como a relação de poder define os caminhos de uma educação dualista, unilateral, alienante e precarizada, bem como os desafios que a formação dos trabalhadores assume diante das contradições das relações de trabalho sob o modo de produção capitalista na atualidade.

2.1. A centralidade do Trabalho e da Educação como aspectos fundantes da existência e da formação humana

A própria palavra Trabalho é fruto de diversas transformações que vão desde a forma como é compreendida bem como seu próprio conceito etimológico que têm assumido diferentes conotações sob as mudanças ocorridas ao longo dos períodos econômico-históricos. Etimologicamente a palavra Trabalho surge quase sempre associada a uma conotação negativa. Para Antunes (2005, p.11) “Desde o mundo antigo e sua filosofia, o trabalho vem sendo compreendido como expressão de vida e degradação, criação e infelicidade, atividade vital e escravidão, felicidade social e servidão”. Para o autor, essa condição histórica quando “Com o

envolver humano, o trabalho se converteu em *tripaliare* – originário de *tripalium*, instrumento de tortura -, momento de punição e sofrimento” (ANTUNES, 2005, p.11), por esse motivo a palavra trabalho exprimia uma condição de tortura, sofrimento e castigo.

Ainda etimologicamente o termo em latim *tripalium*, passou para o francês *travailler*, que significava sentir dor ou sofrer. Com o passar do tempo, o sentido da palavra passou a significar fazer uma atividade exaustiva ou fazer uma atividade difícil e dura, representando essa negatividade do termo em si. “Para os gregos o trabalho manual era tarefa dos escravos. Para eles a atividade humana se dividia em intelectual e física, sendo a atividade teórica a mais digna. Segundo Platão, a atividade dos melhores homens era a contemplação das ideias” (ROSSATO, 2001, p.152). É evidenciada nessas palavras a diferente valoração que a divisão do trabalho era aceita. O trabalho intelectual era digno dos homens livres, enquanto o trabalho físico/manual deveria ser executado pelos escravos. Há uma evidência da separação entre o que era trabalho livre e intelectual e o que era manual e obrigado. Há o surgimento da ideia de que o trabalho manual é desprezível, enquanto é cultuado às classes dominantes o trabalho intelectual. Tão logo a educação se institucionaliza em seus diferentes níveis, ao ponto de que esses mesmos níveis de valoração se tornam evidentes a diferentes modalidades de ensino.

Nos últimos séculos, conceitualmente, a palavra trabalho começa a expressar como sinônimo uma gama de esforços em favor de conquistas pessoais ou grupais. Essas condições terminológicas da palavra trabalho foram ganhando uma entoação abrandada e hoje a palavra trabalho ganha outras inúmeras significações. Uma delas, no dicionário Houaiss (2001), apresenta trabalho como “Conjunto de atividades, produtivas ou criativas, que o homem exerce para atingir determinados fins”. É percebido que a maioria dos sinônimos terminológicos da palavra é suavizada quando se leva em consideração a etimologia fundante da palavra. Essas novas nuances do termo quase sempre envaidece o ser humano, sua capacidade e seu empoderamento pelo trabalho e pelo fruto dele, como conquista do esforço pessoal.

A primeira perspectiva que propomos apresentar diz respeito ao enfoque sobre a centralidade que o trabalho assume em relação à formação humana. Convém afirmar que o surgimento do homem está diretamente associado à sua necessidade de sobrevivência, que ao produzir, transforma sua própria existência, evolui por meio da relação que estabelece com a natureza. Marx (2004, p.14) nos diz que “[...] o trabalho é mediação entre o homem e a natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação humana”. É nesse vínculo entre o homem e a natureza, na produção das coisas que o homem transforma a natureza e se transforma ontológico-historicamente.

Para Engels (1977, p.63) o trabalho é o criador do próprio homem, “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. É em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Sustentando a afirmativa e usando princípios darwinistas Engels analisa que o homem ao relacionar com a natureza obriga-se a mudar seu comportamento a fim de garantir sua sobrevivência. Ao apropriar-se da natureza o homem a transforma, e se transforma fisiologicamente ao ponto que, por meio dessa relação, acaba concebendo a sua própria existência. Essa condição transformadora, ação que intervêm racionalmente na natureza, ação teleológica, é que diferencia o homem dos demais animais. Para Marx, (1985, p. 149):

Antes de tudo, 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. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

O homem utilizou-se de suas forças naturais, das condições físico-corpórea-estruturais, de suas extensões e fisiologia dos membros para ir-se apropriando do seu meio natural, no início de forma dependente/adaptativa e, tão logo foi transformando e evoluindo, passa a modificá-la ao seu arbítrio. Nesse período havia liberdade de relacionar com a natureza, não havia barreiras que delimitavam a perspectiva natural e evolutiva da existência e da formação humana. Analisando as formulações de Marx e Engels, Saviani (2007, p.154) nos diz que “[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho”. Com base nesses autores admite-se que a essência humana não é algo divino, que foi naturalmente herdado ou instintivamente dado ao homem e sim criado pelo próprio homem ao relacionar-se com a natureza e outros homens. Portanto, é sabido que o homem transforma a natureza, da mesma forma que se transforma e se fez homem pelo processo do trabalho.

O trabalho, portanto, atividade fundante do ser humano, não só transformou a realidade exterior ao homem, mas também tornou possível a modificação da corporalidade humana, ou seja, ao mesmo tempo em que o homem modificou a realidade ele transformou sua própria natureza, deste modo, o trabalho, primeiro ato histórico do homem é precisamente a pedra angular da existência da vida humana, pois ao intervir, conscientemente, na realidade para manter-se vivo, o homem institui o embrião da humanidade (ALVES; JUNIOR, 2015, p.837).

Toda corporalidade humana se fez historicamente, apropriando-se e agindo sobre o meio, transformando a natureza para sua sobrevivência. Ao agir sobre o meio, agora ser consciente, se desenvolveu, o que oportunizou mudanças às físicas e psíquicas do seu corpo.

Aliado ao domínio consciente sobre a natureza, o trabalho possibilitou o desenvolvimento do homem que construiu ferramentas, reuniu-se em grupos, desenvolveu a linguagem e, contudo, foi coexistindo. O trabalho apresenta-se como condição intrínseca ao homem. É a ligação entre o homem e a natureza na transformação do meio em pertences para sua sobrevivência e que oportuniza prontamente sua existência, sua reprodução, formação e evolução histórica.

No processo de transformação, o homem se utiliza de suas potencialidades, a força e a razão, e transforma seu meio de acordo com suas necessidades. Nesse momento histórico, a transformação da natureza acontecia apenas em níveis de manutenção da existência sem o pensamento cumulativo de posses. A capacidade de modificar seu meio de acordo com suas necessidades proporciona ao homem uma constante transformação do seu próprio ser que, no seu próprio ato da transformação, aprende, evolui e ensina as gerações futuras.

A relação do homem com a natureza através do trabalho suscitou a própria evolução biológica do corpo, ao mesmo tempo em que trabalhava e produzia ferramentas mais complexas. A liberdade foi fundamental nesse processo de evolução ao ponto de não existir condicionante e nem limitantes a sua transformação, pois a restrição limitaria o processo evolutivo dos homens. A formação humana caminha paralela à construção do próprio homem e a liberdade de ensinar aos seus pares tudo aquilo que já é de domínio coletivo é fundamental na evolução histórica. Não havia condições restritivas em determinar e/ou fragmentar a quem o conhecimento produtivo seria dado. O compartilhamento do saber era universal. Não havia cerceamento do ofício produtivo. Na coletividade tudo é domínio de todos. A formação humana operacionalizada pelo trabalho não era privilégio de alguns e acontecia no próprio ato do trabalho.

Para Antunes (2005, p.68) “Ao pensar e refletir, ao externar sua consciência, o ser social se humaniza e se diferencia das formas anteriores do ser social”. O trabalho assume significância, onde ao transformar o meio o homem também é transformado. O homem não modifica apenas a natureza, ele se transforma constantemente ao transformar seu meio. O homem aprende e ensina ao trabalhar, essa é uma via de mão dupla. O ato de trabalhar também é um ato de aprender e de transmitir às gerações futuras seu conhecimento. Um ato de produzir sua existência e evolução humana. “O trabalho mostra-se, então, como momento fundante de realização do ser social, condição para sua existência; é, por isso, ponto de partida para a humanização do ser social” (ANTUNES, 2005, p.68). É de tal ponto que, como afirma Saviani, a “essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, o é pelo trabalho” (2007, p.154). O trabalho passa a assumir a centralidade de criação e formação do próprio homem. Esse aspecto é para nós, ponto de partida para a compreensão da práxis do ser social.

Um homem que se fez e se faz pelo ato de trabalhar e o é, como percebemos hoje, fruto histórico de como os homens se relaciona e produzem sua existência pelo trabalho.

O homem, ser social, provido de consciência, racionaliza e preconcebe seus desejos de transformação da natureza antes mesmo de iniciar o processo de modificação por meio do trabalho. Este ato, de preconceber antes de executar, é o que constitui a separação entre o ser biológico e o ser racional. “Ao pensar e refletir, ao externar sua consciência, o ser social se humaniza e se diferencia das formas anteriores do ser social” (ANTUNES, 2005, p.68). Neste ato, o trabalho é a condição que evidencia a transformação do homem, antes agindo de forma instintiva, agora de forma consciente que o difere o homem dos demais animais que transformam seu habitat apenas por estímulos biológicos. Para Antunes (2005) é a partir do trabalho em sua realização cotidiana que o homem se distingue de todas as formas pré-humanas e Saviani (2007) menciona que diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza os homens tendem a adaptar a natureza às suas conveniências.

Por meio do trabalho os homens passam a produzir sua própria existência material. Constituem-se como sujeitos que usufruem da natureza de forma racional não apenas extraindo dela o que ela oferece para sua sobrevivência, mas transformando-a sob seu designo. Essa capacidade é que diferencia o homem dos demais animais. “Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 1998, p. 10). O homem passa a conciliar aquilo que a natureza lhe oferece e por meio do trabalho, estabelece essa interação com o meio e o transforma às suas necessidades, produzindo novos produtos. O ser humano começa a se reconhecer naquilo que é produto de seu ato laboral, o que Marx denominou como exteriorização do homem. O produto, fruto do trabalho exteriorizado, exprime o resultado de uma ação intencional. O próprio produto é meio direto de satisfação de suas necessidades.

Segundo Braverman (1974) o trabalho é certamente o fazer/racional que transformou o homem biológico em homem social quando ocorre esse rompimento da atividade meramente instintiva e passa a ser intencional de transformação do mundo como conhecemos. A ação humana, antes era apenas sensorio/biológica, agora racional, se torna a capacidade original do homem. É a capacidade do “[...] ser social dotado de consciência tem previamente concebida a configuração que quer imprimir ao objeto do trabalho no ato de sua realização” (ANTUNES, 2005, p.67). O ato de pensar e planejar conscientemente antes de realizar um trabalho representa

a ação teleológica⁷ que diferencia os homens dos animais. É este ato laborativo que “Marx denominou atividade vital, que os indivíduos, homens e mulheres, distinguiram-se dos animais” (ANTUNES, 2005, p.13). Isso nos faz aceitar que, numa direção evolutiva, o ser orgânico/animal se transforma em um ser social pelo trabalho.

O trabalho passa a ser a gênese do ser humano assim como conhecemos hoje e que proporcionou a grande transformação ontológica, ao ponto que elevou de um nível de ser a outro qualitativamente diferente (LUKÁCS, 1986) do ser que somos hoje. Essa mudança ontológica foi oportunizada pelo trabalho que é definida por Lukács como um ‘salto ontológico’. Segundo Lukács (1986, p.3):

Engels chama atenção para a extrema lentidão do processo através do qual se dá esta passagem e que, não obstante, isso não lhe retira o caráter de salto. Enfrentar os problemas ontológicos de modo sóbrio e correto significa ter sempre presente que todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas premissas e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem desenvolver-se a partir daquela numa simples e retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por esta ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma imediata ou gradual, no tempo, da nova forma de ser.

O autor nos diz que não é possível compreender esse ‘salto ontológico’⁸ olhando unicamente para o ser em si, considerando apenas os aspectos biológicos e análises orgânicas da transformação do homem biológico do homem que trabalha. É preciso ir além das análises evolutivas físico/orgânicas, é preciso compreender que o salto ontológico ‘se fez ser’ pelo trabalho e que concretizou a mudança psicofísica do homem. Para Marx (1985) e Engels (1977), a essência da criação do homem, esse salto ontológico, se deu pelo trabalho. Analisando, Lukács (1986, p. 12) nos diz que:

[...] a afirmação da teleologia no trabalho é algo que, para Marx, vai muito além das tentativas de solução propostas pelos seus predecessores mesmo grandes como Aristóteles e Hegel, uma vez que, para Marx, o trabalho não é uma das muitas formas fenomênicas da teleologia em geral, mas o único lugar onde se pode demonstrar ontologicamente a presença de um verdadeiro pôr teleológico como momento efetivo da realidade material.

É preciso ter claro que não haveria qualquer transformação, ainda mais esse salto ontológico, se não fosse pelo trabalho. A realidade material expressa pelo trabalho é para Marx

⁷ Este termo foi criado por Wolff para indicar "a parte da filosofia natural que explica os fins da coisa. (ABBAGNANO, 2007). Segundo Leite; Santos (2013, p.04). “A característica teleológica do homem se traduz pela sua capacidade de planejamento, ou seja, de idealizar o objeto, antes de torná-lo matéria”. “Assim, o homem se afasta dos demais animais, à medida que suas ações tomam um caráter intencional, cuja finalidade é a concretização do que foi, antecipadamente, planejado” “Esta consciência é percebida na capacidade teleológica humana que incide sobre trabalho” (LEITE; SANTOS, 2013, p.02).

⁸ O Salto Ontológico é segundo Lukács (1986), o elevado nível de mudança físico-estrutural-social pelo qual o homem-animal passou.

o único elo capaz de ligar e relacionar um acontecimento, a transformação humana, como seu efeito final, ao ponto de que somente podemos compreender a materialidade, a existência humana tendo sua premissa ontológica e teleológica pelo trabalho. Não há como compreender o homem, como ser social fora da sua vida material, fora da relação que empreende com a natureza e do contexto conjuntural do modo de produção. É preciso entender a relação estabelecida entre o trabalho e educação como princípio da formação humana.

2.2. A relação entre trabalho e educação como princípio da formação humana

O homem se produz pelo trabalho, pela relação que assume com a natureza. “Ontologicamente, o ser humano precisa aprender a produzir sua própria existência, o que nos leva a concluir que a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem; isto é, um processo educativo” (RAMOS, 2010, p.98). Nas ideias da autora é possível perceber que trabalho e formação humana assumem em si uma reciprocidade e se constituem como bases da sociabilidade humana. “Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p. 152). Ambos assumem em si uma relação de criação da existência e autotransformação humana ao longo da história. Ainda, segundo Saviani (2007, p.154):

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem.

A formação humana é um ato histórico, pois, objetiva-se da necessidade da manutenção da própria vida. Ramos (2010) nos diz que uma geração aprende a viver no mundo com as gerações que a precederam. A humanidade vai se edificando sobre os ombros das gerações que a precede, criando uma conexão histórica, permitindo pelo ensinamento da geração precedente uma constante evolução em todos os níveis de sociabilidade humana. Ao ensinar a geração futura, a sociedade vai se concebendo sobre a geração antecedente. É possível reconhecer a importância que o ato de ensinar assume ao oportunizar aos sucessores todos os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. É possível ainda, fazer uma analogia, mesmo que simplista, que se o homem não oportunizasse aos homens das gerações futuras os ensinamentos acumulados, poderíamos regredir, ontologicamente, a uma condição humana inimaginável.

Na antiguidade, os ensinamentos dos ofícios eram realizados numa concomitância laboral onde os domínios sobre um determinado fazer eram repassados ao outro no próprio ato de produzir. Aprendia-se a trabalhar, trabalhando. Era um ato concomitante, integrado. O

homem ensinava no mesmo ato em que produzia e sem perceber produzia a si mesmo e as gerações futuras. A educação como formadora das novas gerações acontecia juntamente com a própria evolução do homem por meio do trabalho. O trabalho era propriamente a educação e ambos aconteciam ao mesmo tempo e faziam parte do mesmo processo de criação da existência e formação humana. Para Saviani (2007, p.155):

[...] nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade.

Neste ato, a educação se funde com trabalho. Ambos assumem em si ampla dependência e mutualidade na existência e formação humana.

No modo de produção comunal a apropriação dos meios de produção era coletiva. Todos eram donos e havia o compartilhamento de tudo que era produzido pela coletividade a fim da manutenção do bem-estar de todos. Da mesma forma que não existia propriedade privada e não existia a divisão de classe. Dentro dessa esfera de sociedade comunal os homens educavam as gerações futuras pela própria experiência. “Nessas condições, a educação identifica-se com a vida” (SAVIANI, 2007, p.155). Existia um forte vínculo entre o trabalho como condição de manutenção da existência e o aprendizado do fazer laboral era necessário para própria sobrevivência.

Eles aprendiam a trabalhar, trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (SAVIANI, 2007, p. 154).

O produto de seu trabalho também era fruto de sua aprendizagem. Assentam-se aí os fundamentos históricos da relação trabalho e educação como princípios da existência e autotransformação humana. Os homens são resultados de seu próprio processo histórico e fica evidente que a organização social da produção e, contudo, é compreensível que o trabalho é responsável pela existência, criação, transformação e formação humana.

Com mudanças no modo de produção, o surgimento da propriedade privada, a divisão de classe e de trabalho, de possuidores dos bens de produção e os trabalhadores, tais circunstâncias modificam para sempre a estrutura do trabalho e a forma como a educação passa a ser realizada. Lombardi (2012, p. 8) nos diz “que a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material; isto é, a forma como os homens produzem sua vida material, bem como as relações aí implicadas”. Com o advento da

propriedade privada e a mudança na estrutura do modo de produção permitiu que alguns ao serem proprietários sobrevivessem do trabalho alheio e não necessitariam de trabalhar. Aos trabalhadores cabia a condição de escravos do senhor e eram obrigados a trabalhar para sobreviver. Surge no modo de produção escravista homens que sobreviviam do trabalho de outrem, surgem à classe que não trabalhava.

Para Saviani (2007) foi por meio da divisão de classes sociais e pelas formas de organização social e da produção, como o trabalho servil, escravo e assalariado, que provocou o dissenso entre trabalho e educação. O ensino de um ofício deixa de ser importante, pois existiam alguns abastados que não precisavam aprender um ofício, pois não precisavam trabalhar para sobreviver. O trabalho deixa de ser o princípio fundamental para a formação do homem e assim nasce à educação, que era dada a classe que não trabalhava. A educação institucional surge separada do trabalho, surge do ócio de uma classe. Para Saviani (2007, p. 155) a escola:

Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho. Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho.

De fato, as mudanças ocorridas no modo de produção provocam mudanças na forma como as pessoas se organizam enquanto sociedade e na forma como é transmitido o conhecimento as gerações futuras. “A passagem à sociedade capitalista implicou profundas alterações nas relações entre produção material, produção do saber e apropriação do saber” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.43). Implicações e transformações que mudaram completamente as formas de relacionamentos entre as diferentes escalas de poder e de classe, novos formatos contratuais de produção entre pessoas e classes sociais. Essas transformações implicaram diretamente em como a educação é oferecida.

Com a divisão de classes sociais, o trabalho como necessidade de produção da própria existência e sobrevivência assume novas características ao passo que uma classe dominante que não precisa trabalhar sobreviva do contrato que estabelece com outra que trabalha. Uma

condição de relacionamento onde a estrutura, ancorada no Estado, permite que duas classes antagônicas possam conviver. Antagônicas e, de certa forma, dependentes, ao ponto que a classe dominante não sobrevive sem a classe trabalhadora e, a trabalhadora, numa dependência alienada e submissa, precisa dos meios de produção para sua sobrevivência, já que não os possui.

A educação deixa de ser princípio da existência. Deixa de ser livre e passa a ser condicionada aos interesses das classes dominantes. A educação se torna uma necessidade criada pela classe dominante e passa a ser oferecida à classe trabalhadora, visto a necessidade de produção de mão de obra ajustado ao modelo conjuntural da produção capitalista operante. O Estado, ao oferecer a educação, controla o que será ofertado. Uma oferta de educação oportunizada/pensada estrategicamente pela classe burguesa que controla o poder estatal. Portanto, aduz que a maneira como é ofertada educação, regulada pelo Estado, para a formação humana só poderá ser compreendida dentro da práxis, dentro da materialidade das relações existentes, onde as relações de poder e de produção é que determinam como a educação deve ser ofertada.

2.3. O modo de produção capitalista e a necessidade de formação do trabalhador

A maneira como a humanidade se organiza socialmente para produção de sua existência, sua dimensão histórica se funde com as características estruturais de cada momento histórico. Cada período histórico, seu modo de produção e organização social, determinou como o trabalho humano é estabelecido pela sociedade. Em uma estrutura primitiva de organização social o trabalho pode ser associado a uma questão de cooperação, aonde a coletividade vem em primeiro plano. Onde o convívio grupal é característica de uma sociedade sem propriedade privada e sem posse. O resultado da produção desta organização social era compartilhado com toda a comunidade grupal e a principal condição era sobreviver enquanto grupo social. Com o surgimento da propriedade privada, da sociedade de classes, surgem novas formas de produção e com elas novas maneiras de como o trabalho são estabelecidos em contratos. Contudo, diferentemente do modo de produção comunal e primitivo, os modos de produção escravista, feudal e capitalista, assumem novas configurações diante de sua estrutura de produção.

Na atualidade, o modo de produção capitalista, no seu regime de acumulação a todo custo tem procurado intensificar a exploração do trabalhador por meio da extração do sobretrabalho (mais valia). Os formatos contratuais de como a exploração da força de trabalho acontece frequentemente sofre influências a fim de estruturar-se sob as necessidades do capitalista. É importante compreender as minúcias do modo de produção capitalista e seu

processo histórico para uma compreensão mais totalizante do sistema produtivo operante na atualidade e, contudo, confirmar a premissa de que as mudanças no modo de produção influenciam e/ou determinam como será ofertada a educação profissionalizante.

Sob o modo de produção capitalista o trabalho realmente assume a conotação negativa tendo em vista que, ao vender sua força de trabalho, o trabalhador é aproveitado até as últimas consequências. Adam Smith menciona que “O maior aprimoramento das forças produtivas do trabalho e a maior parte da habilidade, destreza e bom senso com os quais o trabalho é em toda parte dirigido ou executado, parecem ter sido resultados da divisão do trabalho” (SMITH, 1988, p.17). Smith em seu livro, *A riqueza das nações*, assume um posicionamento de que a divisão e a especialização/treinamento dentro de uma função manufatureira gerariam maior eficiência no processo produtivo e um maior aproveitamento da força de trabalho pelo capitalista. Apresenta em seu livro que a educação/instrução deve atender simplesmente a formação instrumentalista, atendendo diretamente a classe trabalhadora.

Marx critica o posicionamento de Smith. Para ele a divisão no processo produtivo é apenas um método utilizado pelos proprietários a potencializar a exploração do sobretrabalho e com isso aumentar sua taxa de lucro. Para Marx (2004, p.29):

Enquanto a divisão do trabalho eleva a força produtiva do trabalho, a riqueza e o aprimoramento da sociedade, ela empobrece o trabalhador [até a condição de] máquina. Enquanto o trabalho suscita o acúmulo de capitais e, com isso, o progressivo bem-estar da sociedade, a divisão de trabalho mantém o trabalhador sempre mais dependente do capitalista.

Diante dessa perspectiva, acentua-se o olhar para o trabalhador unicamente como força de trabalho que, deve ser aproveitado em seu maior estágio e a divisão do trabalho acentuaria essa condição. Com a divisão do trabalho, o trabalhador não produz mais uma mercadoria até o final e isto facilita a manipulação do trabalhador até o ponto de determinar o que ele deve saber. O saber produtivo parcial elevaria a alienação do trabalhador diante do processo produtivo, por não participar e nem mesmo compreender o processo produtivo como um todo. O trabalhador passa a conhecer e ser treinado/adestrado unicamente para a execução de uma parcela sistemática do processo produtivo e passa a ser peça dentro de um processo que a qualquer momento pode ser substituído caso não possua as habilidades para a função na qual foi escalado na linha produtiva.

A concepção de gerência científica defendida por Taylor propõe transferir para dono dos bens de produção a apropriação dos conhecimentos do processo produtivo e ao trabalhador apenas a execução. “[...] o taylorismo pertence à cadeia de desenvolvimento dos métodos e organização do trabalho” (BRAVERMAN, 1974, p.82). O processo de gerência caminha na

perspectiva do controle de produção, tempo de produção, melhor aproveitamento das forças produtivas e principalmente transferindo para o proprietário a apropriação do conhecimento do processo produtivo. Taylor (1990, p.40) nos diz que à gerência científica tem “[...] a função de reunir todos os conhecimentos tradicionais que no passado possuíam os trabalhadores e então classificá-los, tabulá-los, reduzi-los a normas, a leis e fórmulas, grandemente úteis ao operário para a execução de seu trabalho diário”. Os dados são coletados e analisados para que observados os índices produtivos possam contribuir para classificar o trabalhador e a forma organizativa da fábrica com o objetivo de obter dentro de cada operação mecânica o mínimo de desperdício e o máximo de produtividade.

A gerência científica de Taylor como é chamada, significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão, manter controle e aumentar a produtividade (BRAVERMAM, 1974). Segundo o mesmo autor a gerência de Taylor caminha por três princípios fundamentais, o primeiro deles, o princípio da dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores; o segundo é a separação entre concepção e execução ou entre trabalho mental e manual; e o terceiro é garantir o controle de cada etapa do processo produtivo a fim de analisá-lo. “[...] o controle sobre o processo de trabalho deve passar às mãos da gerência, não apenas num sentido formal, mas pelo controle e fixação de cada fase do processo, inclusive seu modo de execução” (BRAVERMAM, 1974, p.94). Desta forma, o capitalista passa a controlar até o tempo de execução em cada etapa e passa a organizar o processo a partir desse parâmetro de análise. É possível admitir que, mesmo ainda não existindo, a educação profissionalizante começa a ser desenhada, quando a formação é pensada e deve alinhar-se ao modo de produção existente.

Desde o surgimento da propriedade privada e da sociedade de classe é assim. Não é uma característica nova da produção capitalista. Com a divisão do trabalho, a divisão social do processo produtivo, há um rompimento que mudará para sempre as formas organizativas do trabalho dentro do sistema fabril. Nesse formato de produção capitalista, sempre irá existir alguém que pensa, planeja e organiza e outros que apenas executam. Há uma violação entre a concepção e execução do processo produtivo. Há um rompimento da dimensão teleológica, pois, a concepção do produto não mais pertence ao trabalhador e sim ao capitalista, por meio de seu gerenciamento produtivo. O trabalhador passa a ser apenas executor de uma etapa do processo produtivo. Segundo Bravermam (1974), com o rompimento da unidade de concepção e execução, onde a ideia é concebida por um e executada por outro, o capitalista acaba controlando a execução e ao mesmo tempo alienando o trabalhador ao saber limitado que ele necessita e o trabalhador passa a ser apenas executor de comandos delimitados do processo

produtivo. O trabalhador passa a executar “[...] a sua vida inteira uma única operação simples, transforma todo o seu corpo em órgão automático unilateral dessa operação e, portanto, necessita para ela menos tempo que o artífice, que executa alternadamente toda uma série de operações” (MARX, 1985, p. 455) e acaba definindo suas capacidades, se torna alienado. A especialidade dentro do processo produtivo e a formação profissionalizante, pode, dependendo do grau de delimitação, tornar o profissional alienado ao ponto de desconhecer o processo com um todo e apenas a sua especialidade dentro da escala produtiva.

Numa evolução no modelo de produção, constituído sobre as orientações tayloristas, Henry Ford, precursor do fordismo, desenvolveu dentro da indústria automobilística um novo modelo para aumento de ativos e produção ao introduzir novas articulações dentro do processo produtivo. Além da produção em série propôs uma produção em massa e também políticas de popularização da produção e de consumo. As articulações propostas por Ford e Taylor deram origem ao designo taylorismo-fordismo que é muito usado ao tratar do processo industrial desenvolvidos no século XX e que influenciam diretamente o processo produtivo e em como a educação profissionalizante foi organizada no século XX e XXI. Contudo, o modo de produção capitalista baseado nos padrões taylorista-fordista foi caracterizado pela produção em massa, produtos homogeneizados, produção em série, combate ao desperdício, controle do processo produtivo com a redução do trabalhador. Antunes (1999, p.37) nos diz que:

Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção e em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, suprimindo a 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.

No formato produtivo, taylorista-fordista, a habilidade e agilidade do trabalhador estão condicionadas ao tempo e aumento do ritmo de produção ao intensificar o aproveitamento de cada fração de trabalho da esteira produtiva. A capacidade do trabalhador poderia ser compreendida como um adestramento visto a necessidade da agilidade na composição da esteira produtiva. Não haveria necessidade que o trabalhador pensasse sobre o como fazer, ele era inserido no processo produtivo apenas com uma função robotizada e específica. Era necessária apenas uma formação parcial e hábil, diferente da compreensão completa de um ofício, onde o trabalhador compreendia e executava o processo produtivo na sua totalidade.

O trabalhador dentro desta estrutura produtiva poderia ser substituído, por outros (cadastro de reserva) sem que a capacidade da indústria fosse comprometida e/ou ainda substituída a qualquer momento por outro com mais agilidades. Percebe-se dentro desse modelo de produção capitalista a condição do trabalho parcial passa a ser profissão por toda a vida ao

ponto de petrificar a atividade a um só saber laboral (MARX, 1985). O trabalhador, com saber delimitado acaba não compreendendo o processo produtivo e se vê obrigado a uma única colocação no mercado de trabalho para toda a vida. Antes, detentor do conhecimento total, agora parcelado. Antes indispensável e agora desprezível.

Com a retração do binômio taylorismo/fordismo, vem ocorrendo uma redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, herdeiro da era da indústria verticalizada do tipo taylorista e fordista. Esse proletariado vem diminuindo com a reestruturação produtiva do capital, dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo fortemente o conjunto de trabalhadores estáveis estruturados por meio de empregos formais (ANTUNES, 2005, p.76).

Mesmo não admitindo uma crise estrutural, o modo de produção capitalista, sob o formato taylorista-fordista, entra em decadência ao perceber que suas estruturas produtivas frente aos desejos da classe trabalhadora estavam limitando o processo de acumulação de capital. O modelo Toyotista de produção sob o princípio da acumulação flexível foi idealizado e construído com base no mercado japonês que apresentava uma estrutura de consumo diferente dos EUA – Estados Unidos da América onde o padrão em vigor era fordista. No modelo toyotista, segundo Mello e Turmena (2011, p. 11889):

A produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário como se procede na produção em série e de massa do fordismo. Desse modo, a produção sustenta-se na existência do estoque mínimo. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção, é garantido pelo Just in time e Kaban, métodos utilizados para a reposição de peças.

Estes modelos organizacionais do processo produtivo aconteceram decorrentes da própria concorrência intercapitalista frente às crises e disputas de mercado, e que da mesma forma buscaram controlar conflitos oriundos do trabalho (ANTUNES, 1999) e que por meio de suas características específicas foram respostas à crise de acumulação capitalista. Para Antunes (2002) esse modo de produção provoca uma inversão do processo. No modelo de produção flexível é a venda que controla e determina a lógica produtiva. Segundo o mesmo autor (2002, p. 23):

O toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado. Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção.

Ambos os padrões de produção capitalistas possuem seus pilares no processo de gerência científica de Taylor que preconiza o controle e acompanhamento de todo o processo produtivo. Portanto, enquanto no fordismo tem como proposta produção em massa, no Toyotismo a produção deve ser flexível. No Toyotismo o mercado consumidor flexibiliza o

processo produtivo e, contudo, influencia todas as características específicas do processo produtivo sob este modelo.

Dentro de suas estratégias de reorganização a proposta incitou outras transformações no intuito da recuperação e dinamização do processo de produção e acumulação. O modelo Toyotista trouxe no plano ideológico o incentivo ao consumo. Apregoa o rigoroso controle de produção e da qualidade total, apesar dos produtos serem de baixa qualidade e durabilidade. Dissemina a apologia ao individualismo que, estrategicamente, faz quebrar as frentes de lutas contra o sistema de exploração da força de trabalho. Ideologiza o incentivo a qualificação profissional visto que este novo modelo de produção só conseguiria absorver os trabalhadores que estivessem qualificados e a necessidade de que o trabalhador fosse flexível, capaz de atuar em várias funções dentro da empresa. Antunes (2005, p.78) nos diz que “O mundo do trabalho atual tem recusado os trabalhadores herdeiros da ‘cultura fordista’, fortemente especializado, e os substituem pelo trabalhador ‘polivalente e multifuncional’ da era toyotista”. Essa característica tem influenciado diretamente em como as escolas voltadas para a EP tem organizado seus currículos.

Essa nova morfologia do mercado de trabalho evidenciam a necessidade de um novo perfil profissional aceito dentro da esfera ocupacional diante das novas conjunturas produtivas e de relacionamento entre patrões e empregados.

O capitalismo contemporâneo operou, portanto, o aprofundamento da separação entre, de um lado, a produção voltada genuinamente para o atendimento das necessidades e, de outro, as necessidades de sua auto-reprodução. E, quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência intercapitais, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias (ANTUNES, 2005, p.119).

Surge o colaborador no lugar do empregado. Surge o incentivo e remuneração por produtividade, as metas produtivas. Vários são as formas encontradas para manter o ativo acumulativo do capitalista. Além de tudo, nesse formato a burguesia recria novos formatos constitutivos do processo de produção capitalista por meio do trabalho terceirizado, parcial e, contudo, a própria dimensão da formação profissional polivalente, aquele capaz de trabalhar em diversos setores da empresa. Diante das transformações das conjunturas produtivas, não há dúvidas que permanece, desde o modo de produção escravista, à exploração da força de trabalho capitalista. As mudanças de cada período influenciam diretamente o formato que a educação é ofertada para a classe que vive da venda de sua força de trabalho. Marx (2004, p.24) nos ajuda a compreender essa dinâmica de exploração do trabalhador, para ele:

Enquanto a divisão do trabalho eleva a força produtiva do trabalho, a riqueza e o aprimoramento da sociedade, ela empobrece o trabalhador [até a condição de] máquina. Enquanto o trabalho suscita o acúmulo de capitais e, com isso, o progressivo bem-estar da sociedade, a divisão de trabalho mantém o trabalhador sempre mais dependente do capitalista.

Seguindo as ideias de Marx, o trabalho se torna apenas meio de sobrevivência. O trabalhador é reduzido a recurso e diante da divisão do processo produtivo e dependência o trabalho é a todo custo explorado. “Na formulação oferecida por Marx nos manuscritos econômicos, constata-se que o trabalhador baixa à condição de mercadoria [...]” (ANTUNES, 2005, p.69) no qual está completamente alienada. A educação, sob a legalidade e comandos do Estado burguês, faz permanecer e torna ideologizada essa dependência. A alienação da classe trabalhadora é a materialidade criada a fim de manutenção da dependência e que uma classe exerce sobre outra.

2.4. Alienação do trabalhador sob o modo de produção capitalista

Da mesma forma que o trabalho faz com que o homem evolua na interação com a natureza e com outros homens, sob a égide do capitalismo, essas formas de interação são reconstruídas. Nessa nova condição social pode fazer o homem-homem regredir novamente a condição de homem-animal. Uma dessas formas organizativas diz respeito à condição/necessidade do homem vender sua força de trabalho a outro homem que possui os meios de produção. Dá-se aí o início do processo de alienação, pois o homem se vê obrigado a vender sua força de trabalho e se submete a produzir algo que, de imediato não lhe pertence e que não reconhece como produto da exteriorização de seu trabalho. Produz algo que não lhe pertence e que só poderá ser seu diante da aquisição dentro das relações do mercado de compra e venda.

Para subsistir no modo de produção capitalista, o homem sem meios de produção, necessita vender sua força de trabalho a fim de manter suas condições animais de sobrevivência, violando, assim, a essência motivadora do trabalho que é de autocriação/evolução para dependência/alienação. Assim, da mesma forma que um animal trabalha instintivamente para sobreviver, sob a estrutura econômica capitalista o homem trabalha unicamente para sobreviver. Para Marx (2004, p. 83 [grifo autor]) “o seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidade fora dele”. O homem faz de seu corpo, da venda de sua força de trabalho a única condição de existência.

Do ponto de vista burguês, a força de trabalho é como qualquer outra, considerada um

dos fatores de produção. Antunes (2005, p.54) afirma que a força de trabalho é igual a “[...] qualquer outro meio de executar uma tarefa porque para ele, vapor, cavalo, água ou músculo humano que movem moinho são vistos como equivalentes, como fatores de produção”. O trabalho sob o modo de produção capitalista deixa de ser uma de suas características fundantes, que é a sociabilidade humana, para a condição do ser humano apenas como fator de produção, assalariado, dependente e alienado. Para Antunes (2005, p.69) essa condição acaba “Desfigurando em seu sentido primeiro, de criação de coisas úteis, o trabalho se torna meio, e não primeira necessidade de realização humana”.

Contudo, no modo de produção capitalista, a burguesia faz de tudo quanto for possível para exploração dos recursos naturais e dos seres humanos em favor de sua satisfação e acumulação material. Além de uma exploração desenfreada de recursos naturais que vem acentuando a escassez de certos recursos findáveis, há também uma acentuada exploração do próprio ser humano por meio do trabalho. “[...] o ser humano interessa ao sistema capitalista somente enquanto força de trabalho e não como um ser que sente, que sofre, que tem necessidades e desejos, e que quer desenvolver plenamente as suas potencialidades” (LUZ, 2008, p.09). O ser humano é para o modo de produção capitalista apenas meio para acentuar a acumulação de mais capitais. O capitalista, dono dos meios de produção, controla o processo produtivo, explora a força de trabalho de outrem, força de trabalho que ele não possui e adquire por meio de contratos com os trabalhadores. Por meio do contrato, o trabalhador transfere legalmente ao abastado dos meios de produção a condição de usufruto temporário de sua força de trabalho. A força de trabalho, que independente do processo de produção, é transformado em mercadoria dentro do capitalismo e se torna meio para conseguir novos capitais.

A força do trabalho é necessária para que o capitalista possa a cada dia aumentar seu capital. Arapiraca (1979, p.22) nos diz que “[...] o capital resulta da junção de meios de produção e força de trabalho, e tendo-se que a força de trabalho é adquirida como mercadoria, cujo detentor alienou o direito sobre o uso”. Por meio do contrato, o trabalhador e o dono dos meios de produção, estabelecem que durante certo período de tempo, o empregado estará a serviço do dono dos meios de produção em favor do recebimento de um salário. Alves (2012, p.166) menciona que nesta condição “[...] o trabalhador deixa de pertencer a si mesmo, passando a pertencer ao dono de sua força de trabalho”. Da mesma forma, Antunes (2005, p.28) nos ajuda reafirmar a existência da submissão da força do trabalho quando nos diz que, “[...] assim como o capital torna ‘supérfluas’ suas mercadorias, sem as quais, entretanto, não se pode sobreviver, o mesmo capital torna ‘supérflua’ sua mercadoria força de trabalho, sem a qual também não pode sobreviver”. O capitalista depende da força de trabalho alheia para aumentar seu capital,

sendo a exploração do sobretrabalho a condição fundamental de sua riqueza.

O trabalhador, sem posse de meios de produção, é inserido dentro do modo de produção capitalista e é obrigado a vender sua força de trabalho. “O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele” (ANTUNES, 2005, p.71). O trabalhador vê na opção de vender sua força de trabalho como a única condição de sobrevivência e se torna mercadoria alienada ao modo de produção. Sobre isso Marx (2004, p.12) declara que:

[...] na medida em que o lugar da mediação efetiva do trabalho como exemplo universal da socialização da humanidade era substituído, na visão da economia política, pelo imperativo da atividade produtiva capitalista como uma lei absolutamente natural. Segundo essa concepção, o componente humano nada mais era do que um componente da atividade capitalista de produção – o trabalho humano igualada a qualquer outro elemento da produção de mercadorias [...].

O ser humano aliena-se em favor de sua sobrevivência e ao vender sua força de trabalho se torna mercadoria como de uma prateleira colocada à escolha dos empregadores capitalistas. Os capitalistas, diante de suas necessidades, veem na educação, e mais especificadamente a EP, com o foco na formação de trabalhadores – Capital Humano – a atender suas necessidades produtivas, com perfis, cada qual em seu modelo produtivo.

Partimos de um do princípio argumentativo de que todo trabalho sob a égide do capital é alienante. Consideramos alienação, em uma linguagem comum, como a perda de posse, de um afeto ou dos poderes mentais (ABBAGNANO, 2007). Tais condições expressam a incapacidade do homem, que alheio a sua escolha, é obrigado a submeter-se a condições de trabalho que exprimem negações ao seu próprio ser social. Essa alienação dentro da sociedade capitalista exprime ao homem uma condenação desumana. A venda de sua força de trabalho passa a ser a única forma de sobrevivência, pois como o mesmo não possui os meios de produção se obriga a colocá-la à disposição dos capitalistas.

Segundo Luz (2008), Marx procurou mostrar que o trabalho alienado está intrínseco ao capitalismo e que essa forma de organização econômica da sociedade leva a uma opressão cada vez maior do trabalhador que é obrigado a submeter ao capital a sua força de trabalho. Ainda para Luz (2008, p. 15 [grifo autor]):

[...] o conceito *trabalho alienado* para designar a forma de trabalho deturpada, contrária ao desenvolvimento das potencialidades humanas, que ocorre no sistema capitalista de produção, e *alienação* para designar a forma deturpada da objetivação, onde o ser humano se exterioriza de uma forma que impede o seu desenvolvimento.

Na condição de alienado, tanto os produtos como o próprio trabalhador, que vende sua força de trabalho, são meramente produtos do capital. Alienado, o trabalhador vê-se submetido a uma condição de assalariado onde é remunerado pelo tempo destinado a produzir um produto

alheio de si. O salário passa a ser a representação monetária do tempo de trabalho que cada um recebe ao vender sua força de trabalho. A quantificação do salário segundo Adam Smith (apud, ARAPIRACA, 1979, p.21) “[...] tem de alcançar pelo menos o suficiente para sua manutenção. Contudo, é indispensável, a maioria das vezes, que ganhe algo mais que seu sustento, porque de outro modo, seria impossível manter uma família, e então a raça dos trabalhadores nunca passaria da primeira geração”. Essa defesa de Smith reforça a condição alienante, precária e de dependência que o trabalhador é obrigado a se submeter sob os ditames do capitalismo. Marx (2004, p.24) ao evidenciar essa crítica também cita Smith reforçando o quão degradante o trabalhador é submetido sob os ditames capitalistas.

[...] o salário é a subsistência do trabalhador durante o trabalho, e ainda [o bastante] para que ele possa sustentar uma família e [para que] a raça dos trabalhadores não se extinta. O salário habitual é, segundo Smith, o mais baixo que é compatível com a simples humanidade, isto é, com uma existência animal.

Marx menciona que o salário é tão ínfimo apenas para a manutenção das necessidades do trabalhador e sua família. Contudo, para Arapiraca (1979, p.21) “a manutenção e reprodução da força de trabalho e uma necessidade intrínseca do modo de produção capitalista no sentido da sua reprodução histórica, na luta pela legitimação da propriedade privada dos meios de produção”. Pode-se considerar, então, que o trabalho sob a égide do capitalismo se torna degradante e alienante, visto que o trabalhador ao vender sua força de trabalho se submete ao capitalista como uma mercadoria. Já o capitalista procura sempre reforçar a constante necessidade de que o trabalhador seja qualificado e em permanente aperfeiçoamento a fim de que suas capacidades laborais estejam alinhadas às exigências do mercado. Nesse viés a educação é certamente uma ferramenta que, estrategicamente está a serviço do capital. A perspectiva da constante qualificação é uma necessidade imposta ao trabalhador sob a perspectiva de nivelar-se aos perfis exigidos pelo modo de produção capitalista vigente.

Assim, sob a estrutura capitalista o empregado vive na frequente busca por qualificação e por meio dela busca melhorar seu salário e sua condição de vida. Envolvido, acaba não percebendo na totalidade os engendros do capitalismo que, de forma maquiada, cria conceitos que deturpam a exploração do trabalhador por diferentes formas, tornando o trabalhador permanentemente alienado. A necessidade da constante qualificação é transmitida pelo trabalhador como um investimento e acaba gerando certo fetichismo de ascensão profissional. Porém, estando alienado, o trabalhador não percebe que, indiferente de sua qualificação profissional, sempre estará submetido ao capital. O que o mercado de trabalho busca é uma mercadoria – força de trabalho – disfarçada de capital humano, que submissa ao capitalista maximizará seu interesse exploratório em gerar mais e mais capital por meio da exploração do

trabalhador. Esse conjunto de transformações evidencia a subordinação do trabalhador ao capital, saindo da condição de produção da existência para condição apenas de subsistência. A qualificação profissional se justificaria pela necessidade de criação desse novo trabalhador diante das novas conjunturas do modo de produção capitalista.

2.5. A necessidade do novo trabalhador frente às novas necessidades do mercado de trabalho

Migramos do taylorismo-fordismo para o modelo de acumulação flexível toyotista que criou novas exigências para formação de novos perfis de trabalhadores. Convém mencionar que o modelo de acumulação toyotista não rompe com seu antecessor e não destitui completamente o modelo taylorista-fordista, o que ocorre são mudanças conjunturais forjadas dentro do próprio sistema. Tais mudanças no mundo de trabalho, na mudança no regime de acumulação e interferências do Estado frente às novas políticas neoliberais interferem diretamente em como é ofertado a educação profissionalizante.

As novas propostas neoliberais e imperialistas modificaram as exigências formativas destes novos trabalhadores. Novos trabalhadores são necessários dentro de uma nova esfera produtiva. “Os seres sociais tornaram-se mediados entre si e combinados dentro de uma totalidade social estruturada, mediante um sistema de produção e intercâmbio estabelecido” (ANTUNES, 1999, p.19), em que a formação também é dimensionada sob esses ditames. É possível afirmar que a própria formação está alienada às necessidades do capital, pois é o regime de acumulação que regula a maneira como a sociedade vai sendo transformada. O capital também regula em como o Estado burguês projeta e legaliza a oferta do ensino profissionalizante em suas diferentes leis e decretos que expressam claramente a dualidade do ensino, como veremos adiante.

As políticas educacionais, principalmente a modalidade profissional, são fortemente alinhadas às necessidades do mercado de trabalho que sempre relaciona à formação profissional a uma empregabilidade. A educação profissionalizante é produto e ao mesmo tempo meio para concretizar essa alienação. Também é evidente que o Estado burguês, ao regimentar o sistema e financiar a educação por meio de políticas públicas aponta para o tipo de formação do trabalhador que se deseja formar e aos perfis de exigidos pelo modo de acumulação operante. É notória a relação entre o Estado e seu papel em direcionar políticas frente às necessidades do modo de produção.

Esses novos perfis profissionais foram criados dentro da própria dinâmica produtiva e frente às exigências trabalhistas e conjunturais de exploração da força de trabalho flexível.

Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador ‘polivalente e multifuncional’ da era informacional, capaz de operar máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais ‘intelectual’. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de *part-time*, emprego temporário, parcial, precarizado, ou mesmo vivenciando o desemprego estrutural. Esse é, em nosso entendimento, o eixo do debate sobre a crise da sociedade do trabalho, o que é muito diferente de dar adeus ao trabalho ou determinar gnosiologicamente o fim da centralidade do trabalho (ANTUNES, 2005, p.32).

Contudo, a centralidade do trabalho como determinante para a formação não se rompe. Apesar das mudanças nos modelos de produção e acumulação capitalista o processo formativo continua alinhado ao perfil de trabalhador que modo de produção operante necessita. O modo de produção e seu regime de acumulação determina o tipo de formação que a escola deve operacionalizar. Há de perceber que no regime de acumulação taylorista-fordista a necessidade de um perfil de trabalhador é diferente do regime toyotista de produção. Saímos de um ensino mais tecnicista para uma formação também mais flexível, assim como o próprio regime toyotista exprime como perfil do trabalhador. Ambas distantes de uma formação para a politécnica e onilateralidade sobre a qual trataremos na próxima seção.

Há de perceber também que as mudanças no regime de acumulação também interferiram diretamente na relação contratual entre patrão e empregado e suas condições de trabalho. O Estado intervém criando leis que regulamentam todo o processo, regimenta e flexibiliza a própria necessidade do modo de produção. Da mesma, forma o próprio regime de produção por necessidade se organiza em nível mundial, alargando suas fronteiras, buscando e criando novos mercados consumidores e novas fronteiras produtoras. O capital imperialista em meio a esses monopólios e oligopólios interfere nas políticas estatais e obrigam os Estados semicoloniais, dependentes do capital externo, a ajustarem suas políticas e legislação a atender suas necessidades.

Saímos do capitalismo para uma nova fase definida por Lênin (2011) como imperialista, uma fase monopolista do capitalismo. Para Lênin (2011, p. 263) “[...] o imperialismo é, pela sua essência econômica, o capitalismo monopolista. Basta isto para determinar o lugar histórico do imperialismo, pois o monopólio, que nasce única e precisamente da livre concorrência, é a transição do capitalismo para uma estrutura econômica e social mais elevada”. Nessa conjuntura o capitalismo, em sua fase imperialista tem intensificado práticas que impossibilita de conciliar classes antagônicas. Segundo Lênin, (2011, p. 09):

As promessas de que as ondas de inovação tecnológica e os movimentos de internacionalização de capital permitiriam uma aceleração do crescimento e uma socialização dos novos métodos de produção e dos novos bens de consumo não foram cumpridas. A difusão desigual do progresso técnico acentuou as assimetrias na divisão internacional do trabalho e exacerbou as características predatórias do capital,

revitalizando formas de superexploração do trabalho e exacerbou as características predatórias do capital.

Esses movimentos de internacionalização de capitais acentuam o caráter exploratório do trabalhador. Essa fase monopolista, sua reestruturação produtiva que avança do taylorismo/fordismo para acumulação flexível, provocam extremas mudanças no processo de flexibilização do trabalho mediante as novas regras criadas pelo Estado que interferem diretamente em como o trabalhador irá vender sua força de trabalho. O próprio debate sobre a necessidade de reformas trabalhistas é um reflexo da necessidade criada pelo imperialismo em ajustar as maneiras como a força de trabalho pode ser negociada ao capitalista e como o Estado deve legalizar essa relação.

Mesmo diante desses aspectos conjunturais, a exemplo da flexibilização das leis, o Trabalho não deixa de ser para nós o princípio e a centralidade da formação humana (ANTUNES, 2005). Nesses novos parâmetros legais que abre a oportunidade de negociação entre patrão e empregados, os mecanismos exploratórios, mediante a relação de poder ali colocadas, coisificam ainda mais o trabalhador como uma mercadoria a ser negociada. Antunes (2005, p. 57) nos diz que essas “[...] mutações em curso, bem como a elaboração de uma concepção ampliada de trabalho, tornam-se fundamentais para se entender a forma de ser do trabalho no mundo contemporâneo, sua nova morfologia, bem como o seu caráter multifacetado”. A força de trabalho se reduz a aquilo que Marx (2004) evidencia como a redução da força de trabalho a uma mercadoria no processo produtivo.

Essa característica, como qual mercadoria, é evidente na atual conjuntura econômica e política do Estado brasileiro. O Estado, em níveis parlamentares, sob as novas configurações da legislação trabalhista tenta romper com inúmeras conquistas obtidas no século XX. Não iremos discorrer sobre esse assunto, porém, inúmeras conquistas foram flexibilizadas e novos direitos, como o direito de negociar com o patrão, são apresentados como uma conquista individual do trabalhador. Neste caso, a terceirização, que está presente dentro do nosso objeto de estudo, também é introduzida para que a compra da força de trabalho se enquadre nos moldes operantes de acumulação capitalista e possa ser flexível às suas necessidades produtivas e as possíveis sazonalidades que o modelo Toyotista tem como proposta. Antunes (2005, p.34) defende,

[...] a tese de que a sociedade do capital e sua lei do valor necessitam cada vez menos de trabalho estável e cada vez mais das diversidades formas de trabalho parcial ou *part-time*, terceirizado, que são, em cada escala crescente, parte constitutiva do processo de produção capitalista”

É claramente o Estado regulando a relação entre o trabalhador e empregador a fim de manter classes antagônicas em possibilidades de harmonia. É o Estado em seu papel conciliador de classes. A própria formação proposta nos ementários dos planos de cursos são preparadas a fim de formar o trabalhador com as novas habilidades e competências exigidas pelo modelo toyotista de produção. Para essa empregabilidade o trabalhador precisa ser mais flexível, e com essas novas competências operacionais o trabalhador deve ajustar-se aos processos produtivos e ao novo regimento das leis trabalhistas a fim de manter-se empregado. Dentro da própria formação são introduzidas questões ligadas ao empreendedorismo onde o empregado, ao abrir seu próprio negócio possa deixar a condição de empregado para a condição de patrão, dono do seu próprio negócio.

Essa condição interfere diretamente nos discursos do Estado e que direcionam políticas públicas no viés de atender a necessidade do mercado de trabalho. Um Estado que tem como foco o atendimento ao empresariado e que muitas vezes, diante de seu peso político, acabam determinando o caminho da educação profissionalizantes frente aos problemas por eles elencados. O exemplo claro é os discursos sobre a falta de mão de obra qualificada que é fetichizada como problema de qualificação do trabalhador.

O discurso emanado sobre a falta de qualificação do trabalhador que atenda aos níveis exigidos pelo mercado é a principal aspecto causador do desemprego. Fato que justificaria o índice de aproximadamente 13% de desempregados no Brasil no primeiro semestre de 2018. Com esse discurso, é apresentada ao trabalhador a necessidade de qualificar-se em uma formação que alinhe sua formação à sua possível empregabilidade. A própria formação aliena-se ao capital em direcionar a formação frente às novas exigências das empresas.

Quando olhamos para o PRONATEC, que é nosso principal objeto de estudo, observamos que o Programa qualificou quase 10 milhões de trabalhadores entre 2011 e 2016 e mesmo assim a taxa de desemprego continua alta. Preliminarmente é possível afirmar que, mesmo diante de uma grande qualificação, o programa não colaborou para inserção no mercado de trabalho e a redução da taxa de desempregados no Brasil. É apregoado que o desemprego como resposta da individualidade da falta de qualificação e não como uma condição pertencente às crises do modo de produção capitalista. Leher (1999, p.30) nos diz que, [...] os problemas do desemprego e da precarização do trabalho são deslocados para a qualificação do trabalhador. É como se a exclusão fosse decorrente de opções educativas erradas dos indivíduos. Daí a tese de que a única alternativa realista é a formação profissional.

Não é apresentada à sociedade que essa dinâmica da constante necessidade de qualificação e/ou à sua constante incapacidade é criada pelo próprio sistema de acumulação.

Essa mesma falácia também alimenta de forma direta um mercado de empresas educacionais que, utilizando desse discurso, oferecem qualificação profissional a quem queira nivelar-se às exigências do mercado de trabalho. O próprio Estado é defensor e financiador dessas ideias. A criação do PRONATEC, bem como de outros programas que antecedem, pode encaixar perfeitamente nessas falácias.

Contudo, dentro da esfera da legislação educacional⁹ é criada a condição de que todos têm direito à escola e não estuda realmente quem não quer. Não se discute os porquês e as formas pelas quais as massas de trabalhadores não conseguem sair da marginalidade da exploração capitalista. Uma das poucas saídas dadas a classe trabalhadora como forma de superação, se não a única, é a educação, ou mesmo a educação profissionalizante. A culpa é transferida aos sujeitos por não ter a capacidade de “empoderar-se”. A qualificação é colocada como meio que diretamente levaria a empregabilidade. Segundo Montaña (2014, p.23-24) cria-se uma falsa visão da realidade:

[...] ideologicamente leve a uma forma fetichizada e reificada de visão da realidade, ocultando o verdadeiro sentido das reformas e mostrando-as como ‘vontade popular’. Uma linguagem, portanto, que esconda seu caráter de classe, que ‘importe’ os termos das velhas bandeiras progressistas (democracia, justiça, poder social, popular, solidário, participativo, etc), mas as reconfigure com outros conteúdos, agora sim funcionais aos interesses conservadores ou restauradores da grande burguesia [...].

O conceito de empoderamento, como explica Montaña (2014), passa a ser um canto da sereia, um projeto ideológico que encanta, desmobilizando as lutas de classes num nível de colaboração. O fetiche do empoderamento é visto como uma função ideológica de velar os fundamentos das relações sociais de produção capitalista. É preciso que revelemos a materialidade desses conceitos, como interferem nas relações de dominação, na tendência geral de acumulação capitalista, na luta de classes e na reificação da vida social (MONTAÑO, 2014). Esse canto seduz e esconde a real crise e a incapacidade de conciliação entre as classes, bem como eleva a alienação da classe e o que aparece é apropriada concorrência entre os trabalhadores. Mendes (2006) nos diz que, o que impera é a lógica concorrencial entre os trabalhadores na ideia de que alguns serão vitoriosos e a outros cabem à condição de excluídos e a própria responsabilidade pelo seu fracasso. Essa disputa e exacerbada individualização é acompanhada de um processo de competitividade e de superação do outro diante das exigências do mercado de trabalho.

⁹ “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009). I–educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2016, p. 123-124).

A própria formação da personalidade é afetada. As crianças são levadas a crer que devem acumular o máximo de conhecimento que lhes serão úteis para um invisível futuro, altamente competitivo, que enfrentarão quando adultos, como se coubesse a cada uma, individualmente, a capacidade de definir seu próprio destino. Aos mais pobres recai a culpa e o fracasso individual de sua própria pobreza, como se isso não fosse produzido socialmente. [...] A infância e a adolescência tornam-se, na sociedade capitalista, verdadeiras preparações para a inserção no mercado de trabalho. Faz-se necessário, desta forma, ‘aprender’ a falar outras línguas e a manusear programas de computador, pois esses conhecimentos ‘farão a diferença’ na disputa por uma vaga no mercado de trabalho (MENDES, 2006, p.174).

A nova forma de acumulação capitalista, dimensionada pela acumulação flexível, nesse processo de reestruturação produtiva, alimenta as novas exigências formativas. Essa nova conjuntura é construída juntamente com apoio político-estatal que legaliza diante das leis os amparos legais para essa reestruturação. Todo processo é moldado de acordo com as exigências do mercado produtivo. O Estado passa a administrar essa relação conflitante na qual de “[...] um lado às necessidades da reprodução do capital e de outro, as múltiplas necessidades humana” (FRIGOTTO, 2003, p.139). Sendo um Estado da burguesia, naturalmente estará ao lado do capital.

Do papel do Estado de controlador nascem diversos mecanismos de ajustamento que impossibilitam a reação frente à exploração, onde a própria flexibilização das leis trabalhistas, bem com a privatização e a terceirização, que discutiremos adiante, é resultado desse processo. O Estado não nega o progresso, porém mantém suas ações sempre pautadas nos interesses do capital, uma postura dominante e maquiavélica. A hegemônica capacidade do capitalismo é certamente sustentada pela legalidade do Estado como controlador dos processos.

Ao desenvolver a educação, o Estado o faz dentro das engendas do capitalismo. Segundo Frigotto (2010a, p.26) o Estado,

[...] concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e, por extensão, potenciadora da renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social. [...] a ação pedagógica, as práticas educativas escolares reduzem-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja a função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional de educação.

As políticas públicas na oferta de programas voltadas para a educação profissionalizante ideologizam a oferta ao mistificar que o Estado está a serviço dos trabalhadores. “Assim o problema é deslocado da relação entre explorador e explorado para a debilidade individual. Isso é feito para manter a ordem social e impedir a luta de classe” (MENDES, 2006, p.167). Esse fator expressa a negatividade e alienação pela qual o trabalhador é submetido em sua formação. “O problema é que essa linguagem está ligada à ‘estrutura de colaboração’ com os doadores e órgãos governamentais que subordinam a atividade prática às políticas de não enfrentamento”

(MONTAÑO, 2014, p.28). O problema educacional sai do sistema e passa ao indivíduo que não consegue se empoderar-se e ter sucesso na vida.

Diante da conjuntura imperialista, o trabalho, precarizado e flexível está submetido a leis antagônicas aos interesses dos trabalhadores. Tais condições rompem com a origem formadora da existência humana pelo trabalho que, ao invés de emancipar-se pelo trabalho, se submete as engendras do modo de produção. A educação profissional, normatizada e financiada pelo Estado alimenta essas configurações exploratórias ao dispor aos sujeitos uma formação precarizada e minimalista apenas como operacionalização do sistema. Esse processo educacional, sustentado pelo Estado, é um dos sustentáculos do sistema capitalista em seu regime de acumulação flexível. O Estado é em si, o principal agente fomentador e defensor do sistema de acumulação capitalista operante e sustentado pela constitucionalidade das leis.

Dentro do contexto educacional, estes debates sobre as reformas do Estado e sua reestruturação provocam a aplicabilidade de diversas medidas políticas e administrativas que, em geral, alteram aos modos exequíveis do sistema escolar em seus diferentes níveis. Essas medidas, sob um discurso mais técnico, levam a sociedade a crer na ineficiência da educação pública e acaba, em favor da modernização, por implementar projetos e propostas neoliberais de organização e condução do processo educacional. A burocratização, bem com a privatização, que cede a iniciativa privada a concessão de executar programas específicos operam sobre o discurso da ineficiência do Estado, abrindo oportunidades para a livre concorrência e as reformas do Estado.

O Estado é o agente operante que legaliza a oferta da educação. O Estado deixa a condição de executar e sobre discursos neoliberais assume a posição apenas regulatória. Partindo dessa problemática analisemos agora como o Estado conduziu as reformas e a sua reestruturação educacional de 1930 até as primeiras décadas do século XXI. Discutiremos a formação do trabalhador frente à reforma e a reestruturação do Estado nas últimas décadas do século XX que de certa forma provocaram grandes transformações é um debate sobre as políticas públicas que diretamente influenciaram a vida dos cidadãos e certamente o papel do Estado na educação e na formação do trabalhador na atualidade.

3. O ESTADO E A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES

Nessa seção propomos apresentar o Estado como aplicador de políticas públicas, analisando e debatendo sua evolução e intervenção na educação por meio de políticas educacionais de formação dos trabalhadores. Propusemos analisar e debater a evolução e intervenção do Estado na EP. Partimos da compreensão do Estado em como ele conduz as políticas educacionais de formação dos trabalhadores.

Não é possível trazer qualquer argumentação que analise o processo de trabalho e formação do trabalhador desgarrada da estrutura capitalista de produção e acumulação. É preciso se pautar em uma análise da totalidade das relações sociais a fim de compreender melhor a dinâmica das políticas públicas e da necessidade da oferta da EP no Brasil. Também registrar alguns fundamentos econômicos e políticos que acreditamos ser fundantes na compreensão das mudanças que o Brasil vem passando e influenciam diretamente na oferta de políticas educacionais no início deste século. Buscaremos elevar a compreensão desse dinamismo político/econômico no Brasil que influenciam decisivamente na legislação e na aplicação de políticas públicas voltadas para o ensino profissionalizante e de certo justificariam a criação do PRONATEC.

3.1. O Estado e o seu papel conciliador de classes

Vários autores trazem denominações sobre a criação do Estado e seu papel dentro da sociedade. Francisco C. Weffort (2000; 2001), em *Os clássicos da política I e II* organiza um trabalho juntamente com outros autores que apresentam e discutem a concepção do Estado e sua transformação em Estado moderno como conhecemos hoje. Para Weffort (2000, p.9) “A reflexão sobre a gênese do Estado moderno é [...] o caminho de uma ampla reflexão sobre a gênese da sociedade moderna” e que todos os pensadores citados por Weffort contribuíram com seus pensamentos para a construção do Estado e suas diferentes estruturas hierárquicas de poder e constituição. Contudo, a maioria dos autores parte de um entendimento que a existência do Estado vai ao encontro de uma necessidade de organização da sociedade a fim garantir os direitos e deveres, elaborando regras de convivência e hierarquias para o convívio entre as pessoas.

Em seu livro, *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, Friedrich Engels (2002) procura remontar o surgimento do Estado diante das formas organizativas da sociedade e que fez gerir o que conhecemos hoje como a instituição. Estado. Ainda em seu livro, Engels (2002) nos diz que o Estado surge com o surgimento da propriedade privada que

também geriu as classes sociais. O Estado passa a ser o conciliador e regulador do convívio em sociedade.

[...] o estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida (ENGELS, 2002, p. 193).

O Estado surge para reprimir os conflitos gerados entre as classes sociais. A propriedade privada fez gerir classes antagônicas, dominadores e dominados, aqueles que possuíam bens e àqueles que eram obrigados a trabalhar para sobreviver, surge os exploradores e explorados, e com esse antagonismo o Estado procurava, pelo uso da força, organizar a convivência em sociedade.

Com o surgimento da divisão do trabalho e a exploração do trabalhador os dominadores ampliavam seus patrimônios e a cada momento a divisão de classe se evidenciava a fim de submeter, pelo uso da força, seu poder e exploração de outra classe. O Estado origina-se como forma da classe dominante manter seu poder diante da outra classe oprimida por meio de coerções e intensificação da exploração. Surge para defender a propriedade privada. “Estado não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses” (MARX; ENGELS, 1998, p.74). É uma forma de controle em favor de legalizar direitos e deveres e, contudo, perenizar a divisão de classe, a continuidade da propriedade privada e o regime de exploração do trabalhador. Engels (2002, p. 191) nos diz que:

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro [...]. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar.

O Estado é em si o próprio antagonismo. Nasce das contradições. O Estado é o produto é a manifestação do antagonismo e da impossibilidade de conciliação de classes. Segundo Lênin (LÊNIN, 1986) o Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. A existência do Estado é uma prova das contradições bem como é exposto como a única saída a remediar os problemas sociais.

Sendo o Estado, portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em uma vontade livre, destacada de sua base concreta. Da mesma maneira, o direito por sua vez reduz-se à lei (MARX; ENGELS, 1998, p.74).

Da mesma forma, Lênin (1986, p.09) ao citar Marx no diz que: “Segundo Marx, o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de opressão de uma classe por outra, é a criação de uma ordem que legaliza e consolida esta opressão, moderando o conflito das classes”. A própria ideia de liberdade é corrompida. A ideia de representatividade e de democracia pelo direito ao voto são apenas formas ilusórias que encobrem as lutas efetivas das diferentes classes entre si. As eleições passam a ser uma legalidade que o cidadão entrega ao político o poder de representá-lo. E é por meio da democracia que o poder da classe dominante é imposta aos demais, e que apresentam como condição utópica de nivelamento de poderes e representatividade.

A este respeito Engels (2002, p.80) afirma que “A república democrática não suprime o antagonismo entre as duas classes; pelo contrário, ela não faz senão proporcionar o terreno no qual o combate vai ser decidido”. É por meio de um Estado burguês capitalista, sem expor suas contradições internas que se efetiva a cada momento a exploração de muitos em favor de poucos. “[...] o monopólio de Estado na sociedade capitalista não é mais do que uma maneira de aumentar e assegurar os rendimentos dos milionários que correm o risco de falir num ou noutro ramo da indústria” (LÊNIN, 2011 p.148). O Estado é o próprio regulador dos acordos com os interesses do capital a fim de manter seus ativos em constante crescimento, um Estado que é o claro representante da classe no poder. Representa a dominação de uma classe sobre a outra e faz desse papel, por meio de políticas sociais, para amortecer o conflito entre as classes. A própria democracia pode representar o cume desse papel conciliador.

O Estado passa a ser uma instituição que regimenta os interesses capitalistas. Suas práticas exprimem claramente a perspectiva de intensificação da exploração do trabalhador. É o deslocamento e busca de novas fronteiras para explorador do trabalho, deslocando empresas para a periferia do mundo onde a força de trabalho pode ser explorada e que segundo Lênin (2011, p. 09) “As políticas de liberalização da economia desarticularam os centros internos de decisões, deixando a região à mercê dos capitais internacionais”, provocando perdas de autonomias e dependências de políticas macro mundiais vistas à intensificação de monopólios e oligopólios de produção, consumo e investimentos concentrados em empresas/bancos financeiros.

Destaca-se também a introdução de conceitos ligados à capacitação como uma forma de mistificar a condição do trabalho como ascensão humana, compreendida e sustentada na Teoria do Capital Humano. A necessidade da globalização apresenta-se como uma retórica que camufla os reais interesses neoliberais de intervenção no Estado. O Estado, diante de algumas alianças acaba perdendo autonomias e se vê obrigado a desenvolver políticas indicadas por

organismos internacionais, sob a premissa da era do mercado globalizado. Lênin (2011) diz que devemos buscar um movimento que procure nos libertar de uma consciência fetichizada do ideário capitalista. O Estado é a materialização do poder da classe burguesa sobre a trabalhadora que, sob seu domínio, esse Estado burguês impera seus interesses de acumulação de capitais, suas apologias midiáticas de crescimento econômico e remodela a todo o momento a formação do trabalhador aos seus interesses produtivos.

3.2. As reformas do Estado como reflexo do dualismo na formação humana

Temos clareza de que a educação é funcional ao modelo de desenvolvimento econômico do país. Versaremos sobre o reflexo histórico e o caminho paralelo que educação profissional tem assumido frente à educação propedêutica. Como exemplo temos a criação de programas que, em caráter suplementar e intermitente dar complementariedade a ineficiência na formação humano/profissional que a educação pública deveria dar conta. Embasados em vários estudos de intelectuais brasileiros que, desde a década de 1970, tratam desta temática, entre os quais se destacam Kuenzer (2007a, 2011), Leher (1998; 1999), Ciavatta; Ramos, (2011), Alves (2006), Queiroz (2015) Frigotto; Ciavatta; Ramos (2009; 2005a; 2005b), entre outros.

Autores esses que nos ajudam a explicar as tendências dualistas, flexíveis, compensatórias, assistencialista e instrumental da educação profissional no Brasil. Kuenzer (2007a, 2011) é uma das autoras que trilha esse caminho investigativo. Segundo a mesma autora (2011, p.45) “os arranjos flexíveis de competências diferenciadas expressam a forma de organização das propostas pedagógicas na produção flexível, constituindo, assim, a principal categoria desse regime de produção, do ponto de vista das relações entre trabalho e educação”. A autora demonstra em seus trabalhos, argumentações conclusivas no que diz respeito à questão dual da formação educacional brasileira. Para a autora a materialidade da dualidade é estrutural ao contrário do que é encontrado em discursos apenas pedagógicos. Expõe que sistema, ao oferecer educação profissional, que incluem para excluir ao longo do processo se resume naquilo que ela chama de dualidade negada na acumulação flexível (KUENZER, 2007a).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009, 2005a,) nos indicam as contradições existentes na educação e em como a constituição da escola, sua dualidade e a articulação da educação básica com a formação profissional, representa um aspecto fundamental na consolidação da hegemonia burguesa. É evidente “uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2009, p.03). Para uns deve-se

ensinar, treinar, adestrar, formar ou educação para o processo produtivo enquanto que, para outros, ser dirigentes.

No início do século XX, “[...] essa diferenciação correspondeu à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade” (KUENZER, 2007a, p.1156). É evidente que a oferta era diferenciada a aqueles com poder aquisitivo e que poderiam prospectar uma continuidade de estudo em nível superior. Do outro lado, a educação era oferecida e delimitava a funções mais operacionais e manuais de trabalho que expressam claramente as tendências formativas voltadas aos ideais tayloristas/fordistas de organização do trabalho. As tendências educativas de acesso é oportunidade caminhavam neste viés. A formação profissional articulada para a preparação para o mercado de trabalho, e a formação propedêutica caminhava num viés diferente, destinada a preparar o aluno para o ingresso no ensino superior. Segundo a pesquisadora Queiroz (2015, p.26):

O ensino médio no Brasil foi implantado com intuito de preparar para o ensino superior, enquanto a educação profissional técnica de nível médio forma mão de obra em sua maioria, para ocupações que exigem menos qualificação. A natureza propedêutica do ensino médio e com oferta limitada perdurou até 1930, quando se instalou no país a necessidade de impulsionar o desenvolvimento industrial e, com ele, a escolarização atrelada à profissionalização. No entanto, mesmo com sua oferta ampliada a partir de 1930, vislumbram-se ainda dois contextos educacionais: de um lado, um ensino de natureza propedêutica, objetivando o ingresso nas universidades, e, de outro, uma escola profissionalizante articulada à preparação para o trabalho a fim de atender as necessidades das indústrias.

A entrada da industrialização no Brasil criou nas décadas de 1930, uma necessidade de organização do ensino profissionalizante visto que o objetivo era de formar trabalhadores especializados para indústria. A especialização neste período pode ser compreendida com formações técnicas, que poderiam ser obtidas sem que o trabalhador tivesse o ensino médio regular. O jovem poderia sair do ensino fundamental e ingressar diretamente na educação profissional. “Esta expansão, determinada pelo movimento do mercado para atender a necessidades definidas de formação profissional especializada, se deu de forma caótica, sem responder a uma política especificamente formulada para a educação profissional” (KUENZER, 2007a, p.1156). A formação especializada atendia às tendências taylorista/fordista de formação, caracterizada por uma formação rígida com foco em processos estáveis de produção. A formação técnica ganha grande valorização nesse período visto a capacidade de empregabilidade e salários diferenciados dentro da indústria em expansão. Expondo sobre esse assunto, Ciavatta e Ramos (2011, p.28) nos diz que:

No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada se expressa, historicamente, desde a colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como

preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas.

Contudo a EP sempre caminhou as margens da educação e sempre esteve destinada à classe desfavorecida que, diretamente oportuniza formação de mão de obra ao mercado de trabalho que, na sua maioria, ligada a condições de trabalho manual e precarizados. “A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p.07). A citação nos revela a dualidade da educação, sendo a própria materialidade da expressão de divisão de classe presente dentro do ensino. Para nós a materialidade das contradições é mais evidente está entre a educação propedêutica e a educação profissional.

Historicamente, esse dualismo vai aparecendo na medida em como a escola em si, distingue aquilo que será ofertado à elite, com possibilidade de progressão de seus estudos no nível superior e aquilo que será oferecido à classe trabalhadora. A própria formação é baseada nesse condicionamento de classes sociais. Segundo Alves (2006, p.142), dois tipos de escolas são pensados, “uma para os filhos dos trabalhadores, de caráter profissionalizante, e outra para os filhos dos dirigentes da sociedade, fundada nas artes liberais e nas ciências modernas”. Uma educação com formação para que uma classe possa dar continuidade aos estudos e outra, podendo ser a EP, com limitações de continuidade em seus estudos, devendo os egressos buscar sua colocação no mercado de trabalho.

No Brasil, o dualismo de oferta está presente e enraizado na própria história de nossa educação, fruto do escravismo da discriminação do trabalho manual perante o intelectual e onde a oferta de educação era mínima perante a demanda do Brasil no início do século XX. “Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p.07). Contudo, ainda nas primeiras décadas do século XXI o analfabetismo¹⁰ ainda é alto e frequentemente entra na pauta do governo e acaba renovando políticas de erradicação do analfabetismo. Não iremos entrar nesse debate, porém é importante ressaltá-lo, principalmente quando se cria uma categoria intermediária, denominada de analfabetos funcionais. Com essa subcategoria o Estado está atestando a ineficiência do

¹⁰ Segundo Romanelli (1986) em 1940 a taxa de analfabetos era de 56%, em 1972 era em torno de 28% da população. Em 2012 a taxa de analfabetos no Brasil, segundos dados do MEC é de 8% da população. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), publicada em 2014 pelo IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o analfabetismo tem caído no país, mas ainda alcança 13 milhões de brasileiros acima de 15 anos, o que corresponde a 8,3% da população.

ensino ao ponto de não garantir aos egressos do ensino médio a mínima capacidade de compreender o que lê, bem como utilizar a leitura e escrita no seu cotidiano para o desenvolvimento pessoal e profissional. Essa questão merece em outras oportunidades uma análise mais criteriosa, visto que um dos objetivos do PRONATEC corrobora nesse sentido e uma parcela significativa dos ingressantes¹¹ no PRONATEC trouxe essa deficiência do Ensino Médio.

O Estado, na primeira metade do século XX começa a pensar a formação da classe trabalhadora, porém sempre enraizada na condição dualista e assistencialista. Segundo Romanelli (1986, p. 14) “A contar de 1930, o ensino expandiu-se fortemente, por causa do crescimento sensível da demanda social de educação. [...] o resultado de dois fatores concomitantes: o crescimento demográfico e a intensificação do processo de urbanização”. O autor nos diz que a expansão, apesar de grande, foi deficiente quanto aos aspectos quantitativo e estrutural. Os problemas daquela época mostravam uma escola que não correspondia à necessidade econômica da sociedade em vias de início de industrialização e, contudo havia necessidade de regulamentações. Essas regulamentações criavam novas formas organizativas de oferta da educação, inclusive a educação profissionalizante.

Apesar de sinais de expansão da educação, a separação é estrutural e se concretiza pela publicação de diversas Leis Orgânicas do Ensino que se dá durante o Estado Novo. As regulamentações se deram a partir de 1942, conhecido como a Reforma de Capanema, onde Gustavo Capanema, Ministro da Educação no governo de Getúlio Vargas (1934 e 1945). Houve a estruturação do Ensino industrial, reformou o ensino comercial e outras mudanças no ensino secundário¹². Convém citarmos aqui que foi neste período que foram criados o Serviço Nacional

¹¹ Relato de entrevista que expressam essa dificuldade de aprendizagem: “vem esses alunos que as vezes a escola pública às vezes já sabe que tem uma dificuldade e uma defasagem ao ensino tinha também esse grande problema que realente chegava alunos que não sabiam fazer cálculos básicos de matemática ou regras básicas de português” (E03). “Deficiência da base. Deficiência da base prejudicou muito e muitas vezes a oferta do ensino de qualidade uma das situações também quando nós falamos em evasão a gente inclui também o aluno que deixa o curso, mas essa evasão pode ser uma desistência do aluno que não gostou ou pode também por uma reprovação e esse índice de reprovação também do Pronatec ele certa forma era alto por que os alunos tinham uma deficiência muito, apesar de todo o esforço de se fazer em recuperação os próprios alunos que sentimos dificuldade deixavam o curso” (E04).

¹² Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; o Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial. Já em 1946, no fim do Estado e durante o Governo Provisório, com o Ministério da Educação sob o comando de Raul Leitão da Cunha, organizou-se a Lei Orgânica do Ensino Primário, como outros Decretos-lei que são importantes vistos a oferta de educação profissional no Brasil, como o Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional; o Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal; os Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC; o Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

de Aprendizagem Industrial - SENAI (1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (1946) e os demais ‘S’ em décadas seguintes, que já nos remete a um processo de terceirização do ensino e nos expressa à intenção do Estado repassar a iniciativa privada à missão de garantir formação de mão de obra à indústria. É o Estado transferindo à iniciativa privada uma responsabilidade. Ao mesmo tempo expressam a dualidade onde o ensino propedêutico formaria às elites enquanto a formação profissionalizante aos filhos de operários, caracterizando assim uma ação privatista e dualista do ensino. Essa lógica compõe de forma direta nosso objeto de estudo, pois, segundo nossas pesquisas, o Sistema ‘S’ foi o maior executor do PRONATEC no Brasil e no sul de Rondônia como apresentaremos na última seção.

Nesse período as reformas deram certa organicidade ao ensino brasileiro, porém acentuaram as divisões entre as diferentes modalidades, pois, de certa forma eram planejadas separadamente. Referido a essa questão o Decreto-lei n. 4.244 de 1942, o art. 02, definem as formas e os ciclos dos cursos em níveis de ginásio fato que o ensino secundário compreenderá de dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico. No artigo 4º:

O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências (BRASIL, 1942, p. 01).

Há de perceber a dualidade presente reflete diretamente a divisão de classe e que a modalidade de formação vai ao encontro da classe social que ela pertence. Da mesma forma que, com os diferentes tipos de ofertas e modalidades, bem como diferentes instituições executoras tudo fica fragmentado e tão logo as políticas públicas seguem esse mesmo caminho. Vale reforçar também que o Brasil nesse momento passa por grandes transformações econômicas e a estrutura do ensino técnico vai ao encontro das necessidades da mudança do regime de produção no Brasil, saindo de um país unicamente agrícola para o início de sua industrialização na década de 1940. Uma demanda criada pelo capitalismo industrial no Brasil que determinou segundo Romanelli (1986) o aparecimento de novas exigências educacionais e, contudo, acentuando as contradições.

Ainda em 1942, o Decreto-Lei 4.244 de 1942 abre as portas para ofertas do ensino secundário à iniciativa privada que poderiam cumprir os deveres e responsabilidades inerentes ao serviço público (Art. 69 e 70). Nessa mesma condição encontram-se o Sistema ‘S’ que instituído por lei, tem personalidade privada, sem fins lucrativos, porém mantidos por doações orçamentárias e fiscais e prestando serviços privados de interesse público.

A proposta das leis e decretos era proporcionar certa organização do ensino no Brasil. De uma forma geral esse passo era necessário ao passo de dimensionar modalidades, itinerários, níveis de ensino e terminalidade em seus ciclos. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 07) “Se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes” que colocavam o ensino colegial técnico e sua organicidade diferente do ensino propedêutico. As primeiras possibilidades de equivalência entre as ofertas do ensino secundário e tão logo a possibilidade de que ambos poderiam prosseguir seus estudos em nível superior surgiram no início dos anos de 1950. Essa conquista foi muito importante, pois, anteriormente, tal condição não era oportunizada àqueles que optavam pelo ensino técnico secundário, como quando a sua única opção pelo ensino técnico não lhe dava oportunidade de prosseguimento dos estudos em nível superior. A primeira mudança naquele momento foi conceder a equivalência.

A equivalência entre os ensinos secundários e técnico veio a ser estabelecida, primeiro, nos anos de 1950, com as Leis de Equivalência e, depois, a equivalência plena somente com a LDB de 1961, podendo os concluintes do colegial técnico se candidatar a qualquer curso de nível superior (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 07-08).

Importante mencionar que, apesar de serem equivalentes os currículos mantinham a dualidade. O ensino propedêutico manteve conteúdos que oportunizam o acesso concorrencial ao ensino superior enquanto os conteúdos do ensino profissionalizantes eram vinculados à preparação de mão de obra. Essa questão é, segundo Kuenzer (2007), uma questão estrutural e não apenas uma questão de organização dos ciclos e modalidades de oferta do ensino no Brasil.

No período da ditadura militar (1964-1985) a EP recebeu muitos investimentos, principalmente internacionais, para ampliação de estruturas físicas destinadas a essa modalidade de ensino. O próprio Milagre Econômico de certa forma alavancou a oferta de EP, uma modalidade requerida pela classe industrial. Para Romanelli (1986, p.15) “As reformas efetuadas durante esse período visaram, teoricamente, a uma adequação maior do sistema educativo ao modelo do desenvolvimento adotado”. A própria oferta de EP caminhava paralelamente às necessidades de formação ao modo de produção fordista que no período da ditadura militar era desenvolvido como organização do processo produtivo industrial no Brasil.

Outro aspecto histórico da educação no Brasil foi que a oferta da EP sobreviveu desconectada da educação básica e muito menos da educação superior. Persistiu sua raiz assistencialista, intermitente e dualista de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da educação, LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) traz apenas algumas indicações voltadas para a EP. Uma delas, no Art. 35, do Ensino Médio, traz o seguinte enunciado no inciso II: “a preparação básica para o

trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. No ano seguinte de ser sancionada pelo, então presidente, Fernando Henrique Cardoso - FHC, a LDB, 9.394/96 já recebe modificações que altera questões ligadas à oferta da educação profissional. O Decreto nº 2.208/97 evidenciou a clara separação entre o EM e a EP. No Art. 5º “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL 1997).

A reforma educacional acentuou a dualidade que reafirma o ensino propedêutico para o ingresso no nível superior e o profissional como sendo, concomitante ou sequencial, não sendo possível o integrado, ao acesso ao mundo do trabalho. Para Frigotto e Ciavatta (2003b) o Decreto nº 2.208/97 é uma síntese emblemática de uma política com ideário liberalista. Conduto, mesmo com os decretos e inserções, assim como a Lei nº 11.741 de 2008 voltadas para a EP não fica evidente a responsabilidade do governo com essa modalidade de ensino.

O governo FHC ainda tende a ser o governo das privatizações e concessões. É um Estado aderindo à política neoliberal. O Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP é um reflexo claro de um programa para EP com vias de privatização e foi financiado pelo Banco Mundial - BIRD. Ainda no governo FHC, a Resolução nº 04/99 e o Parecer CNE/CEB nº 16/99, “[...] traçam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos técnicos de nível médio, escancaram a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade” (FRIGOTTO; CIAVATA; 2003b, p.119). O próprio Parecer CNE/CEB Nº 16/99 afirma que “A separação entre educação profissional e ensino médio, bem como a rearticulação curricular recomendada pela LDB, permitirão resolver as distorções apontadas” (BRASIL, 1999, p. 15). Tudo é reflexo de uma política de redução do Estado indicado pelos organismos internacionais que, referindo-se à ineficiência do Estado em garantir os serviços públicos de qualidade deveriam transferi-los à iniciativa privada. Outro reflexo do Parecer 16/99 destaca essa ineficiência ao afirmar “[...] que cursos técnicos de boa qualidade continuavam a ser oferecidos em instituições ou escolas especializadas em formação profissional” (BRASIL, 1999, p.14), negligenciando indiretamente a oferta de EP por escolas públicas.

No governo de Lula tentou-se romper com a fragmentação/dualidade entre o Ensino Médio e a EP. A medida entre as quais, se mostrou mais transformadora voltada para a EP foi à revogação do Decreto n. 2.208/97. O Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004) matinha as ofertas

de cursos técnicos concomitantes e subsequentes e incluía novamente a possibilidade da integração entre o Ensino Médio e a EP. Há uma retomada do debate da Politecnia dentro da formação de nível médio. Conforme Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005b, p.03), a ideia “seria de reconstruí-la como política pública e corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica”. Medidas que, segundo os mesmos autores, ficaram apenas no papel, pois na realidade o que se viu foi uma continuidade da fragmentação do ensino. “[...] à revogação do Decreto n. 2.208/97, *restabelecendo-se a possibilidade* de integração curricular dos ensinos médio e técnico” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 03 [grifo nosso]). Muito bem afirmado na citação acima, *reestabelece a possibilidade*. Possibilidades conceituais que pouco tem interferido na realidade educacional brasileira, deixando confusa e obscura a responsabilidade do Estado perante EP. O governo de Lula propôs mudanças que ficaram no papel, porém permanece uma educação dualista. É importante citar aqui o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PNQ, criado no governo Lula a fim capacitar a classe trabalhadora que abordaremos na próxima seção. Também Lula, assim como o governo de FHC, criou um programa de oferta de EP paralelo a oferta regular de ensino. O mesmo acontece com o governo de Dilma Rousseff.

Assim como o Governo de FHC criou o PROEP, Lula o PNQ, o Governo Rousseff, criou o PRONATEC. Este é um exemplo da atual estrutura e direcionamento político para a EP. Arremedos dos outros programas criados em governos anteriores, com custos elevadíssimos e que caminhou paralelo à educação regular propedêutica foram duplicados dentro PRONATEC. Programas que quase sempre são inseridos como aspectos midiático-eleitoreiros, mecanismos de transferência de recurso para instituições privadas, desfavorecem as instituições públicas e, contudo, com um enfoque político/educacional sempre balizado no mercado. Para Saldanha (2012) a escola vai se metamorfoseando de acordo com a organização das forças econômico-produtivas e com elas as tendências voltadas para a formação profissionalizante e as novas relações de trabalho.

A nova reforma do Ensino Médio acentua o reducionismo da formação e a dualidade da oferta do Ensino Médio e da EP. Segundo o governo “Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos” (MEC, 2017). Essa nova estrutura de formação flexível, irá, segundo o governo, além de aliar a formação de novos profissionais do mercado de trabalho como também “permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior,

seja para entrar no mundo do trabalho” (MEC, 2017). É clara a materialidade da dualidade nessa proposta de *novo ensino médio*. Uma formação que será fragmentada e parcial, que acreditamos expressar claramente uma formação de trabalhadores e outra para formação intelectual.

A dualidade é um reflexo da política do Estado para a EP e a reforma do Ensino Médio expressa essa ideia. É evidente uma política com foco no assistencialismo que busca conter extratos excluídos da sociedade. Evidente também uma política privatizante que transfere à iniciativa privada a reponsabilidade da oferta de EP. Uma política de formação profissionalizante orientada exclusivamente pelo mercado e para o mercado. É fundamental o rompimento da construção de uma EP submissa aos ditames econômicos para possa haver a superação do debate de uma educação voltada apenas para a empregabilidade.

De acordo com Frigotto e Ciavatta, (2003a), devemos buscar uma concepção de educação politécnica. Uma concepção em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico para uma formação articulada com o trabalho produtiva com a superação das dicotomias formação teórica e técnica instrumental Para os autores, “A fragmentação do conhecimento, a informação/desinformação da cultura visual aumentaram a versatilidade da propaganda oficial sobre os supostos benefícios do neoliberalismo” (2003a, p.120) que é o caminho sugerido pelos organismos internacionais para a superação da crise econômica e educacional. Contudo, o que se percebe é a continuidade da divisão de classes e a dualidade na formação oferecida e legalizada pelo Estado. A própria reforma do Estado é baseada nos ajustes necessários que em nenhum momento leva em consideração a possibilidade de emancipação das classes trabalhadoras e apenas a mesma devendo permanecer como alienada e submissa aos ditames modo de produção que inclui para excluir.

3.3. O Estado, os acordos internacionais e a educação profissionalizante

Esta subseção apresenta um debate sobre o quanto os organismos internacionais em suas formulações ideológicas influenciam a educação no Brasil. Ideologias que propalavam discursos atribuindo à educação importâncias decisivas para o desenvolvimento econômico de países periféricos e subdesenvolvidos. Todo discurso sob o viés desenvolvimentista ou globalizante de investimento apresenta como justificativa retirar esses países da condição de pobreza e de seu subdesenvolvimento. Seguindo esse viés, nesta subseção propomos apresentar e debater as influências dos organismos internacionais na oferta da educação profissionalizante no Brasil.

Propomos, ainda, mostrar o quanto esses organismos internacionais, ao se apropriarem de informações internas dos países e de suas carências sociais e econômicas, apresentam

condições de colaboração falseando a realidade frente às reais contradições e introduzem dentro desses países uma política carregada de ideologias de interesses capitalistas. Essa crítica exige de nós uma compreensão que deve ir além dos dados numéricos apresentados. É preciso que busquemos historicizar as formulações propostas pelos organismos multilaterais, nos depreender das aparências e compreender as reais contradições em sua essência.

Leher (1998; 1999) é dos autores que nos ajuda a interpretar como aos acordos internacionais interferem na educação e na oferta da educação no Brasil nos anos de 1960 aos dias atuais. Nos ajuda a compreender quais os mecanismos utilizados pelos organismos internacionais na criação e operacionalização das propostas de ingerências sobre as políticas educacionais no Brasil. O autor esboça evidências sobre as influências desses organismos, como o Banco Mundial (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), nos projetos voltados para a educação. Leher (1999) explica como se materializam suas concepções ideológicas e se tornam os novos senhores do mundo ao conduzirem os países credores a uma dependência de seguir as coordenadas impostas por esses organismos. A materialidade das intervenções opera dentro das contradições estruturais do capitalismo, propondo ajustes e conduzindo a esses países credores redefinições e influência sobre os sistemas educacionais, necessidade de ajustes estruturais, este que está no cerne das reformas encaminhadas pelos organismos internacionais na atualidade.

Ianni (1999) também nos apresenta um estudo que nos ajuda a compreender como essas instituições, por meio dos acordos acabam por pressionar o Estado a conduzir reformas que vão ao encontro das necessidades das forças produtivas das e relações capitalistas de produção. Apresenta-nos o quanto os organismos internacionais forçam o Estado a encaminhar reformas em favor da estabilidade comercial. Ianni também evidencia em seus estudos o quanto os ajustes estruturais tendem a conduzir uma política de descentralizações e privatização da Educação.

Outros autores como Silva, (2002), Cruz (2003) Souza (2010) Mota Junior; Maués (2014) também nos ajudam a entender o quanto essas políticas intervencionistas internacionais interferem nas políticas públicas do Estado. Esses autores nos auxiliam na compreensão de como as políticas reformistas e na disseminação da lógica produtivista reorganiza as formas de como o Estado deve agir perante a sociedade. Entra em debate a partir dessas reformas a questão previdenciária, os direitos do trabalhador, a questão da desestatização/privatização e como esses ajustes sugeridos interfere na oferta da EP no Brasil.

Criado logo após a Segunda Guerra mundial o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento -BIRD e o Fundo Monetário Internacional -FMI, apresentavam-se como principal objetivo a reconstrução e reestruturação dos países no pós-guerra. Ambos trabalhavam

em sintonia, o FMI como órgão normativo e BIRD como financiador dos projetos, um banco onde os países podem captar recursos a fim de reconstrução do país. O grande discurso do BIRD inclinava-se para o lado humanístico, justiça social, tendo como exemplo a propositura de erradicação da pobreza, principalmente em países periféricos. Segundo Ianni (1999) esse foi e continua sendo o discurso e o clima criado para operacionalizar as reformas do Estado e que tem se torna a palavra de ordem predominante em todo o mundo visto sua incapacidade de governança e de aplicabilidade¹³ dos recursos dentro Estados.

Através de um discurso desenvolvimentista os organismos internacionais, presididos pelos países imperialistas, recomendam aos países semicoloniais¹⁴ que formulem políticas a fim de elevar o nível social e econômico do país. Para Leher (1998), esse discurso dos organismos internacionais abriu portas para práticas intervencionistas que combinava a reforma política e social e, contudo, da mesma forma implantava dentro do Estado, uma organização política que distanciasse a possibilidade comunista de organização política social do Brasil. Em meados do século XX o debate mais evidenciado estava ligado à segurança e na contenção da possibilidade de aparição massiva de ideias socialistas e comunistas no sul da América do Sul. Esse debate também se estendia para dentro das universidades a fim de combater iniciativas marxistas no debate sobre educação. A ditadura, em meio à aplicação da força, era a saída mais conveniente de manutenção da ordem nos países da América Latina.

A ideologia desenvolvimentista era disseminada e sustentada como condição para o Brasil, ao adotar práticas indicadas pelos organismos, sair da condição de subdesenvolvimento para um desenvolvimento nivelado a outros países desenvolvidos de primeiro mundo, para isso era necessário adotar algumas reformas políticas indicadas. O próprio golpe militar é tido como uma prática intervencionista que apregoava o mesmo ímpeto de regulação dos caminhos que o Brasil deveria seguir, contradizendo a necessidade de práticas democráticas. Sobre esse assunto o Banco Mundial sempre preferiu atuar em países onde as políticas eram ditatoriais, pois isso

¹³ No relatório do Banco Mundial (2017) há uma exposição clara que o Estado Brasileiro é ineficiente e precisa reorganizar suas práticas a fim de oportunizar um maior desenvolvimento. Sinaliza corte orçamentários em alguns setores, a necessidade de transferir à iniciativa privada serviços que o Estado não está conseguindo garantir. “Consequentemente, seria possível economizar parte do orçamento sem prejudicar o acesso e a qualidade dos serviços públicos, beneficiando os estratos mais pobres da população” (BANCO MUNDIAL, 2017, p.01).

¹⁴ Para Lênin (2011) semicoloniais são países que, diante de mecanismos políticos e econômicos se submetem aos ditames dos países imperialistas por meio dos mecanismos de regulação financeira em favor dos empréstimos recebidos. O domínio imperialista leva os países semicoloniais à dependência o que significa a crescente exploração e opressão desses países em todos os níveis. “Para esta época são típicos não só os dois grupos fundamentais de países - os que possuem colônias e as colônias -, mas também as formas variadas de países dependentes que, dum ponto de vista formal, político, gozam de independência, mas que na realidade se encontram envolvidos nas malhas da dependência financeira e diplomática (LÊNIN, 2011, p.212).

facilitaria o caráter impostor e que não levava em consideração uma política mais populista e democrática. Segundo Leher (1998, p.60):

A predileção histórica por governos ditatoriais pode ser explicada pelo fato de que governos autoritários foram mais capazes de instituir reformas impopulares. O mesmo ocorreu no Brasil. Durante o período João Goulart, o Banco cortou todo tipo de ajuda, alegando que este governo não queria empreender reformas necessárias ao combate à inflação. Após o Golpe, o Brasil tornou-se novamente um dos maiores tomadores de empréstimos do Banco, mesmo em um período de crescimento vertiginoso da inflação.

Logo após o Golpe Militar no Brasil, a educação não era percebida como fator preponderante para a construção de uma ideologia, pois a educação ainda não era vista como decisiva no rompimento da inércia desenvolvimentista do Brasil (LEHER, 1998), mesmo que depois esse posicionamento tenha sido alterado. No período da ditadura militar buscava-se também afastar das universidades debates politizados. Como ações práticas muitas instituições de ensino estatais foram transformadas em instituições privadas e/ou até reorganizando sua gestão a fim de evitar agrupamentos que acalorassem debates que pudessem ir ao encontro dos ideais intervencionistas e as práticas militarizadas de organização políticas.

Na gestão do Banco Mundial, sobre a presidência de George Woods (1963-1968) as políticas do Banco Mundial se concentravam na área da infraestrutura tanto que a maioria dos empréstimos tomados no Brasil nesse período foi a esse fim. O próprio presidente George Woods já acredita que esse papel do banco era muito restrito e precisava ser revisto, precisava ir além de investimentos em infraestrutura. A discussão sobre o papel do BIRD, principalmente ligado à educação, começava a ser pensado. Abre-se debate e ações intervencionistas de caráter indireto que propunha interferir e agir, usando da dependência e forças financeiras a prescrever quais políticas econômicas os Estados deveriam seguir. Para Leher, (1998, p.116) nesse momento começavam a trazer para o “[...] primeiro plano as ações político-econômicas destinadas a ganhar os países em desenvolvimento para o campo capitalista e subordinado à liderança dos EUA”. A educação começa a ser introduzida nos projetos do banco e é a partir da presidência MacNamara que o financiamento em projetos em educação é introduzido. A educação do Brasil passa a sucumbir-se às interferências dos organismos internacionais.

Com MacNamara (1968-1981) o BIRD mudou de diretrizes do ordenamento econômico, com o discurso unicamente desenvolvimentista limitado às necessidades infraestruturais básicas para o envolvimento nas questões ligadas a políticas e ações educacionais. Na gestão de MacNamara o Banco atuava como governo mundial ao direcionar as políticas de países endividados. Leher (1998, p.86) afirma que:

O Banco passou a ter importância crescente na definição de diretrizes políticas para os países em desenvolvimento, com destaque para a política educacional. Este

processo ganhou força em meados da década de 1980 [...]. Neste período, instituições como o Banco Mundial foram revitalizadas para atuar como governo mundial definindo as políticas a serem adotadas pelos países em desenvolvimento.

A dependência do Estado em face de seu endividamento limitava a iniciativa de uma política pública educacional pensada pelo próprio Estado Brasileiro e seguia a condução, orientações e parâmetros dessas instituições. Na gestão de MacNamara houve uma ampliação considerável de recursos e também na construção de novas diretrizes e condicionalidades para a captação de recursos pelos Estados junto ao Banco Mundial e, contudo, de forma direta passou a ter maior controle sobre os países que buscaram empréstimos junto ao Banco (LEHER, 1999). Todo discurso era sustentado no caráter desenvolvimentista e do combate à pobreza que tão logo também assume uma visão neoclássica que prescreve a necessidade da formação humana para que o país alcance o desenvolvimento esperado. Essa visão transfere a condição do sucesso ou insucesso ao indivíduo e retira aos poucos a responsabilidade do Estado com a atual situação social/econômica dos cidadãos.

O discurso da Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Schultz, seria o ponto de partida para os países que buscavam um desenvolvimento. Era imprescindível investir em formação da classe trabalhadora, pois alegava-se ser o maior problema dos países periféricos, a falta de mão de obra qualificada, tanto que os primeiros empréstimos ao Brasil, antes da década de 1970, privilegiavam o ensino profissionalizante. A saída era buscar qualificar os sujeitos e empoderá-los, aumentando sua renda e, contudo, favorecendo para que o país saísse do subdesenvolvimento. Esse discurso sobre a falta de mão de obra qualificada é um dos atuais sustentáculos para a efetivação de programas de qualificação aplicados no final do século XX, início do XXI, inclusive o PRONATEC.

O próprio discurso capitalista, bem como sua atuação do BIRD junto aos países subdesenvolvidos era de suavizar as contradições criadas por meio do discurso do welfare state - Estado do bem-estar social. Denominação que, em termos gerais, servia para apontar os padrões mínimos, elementares e assistenciais que o Estado deveria garantir à população. Seu surgimento, welfare state, se dá logo após a Segunda Guerra Mundial onde o processo de industrialização provocou problemas como acesso a moradia, educação, saúde, entre outros e o Estado como instituição que deveria garantir alguns desses direitos mínimos. No Brasil este Estado de bem-estar social não teve grande relevância assim como nos países de primeiro mundo. O que produziu neste período foi grandes investimentos em infraestruturas de empresas públicas e, contudo, muitas críticas por parte do empresariado sobre o grande intervencionismo do Estado na economia e o discurso proposto pelo empresariado era a desestatização.

O período onde se buscava ideologicamente o ‘welfare state’, o estado do bem-estar social, deu lugar a Era do Mercado que sob as formulações neoliberais buscava-se em escala mundial introduzir discursos onde globalizar era necessário e todo país deveria aderir a essa nova concepção de mundo. A era do consumismo também é apresentada como saída para as crises econômicas, fato que não iremos debater neste trabalho, porém merece destaque. Leher nos ajuda a compreender essa dinâmica. Para ele (1998, p. 75):

Este é a tradução ideológica dos interesses do capital mundial, veiculando, nos principais meios de comunicação, as políticas neoliberais recomendadas pelas grandes instituições econômicas internacionais que usam e abusam dos créditos, das informações e da autoridade que lhes foi concedida pelo grande capital: a OCDE, o Banco Mundial, o FMI e a OMC. Essa nova ortodoxia busca submeter todos os governos do mundo à “única política possível”: aquela do consentimento aos ricos.

Neste caminho de unificação ideológica, a globalização procura conduzir todos os países a um pensamento único o mesmo acontece com a educação e seus programas de formação profissional que também são regulamentados a um fim único. Os organismos internacionais interferem e acabam submetendo os governos, dependentes financeiramente, a conduzir uma política por eles determinada. A dívida que os governos assumiram com esses Bancos produzem uma dependência e o Estado acaba perdendo autonomias em favor das condicionalidades impostas ao captar empréstimo. Essas condicionalidades passam a ser uma forma de domínio que vai além da dominação pela força.

Para garantir a efetividade das suas recomendações, o Banco situou o cumprimento das diretrizes educacionais como uma condicionalidade para o aval do Banco aos financiamentos requeridos pelos países tomadores. A cooperação com o Banco passa a ser, portanto, um requisito para obter novos empréstimos (LEHER, 1998, p. 66).

Segundo o discurso do BIRD, para romper com um desenvolvimento arcaico era preciso aderir às propostas da globalização. O termo globalização passa a ser difundido e preconizado como um Deus salvador dos países que quisessem ser inseridos na dinâmica mundial de desenvolvimento. O termo passa a ser uma fachada midiática para que os organismos internacionais pudessem interferir em cada país aplicando as reformas e ajustes estruturais propostos pelos organismos internacionais. Essa retórica coloca o Estado como culpado na aplicação de políticas que não resolvem os problemas sociais, inclusive da educação. O Estado passa a ser compreendido como ineficiente e incapaz de resolver os problemas sociais e abre-se debate sobre a necessidade da privatização e concessão de serviços dando a credibilidade da iniciativa privada como características de ser mais eficiente na aplicação dos recursos. A Escola Pública sem sombra de dúvidas ganha conotações de qualidade negativa em favor da conotação positiva dada a escola privada.

Quanto às intervenções do BIRD nas diretrizes ligadas à educação é percebida a introdução de discursos que aproximam a educação profissionalizante a uma questão um tanto comercial, o próprio discurso sobre Capital Humano nos indica essa aproximação. “No que se refere às diretrizes educacionais propriamente ditas, MacNamara busca uma maior aproximação da educação com o setor produtivo, mas o faz na perspectiva do desenvolvimento e do crescimento” (LEHER, 1998, p. 67). Conotações de que a educação deveria formar para o mercado de trabalho e para isso a educação, seu princípio formador deveria alinhar-se às necessidades do mercado de trabalho. Esse é outro aspecto congruente e mistificador da necessidade da criação de programas de formação profissional. É preciso alinhar a formação às necessidades impostas pelo mercado de trabalho, aspecto que compõem o discurso de criação de programas de fomento à EP.

A qualificação passa a ser um passaporte para empregabilidade. Para Souza (2010) esse dimensionamento é um tanto contraditório ao ponto de a educação ter como parâmetro os interesses econômicos. Para a pesquisadora (2010, p.155) “O processo educativo escolar passou a ter a função de formar habilidades, atitudes e conhecimentos que garantissem maior produtividade no trabalho”. A falta de qualificação é uma comprovação de sua inabilidade às exigências do mercado empregador, é o mercado como parâmetro para a educação. As novas roupagens do Capital Humano apresentam-se sob “[...] novas categorias de *sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível, formação por competências e a empregabilidade*, que na verdade apenas efetivam uma metamorfose do conceito do de capital humano” (FRIGOTTO, 2010a, p.18 [grifo autor]). A própria reforma educacional passa a ser subserviente aos ditames do mercado de trabalho e segundo Leher (1998) esse é a norma no qual o futuro das pessoas é determinado pela por sua qualificação, por suas escolhas estudantis de formação. Assim,

[...] aqueles que fizerem as escolhas educativas corretas, nos moldes das exigências do mercado poderão se inscrever em relações de trabalho estáveis; os demais terão que continuar a buscar no sistema educacional a qualificação requerida pelo mercado; os que, ainda assim, permanecerem desempregados, apenas estariam comprovando a sua incapacidade de fazer escolhas racionais (LEHER, 1998, p.185-186).

O discurso sobre necessidade da formação profissional esconde a real alienação e dependência dos trabalhadores ao modo de produção. A globalização aparece fazendo apologia à transformação, porém escondem as verdadeiras nuances que preservam os interesses do capital principalmente à custa dos direitos trabalhistas. Leher (1998, p.82 [grifo autor]) diz que a “chamada *globalização* é uma ideologia exacerbadamente reacionária”. Esse assunto se mostra atual ao ponto que no Brasil a classe política cria apologias positivas da necessidade de

equiparação das leis trabalhistas, bem como as previdenciárias, ao nível atual do mercado, justificando que a estrutura social/econômica do país exige esses ajustes. Contudo esse ajuste estrutural é “[...] um processo apresentado como inexorável e irresistível, contra o qual nada é possível fazer, a não ser se adaptar, mesmo que às custas de exponencial desemprego, privatizações selvagens, crise cambial, aumento da taxa de juros e destruição dos direitos do trabalho” (LEHER, 1999, p.24). O que se percebe é o desmonte do Estado em favor de uma política macro, do lucro e exploração do trabalhador em suas diferentes instâncias legais.

Os organismos multilaterais têm orientado as políticas educacionais nos países semicoloniais com o intuito de responder, por meio da educação, à crise estrutural do capitalismo. Diante da crise a educação passou a ser vista como importante fronteira econômica bem como “por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação” (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p.1139). É a educação, o fomento de projetos voltados para a formação profissionais alinhados às necessidades e exigências do mercado. Souza (2010) nos ajuda a entender como a educação, fomentada sob os ditames do mercado tem como proposta a formação dos trabalhadores. Para a autora (2010, p.155):

Pretende-se formar seres dóceis e passivos diante das imposições do capital e da miséria que se intensifica com as novas formas de organização econômica forjada da crise capitalista. É o mercado que regula tudo. As relações educacionais passam a ser também relações mercantis. A escola deve funcionar como uma empresa capitalista e servir ao mercado na produção de mão-de-obra barata, qualificada e semisservil que garanta maior produtividade ao capital monopolista.

O mercado de trabalho passa a ser o elo orientador para a oferta da educação e, contudo, orientam até a criação da legislação. É perceptível que todas as condicionalidades propostas pelo BIRD tinham como estratégia promover o ajuste estrutural macroeconômico necessário à inserção do Brasil no processo de globalização neoliberal.

No governo do Collor (1990-1992) ocorreram mudanças conjunturais que de claramente evidenciam a proposituras do BIRD. A própria LDB 9.394/96 pode ser percebida como aspectos intervencionistas do Banco Mundial. Segundo Souza (2010, p.158) “O banco intervém na educação brasileira por meio da imposição de políticas educacionais e de empréstimos a programas e projetos educativos que fazem parte da reforma estrutural do capitalismo”. Nota-se, mudanças que aparecem na própria LDB 9.394/96 “[...] reflete essa perspectiva de descentralização em termos da flexibilidade do planejamento e da gestão administrativa e financeira que são repassados à escola e a forte centralização na avaliação, entendida como controle de resultados e fixação de padrões de desempenho” (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014,

p.1140). Às mensurações avaliativas da educação passa a ser medida em seus diferentes níveis e passam a fornecer dados que são usados para a construção de novas políticas educacionais e nas indicações feitas ao Brasil para avaliação da educação. Ao escrever sobre o assunto a pesquisadora Souza (2010, p. 288) comenta que:

[...] a escola burguesa passa a reforçar ainda mais os mecanismos de controle social a serviço da grande burguesia brasileira e do imperialismo, difundindo o ideário das teorias do capital humano de que as desigualdades e o baixo nível de escolaridade da população são problemas individuais, negando o caráter perverso do capitalismo e seus mecanismos de segregação social. A pobreza passa a ser um problema de qualificação. Foi nesse período que os órgãos do imperialismo passaram a exercer o pleno controle da educação brasileira, como a Unesco, o Banco Mundial, USAID, OIT, FMI, CEPAL, OREALC, etc., propondo uma escola burocratizada, baseada nos princípios da organização empresarial, com ênfase na eficiência e na produtividade e com a função primordial de formar capital humano.

O Banco sempre utiliza de análises econômicas para indicar políticas sociais e educacionais, isso fica claro ao analisarmos o último relatório do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2017) onde é expresso claramente em quase sua totalidade a ineficiência do Estado Brasileiro em desenvolver os serviços básicos à população. As leis do mercado passam a sobrepor todos outros parâmetros diante da perspectiva globalizante. O livre mercado passa a reger todos os processos dentro de um país e o Estado deveria limitar-se a algumas ações e, contudo, dar base para que as leis do mercado agissem livremente e garantisse a esse país periférico ascensão econômica.

Esse ajuste é apresentado como extremamente necessário a contar pela educação, pois somente ela iria garantir ao país vantagens econômicas de produção. O próprio desemprego é um mal aos desqualificados. Altas taxas de desemprego são evidenciadas como ausência de qualificação que da mesma forma, ao ofertar programas de qualificação massiva, tendia-se a recuperar a condição da empregabilidade. O PRONATEC é claramente a materialidade desse discurso.

Conflui-se aí produtos da globalização e das interferências do Banco Mundial, como é o caso do desemprego, dos ajustes trabalhistas, das privatizações e reformas educacionais. Do outro lado, produz uma educação alinhada a essa própria tendência criada pela globalização. Segundo Leher (1999) esses são os imperativos da globalização, produtos de uma política educacional que cria diante de uma formação aligeirada um produto dessa escola dependente e alienada ao sistema, onde a empregabilidade é o prêmio prometido a aquele que investe em sua formação profissional. Leher (1999, p.30) nos diz que os “[...] problemas do desemprego e da precarização do trabalho são deslocados para a qualificação do trabalhador. É como se a exclusão fosse decorrente de opções educativas erradas dos indivíduos. Daí a tese de que a única alternativa realista é a formação profissional”.

Abre dessa forma certas tonalidades de discurso que justificam a própria criação de políticas compensatórias em favor do crescimento econômico e que só assim o país ultrapassaria a condição de país desenvolvido. O discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, na cerimônia de sanção da lei que cria o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) em 26 de outubro de 2011, representa claramente a tonalidade desse discurso sobre a necessidade ímpia da formação para a empregabilidade.

No nosso caso, nós estamos em uma fase em que nós completamos o primeiro movimento, que foi o movimento da universalização da Educação. E agora nós estamos buscando, da creche à pós-graduação, modificar a qualidade da Educação no Brasil. E hoje nós temos sim um desafio: o desafio de assegurar capacitação para nossos jovens, para os trabalhadores, e para os adultos que não tiveram no passado a oportunidade dessa qualificação. A palavra é capacitação, porque capacitação implica dois grandes movimentos. Um primeiro movimento, que é o movimento produtivo. É a garantia de que o nosso país vai ter as condições de aumentar sua produtividade, melhorar a sua produção de bens e serviços, beneficiando o conjunto da sua população, competir internacionalmente e agregar valor a sua produção, o que significa trabalho de alta qualidade, expresso nos nossos produtos (BRASIL, 2011c, p. 01).

O discurso da Ex-presidente expressa claramente a visão que a formação tem como objetivo fim a empregabilidade. O que se deve buscar é o emprego e a escola deve estar em sintonia com o mercado de trabalho. Alia-se a formação a uma possibilidade de buscar um melhor emprego e maior renda e toda a educação está condicionada unicamente a essa necessidade. É a educação sendo influenciada pelos organismos internacionais e ajustadas de acordo com as diretrizes desses órgãos (BANCO MUNDIAL, 2017). O ajuste estrutural é necessário, justificando-se para que o Estado aplique melhor seus recursos em educação.

Importante destacar o quanto a educação se fez (e se faz) presente em discursos do Banco Mundial. O próprio documento intitulado como *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* (BANCO MUNDIAL, 2017) traz algumas informações que reforçam o papel interventor do Banco nas políticas em educação no Brasil. “[...] queremos estimular que os debates considerem não apenas a alocação dos recursos públicos, mas também as premissas que devem nortear os gastos de forma a promover eficácia nos serviços prestados e igualdade social” (BANCO MUNDIAL, 2017, p.1). ‘O ajuste justo’ acaba por ideologizar um pensamento que a transformação somente acontecerá se o Estado assumir o compromisso indicado no documento. Todo discurso alusivo se constrói com o papel aconselhador sobre a necessidade de ajustes para que o Estado aplique com maior eficiência seus recursos e abre claramente as intencionalidades de concessões, incentivo a iniciativa privada e a privatização. Para Leher (1998) todas essas concepções e intencionalidades são aliadas à Teoria do Capital Humano que produzem marcas profundas na concepção político-educacional no Brasil e

interferiu claramente no desenvolvimento de políticas para o incentivo a ensino profissionalizante nas últimas décadas do século XX e nas primeiras décadas do século XXI. Da mesma forma, Souza (2010) nos diz que a educação passou a ser entendida como investimento preparando recursos humanos para atender ao mercado capitalista e reforça esse lado negativo da formação profissional, onde quanto maior qualificação técnica, maior possibilidade de apropriação de capital, maior extração de mais-valia, de produtividade. É a educação produzindo, por meio da formação profissional, formação de capital humano que estará a serviço do modo de produção capitalista.

Contudo, apesar de um pouco extensa, porém acreditamos que Leher (1998, p.91) oferece uma síntese muito valiosa sobre o papel do Banco Mundial na Educação e que merece ser apresentada.

Um exame mais completo das consequências educacionais decorrentes da supremacia do Banco Mundial fugiria aos limites deste capítulo, porém é de se ressaltar a redução dos termos do debate educacional. Com efeito, ela é discutida sobretudo sob a ótica dos “homens de negócio” e dos especialistas em “governabilidade”. Os “homens de negócios” têm como horizonte a subordinação do ensino às necessidades mais imediatas e míopes do capital, por isso, enfatizam que aos países do sul bastam apenas o ensino elementar e o treinamento para o trabalho. Desejam difundir “habilidades mínimas”, “competências específicas” e “valores favoráveis ao mercado”, conforme os postulados da “sociedade do conhecimento”. Obviamente, não há lugar em suas proposições para a formação omnilateral, ao mesmo tempo científica, tecnológica, artística e humanista. O pensamento crítico é tido como algo a ser combatido em favor do “pensamento único”. A produção autônoma de conhecimento novo é transformada em anátema.

A adjetivação mencionada acima – anátema – nos remete a uma formação avessa a uma formação que leve a emancipação e sim para um aborrecimento. Contudo vale apontar que “a ideologia neoliberal, operada pelo Banco Mundial, constrói e redefine as instituições educativas no Brasil em [...] um complexo ideológico em íntima conexão com as necessidades de (re) produção do modo capitalista de produzir e de pensar” (LEHER, 1998, p.85), uma política intervencionista que não abale a estrutura capitalista mundial e que sirva também de ambiente para manutenção da supremacia dos países capitalistas. Contudo, é fundamental identificar a intervenção dos organismos internacionais e compreender como o Estado submisso a esses comandos operacionaliza a oferta da educação profissionalizante, bem como compreender as tendências privatistas da educação profissionalizante.

3.4. O neoliberalismo e a tendência da privatização da educação no Brasil

Nesta subseção trataremos sobre como as ideias neoliberais são introduzidas e por meio dos organismos internacionais pressionam o Estado a desenvolver suas reformas a fim de

aplicar políticas voltadas ao fortalecimento da iniciativa privada. Sobre as ideias neoliberais a pesquisadora Cruz (2003, p.55) nos diz que:

O neoliberalismo resgata os princípios liberais, propondo um Estado forte o suficiente para apoiar o crescimento e desenvolvimento do capital, e mínimo quanto às políticas sociais, configurando um processo no qual as conquistas históricas da classe trabalhadora são substituídas por políticas precárias ou mesmo eliminadas.

O neoliberalismo é a materialidade do liberalismo clássico apenas reformulado sob os novos mecanismos internos do mercado. Todas as orientações neoliberais estão voltadas para o questionamento do papel do Estado nos diferentes setores da economia. Para Lombardi (2012, p.80) “[...] o neoliberalismo e a globalização tiveram expansão em todo o mundo, ditando as políticas orientadoras da economia, da sociedade, da política, das relações internacionais e da cultura na maioria dos países, em todos os continentes”. O próprio uso do termo globalização tende a suavizar as perversidades impostas pelos Estados imperialistas aos países semicoloniais em favor de um discurso onde o Estado é ineficiente. Ambos os termos são, segundo o mesmo autor, instrumentos ideológicos dessa fase do capital financeiro e especulativo.

Concordamos com Lombardi (2012, p.90) ao afirmar que “[...] o neoliberalismo foi tomado como a panaceia ideológica da burguesia para todos os males da modernidade” e aliado aos meios de comunicação em massa passa a propagandear a suposta eficiência do mercado em detrimento ao papel do Estado. A mesma ideia é defendida por Souza (2010, p. 118).

[...] o setor privado passa a ser tratado com superioridade sobre o público, considerado como ineficiente e atrasado. O Estado passa a ser retratado como um elefante, grande, pesado, vagaroso. Essa superioridade do setor privado como agente “empreendedor”, racional e impulsionador do crescimento econômico estendeu-se para todas as áreas sociais.

Em Souza (2010, p.117) a ofensiva liberal tem como meta “[...] disseminar pelo mundo um novo modelo de reestruturação do capitalismo conhecido como neoliberalismo, que nada mais é do que a materialização da agonia do imperialismo em sua fase superior em decorrência de seu processo de decomposição”. Esse modelo aponta a necessidade de uma reestruturação produtiva e do próprio Estado. É a aplicação dos princípios do liberalismo clássico sob uma conjuntura econômica de crise, própria da fase final do imperialismo.

As reformas no Estado, orientadas pelos organismos internacionais, aliados à dependência financeira que alguns países periféricos têm assumidos perante alguns órgãos internacionais e que esses acabam por direcionar políticas que interferem a dinâmica da reprodução capitalista e redimensionando o próprio papel do Estado. A própria desestatização/privatização, em seus diferentes vieses é uma evidência da reforma da educação e que sempre fizeram presente na oferta da EP profissional no Brasil. Iremos discutir a

influência dos organismos internacionais e o neoliberalismo na educação, principalmente em questões que envolvem a desestatização e os incentivos à iniciativa privada.

A globalização é apresentada como a internacionalização e integração da economia em escala mundial. Deflagra-se como a saída para os problemas sociais, visto o caráter humanitário dado aos discursos, porém o que se vê é um processo de homogeneização da cultura produtivista. A “[...] adoção de projetos de capitalismo transnacionalizado, fortemente determinados pelos processos e as estruturas predominantes no capitalismo global” (IANNI, 1999, p.131) é que determinam a globalização. É também segundo Leher (1999), a mundialização do capital, a era do mercado que se introduz em todas as instâncias Estatais.

A globalização passa a ser um discurso de negação dessa fase econômica denominada por Lênin como imperialista. “A globalização nada mais é que a fase final do imperialismo, quando há uma superconcentração de capital com dimensão mundial, o que significa maior exploração e violência sobre os seres humanos e a natureza” (SOUZA, 2010, p.41). De acordo com Lombardi (2012) essa nova fase econômica/social denominada como neoliberal está marcada por relações globais em todos os âmbitos da vida social, eis o motivo em denominá-la de globalização como formulações a fim de adequar o Estado às essas novas necessidades do mercado.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003a), as políticas de globalização tencionam o Estado a reduzir seu papel, onde incorrem discursos sobre Estado mínimo, reengenharia do Estado, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento, qualidade total, busca pela empregabilidade, entre outras abordagens, cuja função de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho. “Este ajustamento deve dar-se não mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estatistas, mas de acordo com as leis do mercado globalizado, mundial” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003a, p.106). Esse novo tempo onde a competitividade é absoluta, o Estado é conduzido, a própria sociedade é obrigada a se ajustar aos desígnios do capital internacional e às leis de mercado.

Para Bresser Pereira (1997, p.54). “A crise do Estado está associada, de um lado, ao caráter cíclico da intervenção estatal, e do outro, ao processo de globalização, que reduziu a autonomia das políticas econômicas e sociais dos estados nacionais”. O autor nos diz que com o tempo as realizações das atividades exclusivas do Estado, principalmente na oferta dos serviços sociais de educação e saúde, diante da burocracia, nepotismo e corrupção demonstra-se incapaz, ineficiente em atender com qualidade as demandas dos cidadão-clientes, tornando necessária a sua substituição por uma administração pública gerencial e, contudo a liberação e incentivo à iniciativa privada. O Estado como prestador de serviços à sociedade entra em crise.

“O Estado, de agente de desenvolvimento, se transforma em seu obstáculo. [...] o processo de globalização [...], impôs uma pressão adicional para a reforma do Estado” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 14). É a economia impondo por meio dos organismos internacionais uma estrutura funcional/organizativa do papel estatal para a transferência de suas responsabilidades para a iniciativa privada. Os discursos, sob a bandeira da globalização e do Estado ineficiente, ideologizando a bandeira da diminuição do tamanho do Estado e sua retirada das relações econômicas.

A economia passa a ser global e o Estado perde sua autonomia em favor de uma política externa determinada por agrupamentos comerciais que direciona as políticas que o Estado deve conduzir, a desestatização em suas diferentes escalas é um dos caminhos ideologizados. “A globalização nada mais é que a fase final do imperialismo, quando há uma superconcentração de capital com dimensão mundial, o que significa maior exploração e violência sobre os seres humanos e a natureza” (SOUZA, 2010, p.37). Esse movimento amplia a concentração e a hegemonia econômica de blocos econômicos sobre outros países. O próprio neoliberalismo foi impulsionado pelo processo de globalização econômica e é claro que países ou blocos econômicos passam a exercer influências sobre Estados e regiões economicamente desfavorecidas impondo suas políticas comerciais sob os discursos desenvolvimentistas.

Sob o neoliberalismo, como teoria ideologia política, propaga a diminuição substancial da participação do Estado na economia dando liberdade ao comércio e com isso favorecendo o desenvolvimento econômico de uma nação. É atribuído ao Estado a responsabilidade pela crise econômica e, contudo, é sugerido que ele se retire dos negócios e deixe livre ao setor privado que é mais eficiente e dependendo da sua interferência na economia acaba prejudicando os negócios. “[...] sob o neoliberalismo [...] Estado adquire todas as características de um aparelho administrativo das classes e grupos dominantes, ou dos blocos de poder predominantes em escala mundial” (IANNI, 1999, p.132). O reducionismo do Estado é a saída para o livre mercado que abre as portas para uma política de privatizações de empresas estatais, livre circulação e entrada de capitais internacionais e o ajustamento da legislação em favor da iniciativa privada.

Dribe (1993) segue essa mesma linha de pensamento e nos informa que as mudanças ocorridas sob os fenômenos da globalização e da hegemonia do neoliberalismo, sob os princípios do liberalismo radical, são destrutivas ao Estado, visto que reduz a responsabilidade pública, reduzindo as políticas públicas para grupos pobres por meio de programas focalizados elevando a transferência de responsabilidades do Estado para o indivíduo. Propaga-se um discurso descaracterizando as reais estruturas do sistema de exploração do trabalhador.

Segundo a pesquisadora Melo (2015) o discurso da competitividade, da eficiência, da individualidade, da oportunidade, são incorporados, porém tendem a mascarar a incompatibilidade e insustentabilidade do sistema capitalista em gerar condições de igualdade social, onde as próprias políticas públicas situam-se no campo das estratégias estatais para a efetivação dos princípios neoliberais e usam do Estado e das políticas para manutenção de hegemonia de uma classe sobre a outra.

Cria-se uma dependência econômica e política que, ao basear-se em indicadores macroeconômicos obriga os países dependentes a ajustarem o Estado aos interesses neoliberais em favor de liberar os entraves estatais em favor do mercado e que este iria promover o desenvolvimento econômico (IANNI, 1999). A dependência financeira é uma delas. O déficit do orçamento público é outro. Quanto ao déficit público o governo deve buscar meios de sobrepor seus gastos por meio da arrecadação. Na busca desse equilíbrio emana um discurso orientativo que para esse equilíbrio o Estado deveria assumir algumas posturas e dentre elas, em um sentido mais administrativo, para corrigir o déficit público o Estado deveria reduzir de despesas, aumentar as receitas tributárias e promover a alienação de empresas estatais e/ou concederem a iniciativa privadas alguns serviços públicos (IPEA, 1996). A desestatização/privatização em seus diferentes vieses alimenta a possibilidade de equilíbrio das contas do Estado bem como, sob o discurso neoliberal, vai aos poucos deixando de lado a execução de alguns serviços públicos e transferindo à iniciativa privada.

Com isso, o setor privado ganha sustentáculos para sua expansão e em muitas vezes, financiado pelo próprio Estado. Isso é percebido nas políticas desenvolvidas principalmente nos governos de Fernando Collor e FHC, onde o Estado passa a submeter-se a ordem do mercado, diminuindo seu papel. Esse que é para nós um engodo político em favor da hegemonia da classe dominante. Assim, de acordo com Ianni (1999, p.129):

Esse é o cenário histórico ou, mais propriamente, geohistórico, no qual 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.

Tudo é feito em favor do mercado. O Estado acaba sendo pressionado a se reestruturar em favor de uma política internacional, um ajuste estrutural que provoca um desmonte das políticas do Estado. De acordo com Leher (1999, p. 24) tudo “[...] é feito em nome da globalização, um processo apresentado como inexorável e irresistível, contra o qual nada é possível fazer, a não ser adaptar-se, mesmo que à custa de exponencial desemprego, privatizações selvagens, crise cambial, aumento da taxa de juros e destruição dos direitos do

trabalho”. As políticas são conduzidas em favor de uma reestruturação do estado em diminuir sua participação junto à sociedade civil, transformando direitos em produtos comerciáveis. Responsabilidades do Estado são transferidas à iniciativa privadas por meio das privatizações. A concessão e a desestatização são palavras de ordem nos discursos neoliberais.

Trata-se de promover a desestatização e desregulação da economia nacional; simultaneamente, promover a privatização de empresas produtivas estatais e dos sistemas de saúde, educação e previdência. Além disso, abrem-se os mercados, facilitam-se as negociações e associações de corporações transnacionais com empresas nacionais. Muitas conquistas sociais de diferentes categorias operárias e outros assalariados já foram ou estão sendo redefinidas, reduzidas ou mesmo eliminadas, sempre a partir de palavras de ordem tais como "mercado", "produtividade", "competitividade"; com graves prejuízos para os que são obrigados a vender a sua força de trabalho para viver ou sobreviver (IANNI, 1999, p.130).

Emana-se de todo esse discurso palavras como desestatização, privatização, concessões, terceirização, entre outras que de certa forma descaracterizam os ajustes reformistas propostos. Algumas palavras expressam apenas tonalidades abrandadas do processo de desestatização sob o viés da competitividade, da necessidade de um Estado eficiente que aos poucos vão sendo encaminhada a transferência da responsabilidade do Estado à iniciativa privada, entre outras configurações, reduzindo o papel do Estado perante os indivíduos.

Amaral Filho (1996) considera, assim como teremos para nós, o conceito de desestatização possui um caráter ideológico, no sentido de ter se tornado um fim perseguido pela sociedade contemporânea em face ao neoliberalismo e a globalização. Para o autor, enquanto desestatização situa-se no terreno ideológico a privatização situa no plano da realidade concreta. Para Amaral Filho (1996, p.41) o termo “privatização é empregado simplesmente para designar a transferência das empresas de propriedade do Estado e as atividades por ele exercidas para o setor privado, obedecidas às mais variadas formas de transferência de capital aos particulares” Contudo, acreditamos que esse conceito de privatização já não dá conta de responder a todas as mudanças diante da conjuntura política neoliberal de redução do papel do Estado.

No Brasil o processo de desestatização como debate ideológico acontece depois de um longo período que coincide com a grande parte dos países em condição pós-guerra. Nesse período o Estado havia assumido uma grande parte da construção e reconstrução de países em um pós-guerra, onde os esforços exigiram grandes e profundas intervenções do Estado na vida das pessoas e das empresas (FILHO, 2005). Depois de um período o papel do Estado passa a ser questionado visto a sua eficiência na execução dos serviços, bem como suas altas taxas que pagavam pelos empréstimos obtidos junto aos organismos internacionais. Defensor do processo de desestatização, Filho (2005, p.01-02) nos diz que:

[...] a intervenção estatal na economia e na sociedade tem como consequência a subtração da eficiência dos mecanismos e mercado além de restringir a liberdade dos indivíduos no momento das decisões de suas escolhas. Dá-se assim início a um processo de substituição de consenso, que resultou numa grande onda de reformas estruturais que afetaram diretamente as relações fundamentais entre Estado, mercado e sociedade, orientadas agora pelo “consenso neoliberal”, popularmente chamado de teoria do Estado mínimo.

Defensor do processo de desestatização, para ele a intervenção estatal na economia provoca certas ineficiências na prestação de serviços e que justificaria a necessidade da retirada do Estado desse papel. Essa política, diante das interferências internacionais tem sido muito presente na política econômica brasileira nas últimas décadas.

No Brasil, o processo de desestatização teve início com a instalação do Programa de Desburocratização, por meio do Decreto 83.740 de 18 de julho de 1979, (BRASIL, 1979) para o próprio governo essa iniciativa de recuperação financeira era necessária visto o grau de endividamento do Estado e para uma recuperação empresas estatais deveriam ser desativadas ou transferidas à iniciativa privada. Um pouco mais adiante, todos os governos de uma forma ou de outra, por meio de leis, decretos e organização de Conselhos, alimentavam o processo de privatização de empresas públicas. Todas as propostas desestatizantes seguiam tendências mundiais de globalização da economia e de eliminação de barreiras à produção, por meio da descentralização, flexibilização, desburocratização e reorientação das atividades do setor público e é nesse contexto que situamos o Programa Nacional de Desestatização (IPEA, 1996). Ainda segundo o IPEA (1996, p. 11), também defensor do processo privatista:

A reestruturação do setor público tornou-se uma condição necessária, embora não suficiente, para a retomada do processo de crescimento sustentado e a manutenção da estabilidade econômica. Um dos pilares desse processo está relacionado com o estabelecimento de um novo padrão de parceria entre a iniciativa privada e o Estado. [...] com sua falência, criou-se um gargalo ao crescimento sustentado. Daí, surgiu a percepção da necessidade de privatizar empresas controladas direta ou indiretamente pela União, bem como aquelas de participação acionária minoritária.

Esse discurso é alimentado pela eficiência que a gestão privada tem sobre a gestão pública de uma empresa estatal. Dados do IPEA (1997) ao apresentarem numericamente esses índices mostram uma ineficiência da gestão de empresas pelo Estado e a alta eficiência e a rentabilidade quanto a sua gestão pela iniciativa privada. Pregava-se na década de 1970 o grande peso que tinha a máquina pública bem com a ineficiência de suas empresas estatais, um Estado cada vez mais falido enquanto os setores privados mantinham-se capitalizados. Diante disso a ideologia de desestatização teve grande repercussão que sustentaram a criação de Decretos como forma de privatização de empresas estatais (AMARAL FILHO, 1996). Ainda hoje muitos discursos endossam o viés da ineficiência de gestão do Estado com a Empresa pública a fim de ideologizar em favor do processo de desestatização.

Para nós, os princípios da desestatização e a privatização assumem em si uma via de mão dupla. Seguiremos nesse trabalho a conceitualização de Amaral Filho (1996), onde desestatização apresenta-se em seu caráter ideológico como reflexo da ausência do Estado e a privatização, em seus diferentes vieses, como a materialidade concreta e aplicação dessa ideologia. “O termo desestatização, como se vê, tem um significado mais amplo [...] do que privatização. A desestatização constitui uma política ampla voltada para a efetiva redução do papel do Estado na vida social e econômica” (AMARAL FILHO, 1996, p. 45) enquanto o processo de privatização surge como principal desdobramento da desestatização. Em um sentido restrito o conceito de privatização “abrange apenas a transferência de ativos ou de ações de empresas estatais para o setor privado. Esta é a modalidade de privatização disciplinada, no direito brasileiro, pela lei nº 8.031 de 1995” (DI PIETRO, 1996, p.13).

Não seguiremos o sentido restrito em nosso trabalho, apesar de considerarmos que a venda/transferência de empresas públicas à iniciativa privada é em suma um processo privatizante em sua concretude. Nesse sentido restrito de privatização o fenômeno e a essência em si do processo privatizante podem ser percebidos em uma unidade. Porém existem outras modalidades de privatização que não revelam sua essência escondendo sua característica desestatizante. Acreditamos que na atualidade, assim como Di Pietro (1996), é necessário buscar novos desdobramentos do termo privatização para que consigamos explicar as diferentes nuances que a globalização e a ideologia neoliberal introduzem dentro das políticas estatais e seus diferentes termos adotados a fim de materializar o processo de desestatização. Nesses novos desdobramentos, a maioria dos processos privatizantes os fenômenos são envaidecidos como a solução da crise econômica e escondem em sua essência a real transferência dos serviços estatais para a iniciativa privada.

Contudo, buscaremos adotar um sentido um pouco mais amplo para dimensionar o processo de privatização. Em um “[...] sentido amplo, é correto afirmar que a concessão de serviços e de obras e os vários modos de parceria com o setor privado constituem formas de privatizar” (DI PIETRO, 1996, p. 14). Além do processo de Concessão de serviços públicos, podemos também considerar como desdobramentos privatizantes os processos de Terceirização dos serviços públicos, as Parcerias Público Privado - PPP e os Convênios com a iniciativa privada para a execução de serviços sociais, sendo este último como os mais comuns na atualidade.

Além dos desdobramentos privatizantes já citados, Bresser Pereira (1997) também cita outras formas de privatização. Segundo o autor, além da transferência de propriedade por meio da venda, é preciso incluir também todos os processos que envolvem a interrupção de

programas públicos, descentralização e o desengajamento do governo de algumas responsabilidades específicas, a chamada privatização implícita; as reduções em volume, capacidade, qualidade de oferta de serviços direcionando a uma demanda para o setor privado, a chamando-a de privatização por atribuição; as diferentes formas de desregulação ou desregulamentações que permitem a entrada de firmas privadas em setores antes monopolizados pelo governo; e o financiamento público de serviços privados através de contratação e terceirização, são outros exemplos de privatização.

Diante das conceitualizações, ao adotarmos em nosso trabalho o conceito privatização estaremos nos referindo a um processo onde o Estado em suas reformas repassa direta e indiretamente a execução de alguns serviços à iniciativa privada, bem como se ausenta dela e de forma direta fomenta a entrada da iniciativa privada. Todos os processos privatizantes, em suas diferentes formas, tendem a reduzir o tamanho do Estado e fortalecer a iniciativa privada (DI PIETRO, 1996). Contudo, acreditamos que, os termos mais citados nesse processo de desestatização/privatização é o processo de concessão, terceirização, das Parceria Público Privada e dos convênios, apesar dos demais, como citados por Dribe (1993) que também fazem presentes nas reformas políticas privatizantes do Estado e tendem ser muito significativas, pois de forma transvertida o Estado vai se ausentando da oferta dos serviços públicos. Para nós, essas formas citadas por Dribe são aquelas onde a essência do fenômeno se encontra mais velado e pouco reconhecido como processo de desestatização, pois não se revela de imediato a nós. Estes são para nós os processos privatizantes mais comuns dentro da execução dos programas de qualificação profissional realizado no Brasil e aparece em todos os níveis educacionais.

O processo de concessão de serviços públicos é um dos maiores instrumentos de privatização. “[...] a execução do serviço estará entregue a uma empresa privada, que atuará pelos moldes das empresas privadas, livre de procedimentos como concursos públicos, licitação, controle pelo Tribunal de Contas e outros formalismos que emperram hoje a atuação da Administração Pública Direta e Indireta” (DI PIETRO, 1996, p. 44). A própria palavra concessão se funde em outras palavras, como: permissão, autorização, outorga, conceder. Essas palavras são muito utilizadas dentro do poder público a fim de caracterizar e abrandar o enfoque de transferência de execução do serviço público para a iniciativa privada.

A terceirização segundo Di Pietro é muito utilizada no âmbito da iniciativa privada e pela administração pública para a realização de suas atividades. O mesmo autor cita que pode se “[...] definir a terceirização como a contratação, por determinada empresa, de serviços de terceiros para o desempenho de atividades-meio” (DI PIETRO, 1996, p.99). Para Bresser

Pereira (1997, p. 19) a “Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio”. No caso do Brasil existem algumas limitações a terceirizações de atividades-fim e se tornou um debate político muito polêmico entre empresários e representantes dos trabalhadores. A terceirização instiga a precarização, a redução salarial, a flexibilização das leis trabalhistas, entre outras condições de expropriação do trabalhador, esse processo de terceirização vem sendo exacerbado com o avanço da globalização e do regime de acumulação e produção flexível.

As Parcerias Públicas Privadas também se enquadram nesse processo de privatização. De acordo com o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, o “Art. 2º Parceria público-privada é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa” (BRASIL, 2004, p.01). Sob um discurso de cooperação entre o ente público e privado implementam uma forma privatizante muito presente na atualidade. Importante certa mensuração sobre qual o nível de suporte o Estado transfere à iniciativa privada ao ponto de não ser considerada parceria e sim concessão do serviço ou transferência total dos serviços.

O convênio é um instrumento utilizado pelo poder público para que o Estado possa associar-se às entidades privadas para execução de serviços públicos, este é ao mesmo tempo um processo de descentralização (DI PIETRO, 1996). Como vimos à descentralização também é um processo de privatização. Em tratativas de cunho mais jurídico Di Pietro (1996 p.114) nos diz que:

Quanto aos convênios entre entidades públicas e entidades particulares, ele não é possível como forma de delegação de serviços públicos, mas como forma de fomento. Caracteriza-se este como uma forma de incentivar a iniciativa privada de interesse público. [...] no fomento o Estado deixa a atividade na iniciativa privada e apenas incentiva o particular que queira desempenhá-la, por se tratar de atividades que traz algum benefício para a coletividade. O incentivo é dado sob a forma de auxílios financeiros ou subvenções por conta do orçamento público, financiamentos, favores fiscais, desapropriação de interesse social [...].

Das diferentes formas privatizantes apresentadas (venda, concessão, terceirização, PPP e convênios, com locação de serviços) o que se discute é como será definida a forma remuneratória a empresa executora do serviço. Segundo Di Pietro (1996), na locação de serviços, a remuneração é inteiramente paga pelo Estado e a executora assume todas as questões legais e trabalhistas. Dessa forma, acreditamos que, diante dos diferentes vieses privatizantes, apesar de assumir um pouco de cada um dos modos privatizantes, a execução do PRONATEC aproxima-se do processo de locação de serviço, onde o Estado contrata uma empresa para executar um trabalho que não teria condições físicas/humanas/estruturais de executar.

Diante da retirada do Estado, Bresser Pereira (1997, p. 19) nos diz que, “No seio do Estado estrito senso, onde realizam as atividades exclusivas de Estado, a clara distinção entre

secretarias formuladoras de políticas públicas, agências executivas e agências reguladoras autônomas implica em criação ou redefinição da instituição”. Contudo, apesar de algumas especificidades das formas privatizantes apresentadas, acreditamos que todas elas são congruentes em transferirem pelas diferentes iniciativas a responsabilidade estatal para a iniciativa privada, provocando assim inúmeros outros problemas, assim com a própria qualidade dos serviços bem com o aumento da expropriação do trabalhador em empresas privadas que apenas buscam o lucro na prestação do serviço.

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 que está em jogo é de todas as formas reduzirem os encargos orçamentários do Estado. Abre-se o debate sobre a eficiência e eficácia do Estado, bem com 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). Isso se faz necessário também na educação visto a grande parcela orçamentária (BANCO MUNDIAL, 2017), de gastos públicos da educação que poderia ser desvinculado do Estado por meio das reformas e transferidos à instituições privadas. A própria privatização em seu sentido amplo tenciona a esse viés.

As recomendações internacionais assumidas nos acordos internacionais falam sobre a ineficiência da aplicação dos recursos pelo Estado e a eficiência das empresas privadas (BANCO MUNDIAL, 2017). Seguindo essas orientações externas, nessa conjuntura globalizada e neoliberal, o Estado reduz investimentos e concentra seu papel apenas como órgão assistencialista, desenvolvendo políticas direcionadas e compensatórias com o propósito de apenas reduzir o contraste entre as classes sociais. Isso é percebido claramente nas atuais posturas em projetos sociais, assim como é percebido também dentro das políticas de ofertas da EP, a exemplo, o PRONATEC.

Para Leher (1998, p. 85) “A reforma dita estrutural do sistema educacional constitui um dos pilares ideológicos do neoliberalismo, cabendo à Educação o precioso papel de prover esta ideologia, tão redutora de direitos sociais e do trabalho, de brechas para o futuro das pessoas”. É por meio da educação que a ideologia neoliberal, que são propagados o discurso do Capital Humano, da empregabilidade, do sucesso por meio da qualificação.

Finalmente, há que considerar que a acumulação flexível implica novo arranjo nas relações entre Estado, capital e trabalho, no tocante ao estabelecimento de novos padrões de regulação. Do ponto de vista da educação, estes novos padrões de regulação apontam duas direções que se integram: a crescente privatização mediante a concepção da educação como função pública não-estatal e a fragmentação de ações por meio de programas fragmentados em substituição à formulação de políticas

públicas, o que justifica e ao mesmo tempo cria os mecanismos para o repasse de recursos públicos para instituições privada (KUENZER, 2007, p.1174).

A EP caminha sob toda essa estrutura capitalista e conjuntural sob os ditames da política imperialista. Apesar do desenvolvimento de programas de qualificação do trabalhador, essa formação profissionalizante iria garantir ao trabalhador essa complementaridade de sua formação, maior distribuição de renda e empregabilidades.

Contudo, a EP sempre esteve alinhada aos ditames do mercado que também produzem políticas de formação também alinhadas ao mercado. No tocante geral, as políticas de formação profissional “[...] são altamente ideologizadas em função do modelo econômico neoliberal, com primazia do mercado aberto ao capitalismo internacional, à privatização dos serviços básicos e à redução do papel do Estado” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003b, p.52). Desta forma no contexto da globalização e do neoliberalismo que se justifica a necessidade da reforma do Estado em favor da melhoria das estruturas de organização dos serviços públicos o Estado reduz seu papel perante a sociedade. O princípio do Estado mínimo reafirma a necessidade de que ele deve abster-se de exercer algumas atividades e repassá-las a iniciativa privada que é mais eficiente na aplicação dos recursos. Ao Estado cabe o fomento, a coordenação, a fiscalização e a nosso ver, em muitos casos o próprio financiador de políticas assistencialistas, como é o caso dos programas de qualificação que apresentaremos na próxima seção.

Percebe-se aqui que as políticas assistencialistas, como é o caso do PRONATEC, encontra-se como estratégias de efetivação dos princípios globalizantes e neoliberais em garantir uma condição mínima aos indivíduos e no caso da EP, garantir uma formação mínima à sua inserção dentro do mercado de trabalho e a empregabilidade. Ramos (2015) enfatiza que as políticas de EP, com tendências globalizantes, promoveram certas desresponsabilização do Estado que tencionaram para abertura do mercado de oferta de EP pela iniciativa privada. A desresponsabilização é para nós, uma pauta da reforma do Estado que oportunizou a entrada da iniciativa privada em grandes níveis na educação como um todo. Na próxima seção abordaremos essa questão evidenciando que a proposta de formação profissional no Brasil nunca esteve em primeiro plano e seu desenvolvimento sempre foi tratado como programas assistencialistas, compensatórios e privatizantes.

Assim, a EP, balizada na reforma do Estado, bem com as políticas educacionais de educação, orientado por organismos internacionais, tende a um processo de privatização do ensino em seu sentido amplo. Tendem também para uma oferta de EP profissional dualista, balizada exclusivamente no mercado de trabalho, alimenta a esperança da empregabilidade sob o discurso do Capital Humano. É perceptível que as reformas do Estado balizadas na

globalização transformam a EP em um produto do mercado da educação e a cada momento se distancia de uma educação emancipatória e assume uma formação alienada e unilateral com o único objetivo, a empregabilidade.

4. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS TENDÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA

4.1. Histórico da educação profissional

O Ensino profissionalizante no Brasil esteve aliado primeiramente à condição assistencialista, oferecendo formação a menores abandonados, muitas vezes corretivos, e logo depois com tendências fabris, voltada a questão de formação de mão de obra. No início do século XX o modelo de produção não exigia de seus trabalhadores qualificação, visto às funções que era exigida. A primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização data de 1809 com a criação do *Colégio das Fábricas*, depois *Escola de Belas Artes*, *Casas de Educandos e Artífices*, também *Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos*, todas como intuito e destinadas a amparar crianças órfãs e abandonadas (BRASIL, 1999). A prioridade era atender a menores abandonados com o objetivo de diminuição da criminalidade e da vagabundagem. “No início do século XX o ensino profissional continuou mantendo, basicamente, o mesmo traço assistencial do período anterior, isto é, o de um ensino voltado para os menos favorecidos socialmente, para os *órfãos e desvalidos da sorte*” (BRASIL, 1999, p.05 – [grifo autor]). É evidente que a EP originou-se com fins assistencialistas e com objetivo de ocupar jovens da ociosidade e que se afastassem da criminalidade.

A criação de Escolas de Aprendizes Artífices deferida pelo Decreto N° 7.566, de 23 de setembro de 1909 evidenciou as primeiras ações políticas ligadas à educação profissional no Brasil no século XX, essas com evidentes traços assistencialistas (SOARES, 1982). Argumentava-se que, com o aumento da população das cidades, tornava-se necessário a criação de meios que favorecessem a classe operária, antiga classe rural, de vencer na vida (SOARES, 1982). Há nesse período um esforço, por parte do Estado, em organizar a formação profissional, migrando de uma oferta unicamente oferecida aos menores, como também na possibilidade de preparar trabalhadores operários para o exercício profissional, ambas com o mesmo nível de relevância. A ideia não era só habilitar a nova população e os filhos dos desfavorecidos de fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, porém também fazer adquirir hábitos de trabalho o que afastaria da ociosidade e da escola do crime (BRASIL, 1909). Aspectos históricos já evidenciavam o viés assistencialista, corretivo, ocupacional a extratos da sociedade e uma formação apenas para o trabalho laboral.

A educação profissional no Brasil nasce nesse meio. As raízes sociais revelam semelhanças da oferta da educação profissionalizante do início do século XX com a atual oferta das primeiras décadas do século XXI. É fundamental compreender sua gênese a fim de

compreender os reais objetivos intrínsecos dentro das ofertas de EP no Brasil nos séculos XX e XXI (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Aparece nesses aspectos históricos uma estrutura que acreditamos perpetuar na oferta da EP no Brasil nesses últimos dois séculos. O viés assistencialista que atende a extratos da sociedade que em cada período histórico absorve e encaminha a EP como meio de ocupar, formar e alienar seu público aos desejos da classe dominante. O viés dualista e minimalista da educação que, enquanto uns, abastados é dado uma educação para prosseguimento nos estudos, para outros uma educação minimalista que obrigatoriamente limita seu acesso e continuidade nos estudos. De acordo com Ciavatta e Ramos (2011) há uma evidente dualidade no ensino. Para as autoras:

No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas (CIAVATA; RAMOS, 2011, p.28).

Destaca-se no Brasil, na primeira metade do século XX, a crescente necessidade de mão de obra qualificada frente a corrente busca pela industrialização. Contudo, nesse período, houve um aumento e direcionamento para oferta de EP com o propósito em atender uma demanda emergente principalmente nos campos da indústria e do comércio. As primeiras décadas do século XX, mais especificamente nos anos de 1930 e 1940, ocorreram grandes transformações políticas e econômicas que refletem até hoje em como o Brasil oferece EP. Datam aqui a criação de inúmeras Leis e Decretos, já citados anteriormente, como é o caso da criação do Sistema ‘S’ responsável por expressiva oferta da EP no Brasil desde a sua criação em que, a nosso ver, não devemos negar sua expressividade como representante educacional do patronato brasileiro.

A constituição outorgada em 1937 trouxe menções sobre EP e revela sua importância naquela época.

Com a Constituição outorgada em 1937 muito do que fora definido em matéria de educação em 1934 foi abandonado. Entretanto, pela primeira vez, uma Constituição tratou das “escolas vocacionais e pré-vocacionais”, como um “dever do Estado” para com as “classes menos favorecidas” (Art. 129). Essa obrigação do Estado deveria ser cumprida com “a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos”, as chamadas “classes produtoras”, que deveriam “criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (BRASIL, 1999, p.07).

A oferta da EP tinha como propósito ir ao encontro do processo de industrialização no Brasil nas décadas de 1930 que exigiam uma quantidade maior de trabalhadores qualificados para exercerem funções dentro da indústria e comércio. A própria indústria nacional, seu formato, baseado num modelo fordista de produção definiria em como a EP deveria ser ofertada, aspecto que iremos debater na última parte desta seção. A EP é alinhada aos tipos de

equipamentos e nível tecnológico que a indústria nacional operava. Destacam-se também nesse período a incipiente oferta do Ensino Superior no Brasil na primeira metade do século XX que limitava a oportunidades para egressos do EM que de forma direta acarretava uma alta procura pela EP aumentando muito o coeficiente de interessados.

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e normal era o de “formar as elites condutoras do país” e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho.” A herança dualista não só perdurava como era explicitada (BRASIL, 1999, p.8).

É explicitada aqui a clara evidência de que a Ensino Superior era oferecida apenas às elites enquanto que a EP era dada às classes populares com formação destinada apenas para como operacionalizar as novas máquinas e equipamentos introduzidos pela industrialização fordista no Brasil.

Também importa ressaltar que a criação do SENAI, em 1942, seguida do SENAC, em 1946, e dos demais “S” ao longo das décadas seguintes, revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar “mão-de-obra” para o mundo produtivo. Assim, a partir dessa lógica, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para as artes e os ofícios. Portanto, ratifica-se o caráter dualista da educação e a sua função reprodutora da estrutura social (MOURA, 2007, p. 09-10).

Nesse período, a opção por um ensino profissionalizante não credenciava o egresso à continuidade de seus estudos em nível superior, fato já apresentado no capítulo anterior. É evidente a dualidade estrutural na oferta do ensino e, contudo, a forma como o modo de produção dimensiona a oferta de EP, reproduzindo claramente a divisão de classes. Evidenciam-se também tendências privatistas da educação profissionalizante onde o estado repassa à iniciativa privada a possibilidade de preparar mão de obra à indústria.

No período do Estado ditatorial (1964 – 1985), o projeto desenvolvimentista, conhecido como Milagre Econômico, alavancou grande processo de industrialização e que demandava mão de obra qualificada a esse desenvolvimento. Segundo Moura (2007) esse projeto foi custeado por grandes empréstimos tomados no exterior e a educação profissionalizante, bem como outras modalidades de ensino, dariam uma resposta à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização. A oferta de EP foi uma resposta dada “[...] às demandas educacionais das classes populares, mas que pudesse *atendê-las*. Utilizou-se, então, da via da formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, o que *garantiria a inserção no mercado de trabalho*” (MOURA, 2007, p. 12 [grifos autor]). O discurso voltado para a empregabilidade visto a emergente necessidade industrial estava em

evidência, pois, logo do início do milagre econômico demandou uma grande quantidade de mão de obra na crescente infraestrutura no Brasil.

Ainda no governo militar muitas reformas no ensino voltadas para a EP propuseram uma adequação do sistema educativo ao modo de produção (ROMANELLI, 1986). A própria oferta da EP e sua estrutura curricular e formação de nível médio colocava como fechamento do ciclo a obrigatoriedade da concomitância com o Ensino Médio. Essa legislação vinha ao encontro da necessidade da estruturação produtiva que o Brasil estava vivendo. A própria LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971) em seu artigo 5º nos diz que o currículo terá o objetivo de sondagens de aptidões e iniciação para o trabalho no ensino de 1º grau e de habilitação profissional no 2º grau. Moura (2007) afirma que essa profissionalização compulsória empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumentalista.

Com a concomitância obrigatória entre o Ensino Médio e a EP, a escola pública acaba limitando-se a oferecer algumas profissionalizações juntamente com o Ensino Médio que em suma, não tinha domínios e acabava rebaixando o nível de formação disponibilizado pela escola pública. As instituições privadas introduziam curso com viés mais técnico/prático em detrimento dos cursos ofertados pela escola pública que traziam uma abordagem mais teórica. Moura (2007, p.14) nos diz que “[...] esse contexto contribuiu para gerar um ciclo negativo, o qual ainda não foi rompido, de deterioração da escola básica pública brasileira e que reforça a dualidade entre educação básica e educação profissional” e a banalização de algumas profissões naquele momento. Contudo, toda a legislação, assim como apresentado no capítulo anterior, legitimava a tendenciosa continuidade da dualidade no ensino.

A oferta de EP nas décadas de 1980 e 1990, ainda sustentadas no modelo fordista de produção, preconiza uma formação tecnicista onde o saber estava concentrado em um fazer específica, numa especialização profissional muito requerida e que valorizava um fazer específico requerido pela indústria. Nestas décadas foram criadas muitas “[...] instituições formativas específicas e se ampliando e adaptando o sistema escola à sua função produtora e reprodutora da força de trabalho psicofísica e tecnicamente ajustada às demandas do processo de produção” (NEVES; PONKO, 2008, p.12). Contudo é expressiva a dualidade do ensino dentro da LDB 9394/96, ao ponto de separar a EP da formação do Ensino Médio. Uma completa ambiguidade ao ponto de classificar a EP como modalidade de ensino. Melo (2015) em sua dissertação nos diz que o Decreto 2.208/97 tinha como meta promover a transição entre a escola e o mundo de trabalho ao ponto que tal separação agravou a dualidade do ensino entre o EM e a EP e veio logo após a publicação da LDB 9.394/96. O Decreto, de forma direta, rompia com as possibilidades de articulação entre o Ensino Médio e a EP, acentuando a grande

desarticulação entre essas modalidades de ensino. Para Santos (2006) o processo de reestruturação produtiva, o modelo de Educação Profissional do Brasil, calcado no taylorismo - fordismo, arrefece, sendo substituído pela lógica da flexibilidade na década de 90, o que é traduzido no Decreto Lei número 2.208/97 criado dentro do governo FHC. O próprio Decreto classificou os níveis de separação da formação técnico profissional em básico, técnico e tecnológico uma confirmação e acentuação da dualidade da EP entre o saber intelectual e o saber manual existente desde o surgimento da escola. Isso pode nos ajudar a entender um pouco o porquê a EP só acontece no Brasil, por meio de programas que na maioria das vezes são criados, com fins ideológicos, partidários e eleitoreiros.

Na década de 1990 é possível perceber a interferência dos organismos internacionais nas políticas para o Ensino Médio e para a EP. Neste período a própria aprovação da LDB 9.394/96, introduziu conceitos ligados à formação por competências que representou um caminho na organização e, contudo, direcionamentos ideológicos inseridos dentro da EP. As reformas do ensino trouxeram o debate sobre o protagonismo juvenil para dentro do campo da formação escolar, assim como debates sobre cidadania, solidariedade, aspectos comportamentais dentre outros, a fim de desenvolver dentro do Ensino Médio habilidades comportamentais atenuantes a sua condição estratificada a uma grande parcela da sociedade.

Segundo Ferretti, Zibas, Tartuce (2004) o termo protagonismo infantil veio para designar a participação das próprias crianças na superação das adversidades, um conceito que é multifacetado e carregado de significado pedagógico e político e quando levado ao campo educacional se tornou um potencial catalisador de conflito. Esse fato, “[...] carrega consigo a possibilidade de despolitizar o olhar sobre as determinações da pobreza e sua manutenção, desviando o foco das preocupações do debate político e social” (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p.418). Isso é para nós a materialização do processo de alienação feito pela escola no processo de formação do jovem trabalhador.

O objetivo do enfoque voltado para o protagonismo é atenuar e desvincular o processo de exploração capitalista para a meritocracia e participação do estudante e conduto sua responsabilidade na reversão dos agravos sociais. Ao Estado cabia o papel de oferecer uma educação aos jovens trabalhadores que possam, ideologicamente, sob o discurso da Teoria do Capital Humano vislumbrar que a qualificação para a empregabilidade e o caminho a romper com esse quadro social. “O protagonismo é encarado, nesse sentido, como via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens” (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p.413) que, alinhados a formação de personalidades a serem enquadradas ao mercado de trabalho sob o modo de produção flexível.

O próprio termo ligado ao protagonismo juvenil surge após relatórios da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, que alerta e orienta os países sobre a necessidade de investir em políticas públicas em educação voltadas para o público jovem. O CEPAL (1992) menciona em seu documento que “la educación ha sido un canal de movilidad social.”. O documento eleva a educação a sua capacidade de mobilidade social e, portanto o governo necessita investir em projetos que favorecem os jovens e, contudo, eleve a qualidade do ensino e permanência dos jovens na escola vista as altas taxas de evasões entre os jovens no Ensino Médio.

Percebe-se no documento orientações voltadas para a Teoria do capital Humano e um forte apelo a aspectos ligados a meritocracia e formação para a empregabilidade e sobre as dificuldades que os jovens acabam tendo para serem inseridos no mercado de trabalho. É evidente tal perversidade (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004) ligada a esse protagonismo proposto, pois a responsabilidade de inserção e manutenção no mercado de trabalho é deslocada exclusivamente para os indivíduos e, contudo, ambientes de trabalhos precarizados (OLIVEIRA, 2015). O documento apresenta outros inúmeros debates sobre a questão do protagonismo juvenil que em suma embasaram o Estado brasileiro no direcionamento da legislação e para a criação de vários projetos como foco na melhoria da educação dos jovens a fim de mudar o quadro apresentado nos documentos da CEPAL (1992; 2009). Ferreti e Silva (2017, p.389) nos apresentam que:

A política educacional do governo FHC relativa ao ensino médio e à educação profissional como modalidade deste foi marcada pela adesão à perspectiva, muito presente na época, de que a educação básica, especialmente o ensino médio, se pautasse pelas transformações ocorridas no campo do trabalho em função dos rearranjos promovidos pelo capital, em âmbito internacional, para fazer face às crises da década de 1970. O caldo de cultura que orientou a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e, posteriormente, da educação profissional, na época foi constituído a partir do discurso do governo federal influenciado por entidades internacionais e publicações como o Relatório Delors (1998) e pelo documento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL).

O documento orientou o Brasil a formular e implementar programas que pudessem ir ao encontro dos vários índices negativos apresentados pelos organismos internacionais em seus documentos. Assim por meio da Política Nacional de Juventude, com foco no protagonismo juvenil foram criados vários programas direcionados para a oferta da EP entre os quais temos o ProJovem, Agente Jovem, Saberes da Terra, Consórcio Social da Juventude, Escola de Fábrica, Primeiro Emprego, Soldado Cidadão, Projeja e, mais recentemente, o PRONATEC (OLIVEIRA, 2015), que diante de seu público, atende em sua maioria o público jovem.

Em um dos documentos denominado “*O novo cenário laboral latino-americano: regulação, proteção e políticas ativas nos mercados de trabalho*”, a CEPAL (2009) faz

sugestão de um modelo de políticas compensatórias para as exigências de um mercado de trabalho flexível. Neste documento a proposta é levar aos jovens uma formação técnico-profissionalizante por meio de instituições privadas, com estímulo do fundo público a fim de oportunizar reversão desse quadro. Sugestiona que o volume de recursos dessas políticas é relativamente baixo visto o tamanho da demanda e “que essas políticas são pouco integradas entre si, e não são articuladas com o seguro-desemprego” (CEPAL, 2009, p.107). O documento nos faz ver que, o rol de indicações proposta pela Comissão está claramente presente dentro das políticas públicas voltadas para a EP e se encaixam perfeitamente na moldura legal do PRONATEC. Oliveira (2015) nos ajuda a sintetizar o processo que, aparentemente benéfico em suas aparências, esconde em sua essência o princípio da necessidade da qualificação dos jovens para posterior exploração deles como trabalhadores. Oliveira (2015, p. 249) nos diz que a:

[...] formação profissional, particularmente aquelas voltadas para a juventude, funcionam como mecanismos de conformação de trabalhadores à lógica do capital. Embora tais políticas busquem justificar-se pelo aumento da empregabilidade dos trabalhadores e pelo fomento de práticas empreendedoras, tornam-se também funcionais ao capital por terem um papel ativo de formação de trabalhadores para a ocupação de postos precarizados. Consideramos que as políticas públicas de qualificação profissional voltadas para os setores juvenis em condições econômicas precarizadas vinculam-se diretamente à má qualidade da escola pública, e convertem-se em instrumentos funcionais ao processo de reprodução do capital e de acirramento dos processos de exploração dos trabalhadores.

Retoma-se no nesse debate a questão das políticas voltadas para a EP serem compensatórias, assistenciais e diretamente vinculadas para quem busca um emprego. Por meio do discurso da empregabilidade, bem como a necessidade de qualificação ou requalificação o Estado esconde a deficiência da formação dada aos jovens por meio do Ensino Médio, deixando o mesmo caracterizado como deficitário. A falta de qualidade, aliada às taxas de evasão, bem como o analfabetismo precisa ser atenuada em favor da inserção desses trabalhadores no mercado de trabalho. Em estudo sobre a CEPAL, Júnior; Lucena; Ferreira (2011, p.845) comenta que:

Para a CEPAL o Brasil precisa melhorar o atendimento dos trabalhadores informais, investindo em recursos humanos e informática como forma de suprir as carências inerentes ao analfabetismo e o baixo nível escolar de boa parte da força de trabalho que não consegue se adaptar às transformações e às novas exigências produtivas.

O PRONATEC é a materialização das indicações da CEPAL, onde o programa assume como objetivo a ampliação do número de estudantes matriculados em cursos técnicos, suprir a carência de trabalhadores no mercado de trabalho e elevar a empregabilidade dos jovens trabalhadores, um discurso sobre a carência de profissionais qualificados e empregabilidade

muito presente dentro dessas propostas educacionais, como se o emprego resolvesse todos os problemas sociais.

Esse discurso, sobre o apagão de mão de obra qualificada, “[...] se repete ciclicamente no Brasil relacionado à constatação, pela burguesia brasileira, da falta de trabalhadores qualificados especialmente para o trabalho complexo. Daí a recorrência de projetos e planos emergenciais de formação intensiva de mão-de-obra” (NEVES; PONKO, 2008, p.14-15). O apagão de mão de obra justificaria a necessidade de investimentos públicos na formação de quadros humanos a atenderem as necessidades do setor produtivo operante. Sobre a questão do desemprego Leher (1999, p.30) afirma que “os problemas do desemprego e da precarização do trabalho são deslocados para a qualificação do trabalhador. É como se a exclusão fosse decorrente de opções educativas erradas dos indivíduos. Daí a tese de que a única alternativa realista é a formação profissional” e os Programas desenvolvidos passam a ser encarados como solução dos problemas da empregabilidade, que resolveria os apagões de mão de obra no Brasil. A própria concepção neoliberal produz certas contradições que precisam ser compreendidas a fim de desmistificar como a EP é oferecida e sob qual projeto está alicerçada.

O discurso de defesa dos programas de qualificação desenvolvidos nas últimas décadas do século XXI e nas primeiras décadas deste século culmina exatamente na mesma direção e escondem a real estrutura exploratória, alienante e dualista da EP. A EP é oferecida quase que unicamente por meio de Programas que respondem à necessidade ao modo de produção. Os Programas como Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra – PIPMO, Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, Plano Nacional de Qualificação – PNQ, assim como o PRONATEC, refletem um escopo do passado na oferta da EP nessas últimas décadas. O PRONATEC é a materialidade das propostas reformistas da CEPAL para a educação com o propósito de suprir a carência de trabalhadores no mercado de trabalho e elevar a empregabilidade dos jovens trabalhadores (JÚNIOR; LUCENA; FERREIRA, 2011) e estão presentes nas políticas públicas voltadas para educação profissional. Toda proposta de incentivo a EP tem sido operacionalizada junto às instituições privadas e é por meio desses programas a privatização da EP acontece.

4.2. Programas para a educação profissional: do PIPMO ao PRONATEC

Nesta seção trataremos sobre os programas que propuseram a desenvolver a EP no Brasil a partir de 1950. Citaremos aqui o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), concebido no governo João Goulart e apropriado pelos governos militares; o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), do governo Fernando Henrique

Cardoso; e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), criado no primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva que para nós subsidiaram o PRONATEC. Reportaremos esse contexto a fim de compreendermos os alicerces do atual programa, pois acreditamos que o PRONATEC possui semelhanças com os pressupostos e objetivos de outros programas já introduzidos como políticas de formação profissional (FRANZOI; SILVA; COSTA, 2013).

A pesquisadora Montalvão (2015) nos diz que é necessário compreender o contexto socioeconômico em que estes programas foram criados e desenvolvidos, os aspectos políticos, econômicos e pedagógicos a fim de compreendermos melhor os programas desenvolvidos no Brasil. Reafirma dizendo que há de perceber convergências e as similaridades entre os programas anteriores e o seu herdeiro contemporâneo, o PRONATEC. Cada programa tem como pano de fundo uma estrutura político, econômica, social e educacional. Essa conjuntura econômica e política aponta para qual eixo educacional a formação profissional deve ser construída.

O primeiro Programa que propomos apresentar voltado para a formação profissionalizante é o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra – PIPMO, criado no governo do presidente João Goulart pelo Decreto nº 53.324, de 18 de dezembro de 1963, (BRASIL, 1963) que citamos como um dos primeiros programas de qualificação profissional que deram base a outros, inclusive do PRONATEC. O PIPMO foi inicialmente proposto para vinte meses, porém durou aproximadamente vinte anos, perpassando por toda a ditadura militar, encerrando em 1982. Alterado pelo Decreto nº 70.882, de 27 de Julho de 1972, Em seu Art. 2º do referido Decreto, o “PIPMO terá como objetivo promover habilitações profissionais a nível de 2º grau e a qualificação e treinamento de adolescentes e adultos em ocupações para os diversos setores econômicos, em consonância com as diretrizes da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971” (BRASIL, 1972).

O PIPMO teve sua origem no Ministério da Educação, mas em 1975 foi transferido para o Ministério do Trabalho e correspondia a cursos profissionalizantes, que ocorriam em todo o país, para trabalhadores pouco escolarizados, com encaminhamento para o emprego (SANTOS, 2006). O foco era a empregabilidade capaz de formar trabalhadores com carga horária mínima, tanto que Santos (2006, p. 5270) nos diz que “Os cursos do PIPMO eram na sua maioria de curta duração, apresentando convênio com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), envolvendo pessoas que já estavam se alfabetizando em cursos de Educação Profissional”. Montalvão (2015, p. 4) também explica:

Organizado no formato de cursos de curta duração, de natureza eminentemente prática e operacional, o PIPMO foi executado a partir de parcerias, especialmente com os

serviços nacionais de aprendizagem, as escolas técnicas, as universidades, as prefeituras, os sindicatos e também com as próprias indústrias.

Essa afirmativa dos autores nos remete ao viés privatista e dualista que era dado à educação profissional. Privatista ao ponto de veicular as parcerias com o sistema 'S' e dualista ao ponto que, a educação profissional não se assentava legalmente dentro da educação regular, oferecida paralelamente, sendo necessário a criação de um programa específico para atender a extratos da sociedade que não tinham acesso ao ensino superior. Segundo a pesquisadora Barradas (1986) o SENAI e SENAC participaram como executores de quase todos os programas de qualificação profissional desenvolvidos pelo Estado, não somente do PIPMO. O programa foi criado dentro do período taylorista-fordista onde o trabalhador buscava emprego principalmente no ramo industrial ou comercial muito crescente nesse período.

Segundo Santos (2006) o PIPMO apresentava as seguintes características: apresentava tendências à corrupção pela falta de controle dos processos de matrículas e pagamentos, ao ponto de contar duas vezes o mesmo aluno; qualquer entidade poderia executar o programa, porém a seleção das mesmas era subjetiva. Os principais executores foram o Sistema 'S'; cursos eram gratuitos e os alunos recebiam auxílios até 120 dias após concluírem o curso caso estivessem desempregados; cursos de curta duração em favor de sua rápida e necessária inserção no mercado de trabalho; vinculação do programa com o Sistema nacional de Emprego - SINE¹⁵ que assegurava a colocação do egresso em uma empresa; cursos aconteciam em pátios de empresas e em canteiros de obras e total interação com o processo de trabalho.

Barradas (1986) em sua dissertação faz uma abordagem crítica do PIPMO, apresentando-o como instrumento de adestramento da classe trabalhadora. Segundo a pesquisadora, (1986, p. 162):

Enquanto instrumento político, o adestramento empreendido pelo PIPMO teve vários objetivos, não só em relação ao enfraquecimento de uma parcela significativa da classe trabalhadora, através do adestramento de algumas tarefas a serem imediatamente consumidas pelo processo produtivo, tornando esse contingente alvo mais fácil da rota atividade, achatamento dos salários e desemprego, como também constituiu-se num mecanismo de controle, agenciamento e repressão de trabalhadores.

Esse aspecto é muito evidente dentro do trabalho de Barradas onde sinaliza que o Estado veio a constituir um programa com alternativa ocupacional aos trabalhadores. Da mesma forma, a formação também era conduzida por uma pedagogia de ensino que compreendia em construir um desempenho em passos e sub-passos, fragmentando o ensino e as tarefas a serem executadas

¹⁵ O Sistema Nacional de Emprego – SINE, órgão governo com o objetivo de dar suporte e fazer a intermediação, por meio de suas agências, da recolocação e direcionamento da mão de obra no país. O SINE também apoiou a execução do PRONATEC, por intermédio da obrigatoriedade do trabalhador estar matriculado em um curso do programa para receber o seguro.

pelo trabalhador (BARRADAS, 1986). Uma proposta pedagógica que reduz a formação profissionalizante a execução de alguns comandos operacionalizados em escalas fragmentadas dentro do processo fabril.

O PIPMO amenizou as tensões causadas pelo desemprego. Apresentou-se também, segundo Montalvão (2015) e Santos (2006), como um programa assistencialista e com proposta de formação balizada exclusiva ao mercado de trabalho nos moldes da indústria fordista. Para Santos (2006) o principal objetivo do PIPMO foi formar mão de obra para indústria que estava operante. Contudo, com a reestruturação produtiva, certos declínios de postos de trabalho na indústria o programa se tornou dispensável. “Da extinção do PIPMO em 1982, até a instituição do PLANFOR, em 1996, não há cursos gratuitos para trabalhadores desempregados com abrangência nacional” (SANTOS, 2006, p.5276), excetos cursos executados por projetos e programas regionais e por instituições privadas como é o caso do Sistema ‘S’.

A entrada dos anos de 1990, com FHC, os organismos internacionais propunham novas diretrizes para a educação, conforme as necessidades do capital que deveria resultar em reformas e mudanças na legislação, como foi aprovação da LDB 9.394/96 e o Decreto nº. 2.208/97. Nesse cenário, criou-se o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), desenvolvidos e articulados a fim de expandirem a oferta de educação profissional. Ambos foram desenvolvidos em parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego como objetivo de implantar esse novo modelo de EP, ampliando as vagas e adequando as ofertas de cursos às demandas do mercado de trabalho.

O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR surge em 1995, e alcançou uma abrangência nacional, sendo desenvolvidos no período dos dois mandatos de FHC, encerrando em 2002. O Programa de Expansão da Educação Profissional-PROEP veio logo após a aprovação do Decreto nº. 2.208/97 que regimentava a separação entre a educação propedêutica e a formação profissional e abria a oportunidade da entrada da iniciativa privada com parceira ofertante da EP. “[...] o financiamento da expansão ao setor privado foi considerado uma estratégia de afastamento do Estado de suas obrigações com a educação” (CASSIOLATO; GARCIA, 2014, p.13). O PROEP foi o programa financiador da implantação de novas escolas para oferta de EP enquanto o PLANFOR financiava a execução de cursos voltados para qualificação profissional. O PROEP foi parcialmente financiado pelo BIRD na ordem de 250 milhões de dólares com igual contrapartida do Estado Brasileiro, sendo 125 milhões do Ministério da educação e outros 125 milhões do Fundo de Amparo do Trabalhador - FAT (BRASIL, 1997). Este programa propunha a expansão da oferta, um reordenamento e

reestruturação da EP, cumprindo o Decreto 2.208/97 ao ponto de desaprovar todas as iniciativas de educação que tinha como proposta político/pedagógica de integração entre o Ensino Médio e EP.

Os recursos do PROEP eram destinados em sua grande parcela para a iniciativa privada para o desenvolvimento de projetos para estruturação de escolas técnicas dos chamados segmentos comunitárias e de terceiro setor, incluindo as associações patronais do campo industrial, agrícola e comercial que compõem o sistema 'S', bem como ONGs e algumas escolas públicas. Segundo Souza (2013, p.67) “Subjaz ao processo da reforma a perspectiva de redução de custos, visto que o ensino técnico é mais custoso ao Estado do que a educação básica. Assim como o objetivo de entregar a expansão e desenvolvimento da educação profissional ao setor privado”. É possível perceber tendências privatistas ao passo que uma parcela significativa desses valores foi destinada a construção de escolas privadas com recursos públicos.

O PLANFOR que, apesar de estar em um período de conjuntura diferente do PIPMO evidenciam grandes similitudes ao seu antecessor (SANTOS, 2006). Numa análise inicial, percebe-se que o programa represente mais uma política de governo do que um projeto de educação visto que ela inicia e encerra ao final de um ciclo de governo, neste caso, do FHC. Este programa emerge como resposta ao capital em capacitar um novo perfil de trabalhador, com competências (atitudes e habilidades) exigidas pelo novo contexto da reestruturação produtiva. O ensino tinha como metas criar trabalhadores com polivalências para o exercício profissional, bem como oferecer uma qualificação voltada ao atendimento a setores da população considerados como grupos vulneráveis socialmente, visando potencializar lhes a empregabilidade (BATISTA, 2009). O programa vai ao encontro das reformas neoliberais propostas ao Estado e, contudo, trazem evidências de reformas privatistas pelas políticas de parcerias público-privadas, assumindo uma “estreita articulação entre público e privado, com ênfase no Sistema 'S' [...] voltados estritamente para a preparação restrita para ocupação imediata de postos de trabalho” (FRANZOI; SILVA; COSTA, 2013, p.100). Diante de seus objetivos, o PLANFOR apresenta clara distinção entre a formação propedêutica e a formação profissional. Provoca certa desvalorização da educação básica ao reconhecer a necessidade de complementação da formação do trabalhador. Montalvão (2015, p.08) nos diz que a “sua proposta era ser um instrumento de formação complementar à educação básica”. Extraímos dessa citação, a afirmativa de que o ensino básico é deficitário, sendo necessária complementar a formação que o sistema público não deu conta.

Após os dois quadriênios do governo FHC, o PLANFOR requeria várias mudanças. A própria oferta de cursos de baixa qualidade, bem como denúncias sobre o controle dos gastos

públicos levaram a um desgaste a respeito da qualidade da oferta de EP pelo Estado. Segundo Santos (2003) os dois programas voltados para a EP, o PIPMO e o PLANFOR, tiveram abrangência nacional e ocorreram em dois momentos históricos muito distintos, o primeiro idealizado no auge do paradigma taylorista-fordista no Brasil e o segundo momento da diminuição do número de indústrias e postos de trabalho, no ajuste da automação, de novas formas de produção, privatização indiscriminada e diminuição dos postos de empregos.

Surge então, logo no início do Governo de Lula a proposta do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PNQ criado em 2003 e, contudo, a revogação do Decreto nº. 2.208/97 que veio sob reivindicações que explicitavam novamente visões diferenciadas sobre a relação entre a educação básica e a profissional, isso se deu por meio do Decreto nº. 5.154/04, amplamente discutido com a sociedade. “Em essência, é um decreto que introduz flexibilidade à educação profissional, especialmente em sua articulação com o nível médio, e dá liberdade às escolas e aos estados (no caso do nível médio) de organizar a sua formação” (CASSIOLATO; GARCIA, 2014, p.14). Interessante perceber que o próprio governo, ao defender a nova proposta de qualificação profissional (PNQ), desqualifica o PLANFOR. “É um absurdo que se tenha, no antigo PLANFOR, 60 horas de carga horária média nos últimos dois anos. Em sua época de melhor atuação eram 150 horas, e o PNQ apresenta o objetivo de elevar o patamar para 200 horas médias” (BRASIL, 2003, p.14). Para defender a implantação do novo programa refere-se ao PLANFOR como uma oferta de EP de baixa qualidade pedagógica.

Diante de toda uma conjuntura política, segundo Toledo; Rummert (2009) o projeto de governo não rompeu com o projeto de sociedade que vinha se constituindo no país, o que se viu foi adesão ao projeto neoliberal de sociabilidade e ao ideário da globalização, uma continuidade da política macroeconômica do governo FHC, para atender a nova ordem produtiva toyotista é cada governo criando sua própria política voltada para a EP. Com o PQN tudo parecia novo, porém apesar de ser uma proposta de um governo caracterizado pelo posicionamento progressista e midiaticado, criou-se a expectativa de transformações substanciais em diversos campos da sociedade sem avanços nesse ideário progressista. Segundo Montalvão (2015), apesar dessa ênfase às questões sociais, o governo de Lula, em grande medida, deu continuidade ou ampliou as políticas de FHC, apresentando pequenas mudanças ligadas a políticas sociais.

É evidente a continuidade do ideário “[...] de que não há falta de empregos e sim falta de pessoas qualificadas para ocupar as vagas existentes, tem alimentado iniciativas, no âmbito do governo, de programas e cursos de qualificação em massa de trabalhadores” (TOLEDO; RUMMERT, 2009, p. 01). Ideologicamente, essa midiaticação difunde o ideário da falta de pessoas qualificadas e eleva a necessidade de o trabalhador buscar qualificar-se e inserir no

mercado de trabalho por conta própria. A EP oferecida pelo PNQ não era diferente dos demais programas e dos demais governos, contudo, há de perceber que a espera não se concretizou e o que se percebeu foram similaridades às propostas anteriores. Segundo Montalvão (2015), apesar dos objetivos do PQN aparentemente novos, a estrutura formativa, na prática, ele constituiu uma nova roupagem ao velho discurso sob a crise da profissionalização, que atribui a dificuldade de inserção de determinados segmentos da sociedade no mercado de trabalho à falta de qualificação social e profissional. Para o mesmo autor, as proposituras políticas ditas como inovadoras ficaram apenas nos planos das ideias. Contudo a adoção de programas de incentivo a EP do governo Lula continuou no segundo mandato. Segundo Souza, (2013) além da criação dos Institutos Federais e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o governo criou o Programa Brasil Profissionalizado, a Rede e-Tec Brasil, o Acordo de gratuidade com o Sistema 'S' com a ampliação da oferta de cursos voltados para a EP. O aumento da oferta de EP nos governos de Lula muito se deu pela a criação de dezenas de Institutos, sendo esta uma das mais importantes políticas de incentivo ao ensino profissionalizante. Em 2003 existiam 140 campi e em 2016, 644 campi espalhados por todos os Estados da federação. Dos 644¹⁶ campi a grande maioria deles foi criada entre os anos de 2003 a 2011. Em Rondônia contamos com nove campi, sendo que desses apenas o Campus de Colorado D' oeste estava em funcionamento como escola técnica federal antes de 2003.

A expansão dos Institutos Federais representou um significativo passo para a oferta de EP no Brasil. O processo se deu por meio da federalização de escolas agrotécnicas bem como a criação de inúmeros campi em todos os Estados da federação. Importante destacar que a rede federal de ensino tem sua fundação datada no início do século XX com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909. Escolas essas que são consideradas as primeiras escolas que deram origem aos Institutos Federais voltados para a educação profissionalizante em todo Brasil. A partir da LDB de 1971, houve um crescimento no número de unidades desses centros de formação visto a urgência dada à necessidade de formar técnicos. A partir desse momento e da transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação e Tecnologia. As escolas de formação técnica assim como o Sistema 'S' tiveram uma grande importância na formação profissional na segunda metade do século XX. A amplitude geográfica dos campi dos Institutos foi significativa para a execução do PRONATEC e, contudo, em seus

¹⁶ Dados até final de 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 09 de jun. de 2018

diferentes programas internos de qualificação ampliou a oferta de cursos profissionalizantes em regiões antes não atendidas pelos Institutos.

O Programa Brasil Profissionalizado¹⁷ “[...] prestará assistência financeira a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio integrado à educação profissional mediante seleção e aprovação de propostas, formalizada pela celebração de convênio ou execução direta” (BRASIL, 2007). O público alvo do programa é composto por jovens e adultos da rede pública de ensino que estão cursando o ensino médio. A proposta é oportunizar a integração do ensino médio à educação profissional e tecnológica. Este programa se limita às instituições públicas. Em 2011 o Programa Brasil Profissionalizado passou a integrar o PRONATEC.

A Rede e-Tec Brasil¹⁸ tem a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação à distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no país (BRASIL, 2011b). Nesse formato a EP é oferecida parcialmente EaD com alguns encontros presenciais podendo ser credenciados instituições públicas e privadas como ofertantes que devem ter polos de apoio presencial aos alunos. Com a Rede e-Tec o aluno faz o curso técnico concomitante ao EM na rede regular.

O Acordo de gratuidade com o Sistema ‘S’¹⁹ celebrado entre o governo e o SENAI/SESI e SENAC/SESC prevê em cinco anos a aumento de oferta de vagas gratuitas de cursos para formação de estudantes de baixa renda e trabalhadores em geral. Esse acordo previa que até o ano de 2014 as instituições oferecessem uma significativa parte de seus cursos gratuitos vistos os recursos compulsórios destinados ao Sistema ‘S’, este acordo representou a primeira grande reforma nos estatutos das entidades, porém alvo de muitas críticas, pois com a criação do PRONATEC, o acordo ficou confuso, pois a entidade recebia recursos compulsórios e ao mesmo tempo recursos advindos do PRONATEC pela Bolsa-Formação.

Apesar das especificidades de cada um, os programas PIPMO, PLANFOR e o PQN, criados e desenvolvidos em períodos distintos, se apresentam sob uma mesma conjuntura

¹⁷ Decreto nº 6.302, 12/12/2007. Instrui o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (BRASIL, 2007).

¹⁸ Decreto nº. 6.301, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil. Revogado pelo Decreto n. 7.589, de 26 de outubro de 2011, que institui a Rede e-Tec Brasil. O ingresso na Rede se dá por meio de adesão de instituições públicas estaduais e do Distrito Federal, instituições públicas de educação profissional e tecnológica e unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem, que deverão possuir polos de apoio presenciais.

¹⁹ Decretos nº. 6.632, n. 6.633, n. 6.635, n.6.637 de 5 de novembro de 2008. Os Decretos alteram os percentuais da receita investidos em cursos e vagas gratuitos do SESC, SENAC, SENAI e SESI, respectivamente. Fica instituído que o SESC investirá 1/3 da sua receita líquida, o SENAC 2/3, SENAI 2/3 e o SESI 1/3, priorizando as suas demandas específicas.

socioeconômica capitalista, com inúmeras similitudes em suas concepções com o PRONATEC, com fomento a privatização, revela a perspectiva dualista e manifesta a ação corretiva ao deficitário ensino público. Programas de fomento a EP sempre balizada no mercado de trabalho e na busca pela empregabilidade. “Em nenhuma das perspectivas anteriores, os projetos de ensino médio e de educação profissional estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.31). Diante dessa breve apresentação dos programas o que se percebe é o desenvolvimento de políticas públicas carregadas de uma ideologia mercadológica em todos os sentidos. Esse aprofundamento dentro dos aspectos históricos é fundamental para compreender as engendas de uma EP baseada na economia, revelando o caminho e as contradições. Tudo é balizado, pensado sob o viés do mercado.

Percebe-se que não há avanços e sim perpetuação de modelos anteriores. Permanece a dualidade entre o Ensino Médio e a EP e, contudo, a permanência e intensificação do processo de privatização. Não é permissível a nós analisarmos os fenômenos educacionais de forma isolada, é preciso buscar em cada período histórico as nuances e ir ao encontro de suas raízes estruturais. Compreender a questão estrutural de classe envolvida e o papel do Estado é fundamental para possamos compreendermos os fenômenos em sua essência e não as aparentes informações numéricas evidenciadas com objetivos apenas propagandísticos.

4.3. A teoria do capital humano e a busca pela empregabilidade como materialidade da alienação

A Teoria do Capital Humano assume em si o escopo midiático de valorização e competição entre os trabalhadores. A todo o momento, no mercado de trabalho ou mesmo no campo educacional, o trabalhador é submetido a competir, criar valor em si diante de outros. Essa constante necessidade de aperfeiçoamento e qualificação, tem como perspectiva elevar seu nível de habilitação, destreza, virtuosismo e titulação ao patamar que o mercado de trabalho exige para sua empregabilidade. Aos sujeitos é colocado o discurso sob o qual o trabalhador sempre necessita de qualificações. Sob o discurso da Teoria do Capital Humano o sujeito está sempre desqualificado revelando sua constante incapacidade, como meio de produção ao ponto que, dependendo de sua insuficiência ou falta de determinadas qualificações, não será contratado pelo capitalista. Diante dessa questão surge a necessidade e a busca da educação para o provimento dessas capacidades dada o valor econômico que sua formação assume diante do mercado de trabalho.

Iremos apresentar nessa seção como o trabalho sob a égide do capitalismo se torna degradante e alienante, visto que o trabalhador ao vender sua força de trabalho se submete ao capitalista como uma mercadoria e a constante necessidade que o capitalista tem do sobretrabalho como condição para gerar novos capitais. Apresentaremos a Teoria do Capital Humano e seu caráter fetichizado, condição criada com intuito de expor apenas as vantagens que a educação como investimento pode proporcionar ao trabalhador e a sociedade como um todo, expondo a contradições frente o modo de produção capitalista em sua fase imperialista e seus objetivos. Por fim, discute como a educação, e mais específico a educação profissional, incorpora/apropria-se da Teoria do Capital Humano como condição necessária ao trabalhador, como um investimento em seu aperfeiçoamento, como produto/mercadoria, a fim de não se tornar obsoleto dentro do mercado de trabalho.

A alienação da força de trabalho e a Teoria do Capital Humano assumem em si uma relação dialética, pois ambos estão presentes nas relações de dominação e exploração que o modo de produção capitalista exerce sobre o trabalhador. Nesse sentido, seja por inconsciência ou por necessidade de sobrevivência o trabalhador fica preso à condição a ele imposta. Inconsciente, o trabalhador se torna alienado por não compreender a totalidade da dinâmica capitalista, considerando como algo natural o fato de que, a única forma de sobreviver que ele possui é vender sua força de trabalho. O trabalhador não compreende que toda dinâmica que cria essa condição é pensada em favor da constante exploração e acúmulo de capitais. Acredita-se que a divisão do trabalho possa ser a conjectura que primeiro tem evidenciado a Teoria do Capital Humano, onde a alienação pode ser percebida como resultado e também meio para o acúmulo de capital.

Adam Smith (1988, p.17) menciona que “O maior aprimoramento das forças produtivas do trabalho, e a maior parte da habilidade, destreza e bom senso com os quais o trabalho é em toda parte dirigido ou executado, parecem ter sido resultados da divisão do trabalho”. Mesmo sem citar o termo capital humano, Smith em seu livro, *A riqueza das nações*, assume um posicionamento de que a divisão e a especialização/treinamento dentro de uma função manufatureira gerariam maior eficiência no processo produtivo e um maior aproveitamento da força de trabalho pelo capitalista. Apresenta em seu livro que a educação/instrução deve atender simplesmente a formação instrumentalista, atendendo diretamente a classe trabalhadora. Uma educação/instrução, sob o ponto de vista de Smith foi pensada para as necessidades da indústria manufatureira do século XVIII, uma educação como formação para o trabalho já era pensada sob a perspectiva exploratória da força trabalho e a necessidade da mesma serem satisfatoriamente produtiva.

A divisão do trabalho é a forma pelo qual a classe dominante potencializa a exploração da classe que vive do trabalho. Marx (2004, p.29): nos diz que:

Enquanto a divisão do trabalho eleva a força produtiva do trabalho, a riqueza e o aprimoramento da sociedade, ela empobrece o trabalhador [até a condição de] máquina. Enquanto o trabalho suscita o acúmulo de capitais e, com isso, o progressivo bem-estar da sociedade, a divisão de trabalho mantém o trabalhador sempre mais dependente do capitalista.

Diante dessa perspectiva, acentua-se o olhar para o trabalhador unicamente como força de trabalho que deve ser explorado em seu mais elevado estágio e a divisão do trabalho acentuaria essa condição. Com a divisão do trabalho, o trabalhador não produz mais uma mercadoria até o final e isto facilita a manipulação do trabalhador até o ponto de determinar o que ele deve saber. O saber produtivo parcial eleva a alienação do trabalhador diante do processo produtivo, ao ponto de não participar e nem mesmo compreender o processo produtivo como um todo. O trabalhador passa a conhecer e ser treinado unicamente para a execução de uma única parcela do processo produtivo. É peça dentro de um processo que a qualquer momento pode ser substituído. A formação do trabalhador é condicionada a capacitá-lo unicamente a uma fração – apertar um parafuso – que deve ser feito com destreza e rapidez e, dessa forma o trabalhador aliena-se ao processo e a formação é meio para essa formação de capital humano especializado.

Para Saul (2004) existem raízes renegadas da Teoria do Capital Humano que merecem ser expostas mesmo que grande parte dos autores que se dedicam a esse estudo credencia a Schultz como principal criador da Teoria do Capital Humano. Segundo ele “A trilha desta construção teórica passa, sem dúvida, pelas contribuições de Frederick Taylor em torno da organização científica do trabalho” (SAUL, 2004, p.241). A concepção de gerência científica defendida por Taylor traz como perspectiva transferir para dono dos bens de produção a apropriação dos conhecimentos do processo produtivo e ao trabalhador apenas a opção de execução. Nesse olhar, o capitalista passa a controlar o conhecimento do trabalhador e de forma direta assume o controle sobre o que o ele precisa ou não saber para executar uma função específica. O *status* de treinamento para um trabalho específico, reduzido, seria conveniente ao capitalista ao ponto que quanto mais hábil fosse o trabalhador, mais produziria em uma escala menor de tempo. Esse controle, sobre o que o operário deve ou não conhecer assume claramente o caráter de alienação do trabalhador, visto o conhecimento fragmentado sobre o processo produtivo. A formação profissional é pensada nesses mesmos moldes.

A força de trabalho ganha status de Capital Humano, uma forma camuflada de ideologizar a perspectiva positiva desse conceito. Saul (2004) cita em seu trabalho que além de

Schultz, também devem ser considerados como pais fundadores da Teoria do Capital Humano os teóricos Jacob Mincer e Gary Becker, esses que, logo no início da segunda metade da década de 1950 sistematizaram a ideia de capital humano e, assim como muitos, outorgaram a Schultz como principal formulador da teoria. Os pais fundadores da Teoria do Capital Humano “Partiam do pressuposto de que os investimentos no homem elevariam suas condições de produtividade e conseqüentemente nível de vida” (SANTOS, 1997, p. 36). Que sua formação, qualificação, aperfeiçoamento devem advir da educação e por meio da formação a classe trabalhadora poderia alcançar seu apogeu financeiro e a educação passa a ser a condição para tal. Para melhor compreensão, Santos (1997, p. 37 [grifo autor]) ainda nos diz que o Capital Humano pode ser entendido,

[...] como instrução, saúde, treinamento prático, seria capaz de provocar um maior desenvolvimento econômico, porque o investimento daria uma taxa de retorno apreciável pelo aumento da produtividade do trabalhador. [...] onde a escola passou a ser vista como o *locus* prioritário de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

A escola passa a ser o local para que o trabalhador alcançasse as habilidades para seu exercício profissional e seu apogeu financeiro. Schultz faz seus estudos tentando mensurar o valor econômico da educação e como ela agregaria ao trabalhador a possibilidade de melhorar sua renda e ascensão profissional. Para Schultz, (1973, p. 23-24) capital humano “[...] é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção”. Suas colocações sobre capital educacional foram à base da Teoria do Capital Humano ao relacionarem a educação como um investimento.

Dado a importância da ênfase ao trabalhador, que ao investir em sua formação, estaria hábil e conseguiria produzir sempre mais e com isso seria compensado com melhorias salariais. Sobre esse assunto Frigotto (2010a, p.51) diz que:

O conceito de capital humano [...] busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

Pautado nesse discurso é que na segunda metade do século XX, inúmeros foram os projetos e interferências externas com intuito de melhorar a educação no Brasil. A Teoria do Capital Humano sustentou muitos discursos de implantação de diversas políticas que propunha elevar o Brasil para um melhor nível econômico, por meio de investimento no ensino técnico pelas instituições financeiras. A Teoria do Capital Humano transfere para o trabalhador a

condição de ascensão social, sua meritocracia ou fracasso. Fica dessa forma escamoteada sob o olhar da educação a verdadeira intenção dos projetos liberais. Uma educação que, sob os ditames do mercado, deslocando a formação humana para uma formação reduzida, alienada e dimensionada pelas leis do mercado e para a empregabilidade.

Saul afirma que a Teoria do Capital Humano “[...] é considerado um produto típico do desenvolvimento econômico americano. É produto do capitalismo mais desenvolvido e elemento decisivo da atualização e consolidação do conceito de capitalismo sem proprietários, ou sem classes sociais contrastantes” (2004, p.258). O mesmo autor nos diz que a teoria veio para suavizar doutrinas do capitalismo ao lançar mão de uma nova forma de emanar/mascarar os ditames capitalistas na forma de submissão do trabalhador.

A suavidade da Teoria do Capital Humano ao envolver a educação é apresentada aos trabalhadores como forma de investimento para a busca de ascensão econômica-social. “A teoria mostra-se fecunda enquanto uma ideologia, tanto no sentido de falseamento da realidade quanto no de organização de uma consciência alienada” (FRIGOTTO, 2010a, p.46). O trabalhador é persuadido a esse discurso capitalista ao ponto de não perceber que sua mobilidade social sempre estará submissa a uma condição de exploração de sua força de trabalho. A Teoria do Capital Humano “[...] esconde a verdadeira natureza de exploração das relações sociais de produção capitalista, determinando que a esta Teoria se constitua em um poderoso instrumento de manutenção do senso comum” (FRIGOTTO, 2010a, p.46). A EP e seus diversos programas se sustentam nesses discursos que, de forma mascarada, alimenta a esperança de que a formação profissional vai tirar o trabalhador dessa condição. Alimenta um discurso de empoderamento, do empreendedorismo, assim como outros conceitos empresariais de mudança de patamar econômicos.

A educação passa a ser dimensionada como um produto, uma dimensão de valor econômico, visto como investimento. Esse dimensionamento da educação como meio de preparar os trabalhadores para o emprego, reflete diretamente a ideia de que o homem-trabalhador passa a ser um capital como outro qualquer dentro de uma empresa e precisa estar/ser moldado às necessidades do mercado. A educação é vista como um investimento pessoal e faz parte dos discursos de pais e professores que, ancorados nessa visão, propagam a necessidade constante de qualificação, conforme a exigência do mercado empregador. Não é dada ao trabalhador uma compreensão dessa perspectiva numa visão de totalidade, assim a retórica sobre a elevação de renda não retira a condição de o trabalhador ser alienado, explorado e dependente das vontades do capitalista. Essa versão da Teoria do Capital Humano está presente na educação em suas diferentes modalidades e se renova a todo tempo.

Dessa forma, alinhado a esse discurso, a Teoria do Capital Humano norteia a maneira como o Estado intervém na educação por meio das políticas públicas. A educação é um produto e ao mesmo tempo meio para manutenção da exploração e alienação do trabalhador ao sistema capitalista. Santos (1997) comenta que esta Teoria vem para justificar a necessidade de constantes ajustes entre o sistema produtivo e as políticas educacionais, este que é fundamental para a prosperidade econômica de um país. A educação deve garantir formação de trabalhadores capazes de atuarem de forma eficaz e economicamente produtiva.

Evidências mostram que as políticas educacionais são niveladas mediante a necessidade do mercado. Baseados nesse discurso desenvolvimentista inúmeros foram às intervenções multilaterais que direcionaram os caminhos que a educação no Brasil deveria trilhar na segunda metade do século XX. Políticas que se materializaram por indicações dos organismos multilaterais que, sustentados pelos discursos da Teoria do Capital Humano, propagam e inserem dentro do Estado suas manobras de incentivo à educação.

Alguns autores criticam a forma como os economistas, pais fundadores da Teoria Capital Humano quantificam os níveis de desenvolvimento do trabalhador ao incorporar novas habilidades produtivas, uma menção analisada de forma unilateral. Frigotto (2010a), um dos críticos, afirma que a educação alienada ao discurso da Teoria do Capital Humano esconde a postura exploratória das relações capitalistas na manutenção de trabalhadores submissos na perspectiva de manutenção do *status quo*. A própria educação cria fetiches de que a saída de todos trabalhadores é a qualificação para que alcance sua colocação no competitivo mercado de trabalho.

A EP passa a ser meio para que, com o aumento da produtividade do trabalhador, possa aumentar o acúmulo do sobre trabalho e com isso aumentar os ganhos do capitalista. Os trabalhadores são reduzidos “a fatores de produção e, em razão disso, torna sua formação um investimento em ‘capital humano’, psicofísica e socialmente adequado à reprodução ampliada do capital” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1105). A formação profissional passa a ter como foco o aumento da capacidade produtiva do trabalho e caso seja considerado obsoleto não conseguirá sua colocação no mercado de trabalho. Segundo Frigotto (2010a, p. 29) “[...] a teoria do capital humano representa a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um ‘fator de produção’, a uma questão técnica”. A legitimação da Teoria do Capital humano acontece, e é evidenciada a alienação, quando o trabalhador absorve a visão de que a EP elevaria a sua condição de trabalhador a um novo status social.

Em Santos (1997, p.37) “A qualificação humana, portanto, vai além da aquisição de conhecimentos intelectuais para outros atributos, como a liderança, versatilidade, flexibilidade,

rapidez de decisões, saber trabalhar em equipe, ter equilíbrio emocional e físico, ser comunicativo, solidário, dentre outros”. Um trabalhador diferente do sistema manufatureiro taylorista-fordista que agora deve incorporar outras habilidades reconhecidas como o modelo toyotista que “em seu apogeu, mostrou-nos o segredo do assim chamado ‘modelo japonês’: o envolvimento e a exploração intensificada da força de trabalho em forte simbiose com o desenvolvimento tecnocientífico” (ANTUNES, 2005, p.97). Confirma-se que, sob o ordenamento capitalista, e indiferente das formas e organização do trabalho, o objetivo fim da qualificação é a exploração da força de trabalho.

Acredita-se também que a Teoria do Capital Humano está presente em diferentes conotações nos contextos educacionais e se materializados em posturas pedagógicas e planos de cursos de instituições que desenvolvem formação profissional. As novas roupagens do capital humano apresentam-se sob “[...] novas categorias de *sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível, formação por competências e a empregabilidade*, que na verdade apenas efetivam uma metamorfose do conceito de capital humano” (FRIGOTTO, 2010a, p.18 [grifo autor]). Novos profissionais para novas colocações no mercado de trabalho que, ao incentivar competitividade entre os próprios trabalhadores produz uma conjuntura coadunam para o processo de formação profissional. Para Batista (2009, p.18):

[...] a ideologia dominante, no contexto da reestruturação produtiva, preconiza uma política de qualificação com base nos pressupostos da Teoria do Capital Humano, na medida em que articula Educação Profissional, que passa a ser pensada a partir da noção de competências, visando a empregabilidade. Na perspectiva das instituições empresariais e de seu sistema de formação profissional (SENAI, SENAC) prevalece a concepção de que o novo paradigma produtivo exige novos perfis profissionais que se resumem em dois conceitos: polivalência e flexibilidade.

Essas novas categorias aparecem como reformulações da Teoria do Capital Humano. Não iremos aprofundar nessas categorias, porém para Antunes (2005) esse é o seu *modus operandi*, onde a implantação das competências, como objetivo fim da EP elevam a produtividade e por meio da gestão do trabalho, em suas formas de organização, aumenta o nível de degradação do trabalho. A própria formação faz um caminho inverso ao ponto que quanto mais qualificado tem a exploração de sua força de trabalho cada vez mais acentuada.

Apesar de tudo, a saída apresentada ao trabalhador é ainda a busca por formação. A busca por manter-se qualificado e não ser visto como uma força de trabalho – neste ato mercadoria – com meio de produção obsoleto. Neste viés, o trabalhador, alienado, inconsciente não compreende que sua formação está alicerçada e busca unicamente a formação de capital humano que será dada ao capitalista. Uma educação construída e pensada para atender a necessidade do capitalismo e sempre manter o trabalhador dependente da condição de venda de

sua força de trabalho unicamente para sobreviver. Frigotto (2010a, p.26), afirma que pensar educação sob os moldes capitalistas é conceber que “[...] a prática educativa escolar reduz a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja a função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional de educação”.

Na perspectiva instrumentalista a educação se reduz a única condição, a uma formação para a empregabilidade, uma educação ajustada às necessidades do mercado de trabalho. Para Leher (1999, p. 29) “A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital [...]”. A educação, nesta visão liberal cumpre bem esse papel ao ponto de repassar ao trabalhador a responsabilidade de seu sucesso e insucesso. Leher (1999, p.30) ainda complementa: “Neste sentido, os problemas do desemprego e da precarização do trabalho são deslocados para a qualificação do trabalhador. É como se a exclusão fosse decorrente de opções educativas erradas dos indivíduos. Daí a tese de que a única alternativa realista é a formação profissional”. Silva (2002, p. 111) concordando com Leher reforça que: “Trata-se, na verdade, de isentar o Estado de responsabilidades públicas e atribui-las aos indivíduos. Significa, sim, atribuir aos pobres a responsabilidade pela condição de pobreza”. No contexto apresentado por Leher e Silva podemos perceber que quando a educação está submissa a Teoria do Capital Humano, ao invés da mesma emancipar ela é usada como instrumento para a própria alienação. A construção de uma educação, submissa aos ditames do capital, retira do trabalhador a possibilidade de uma compreensão crítica do contexto em que está envolvido.

Braverman (1974, p. 124) nos diz que “A transformação da humanidade trabalhadora em uma força de trabalho, em fator de produção, como instrumento do capital, é um processo incessante e interminável. A condição é repugnante para as vítimas, seja qual for o seu salário, porque viola as condições humanas do trabalho”. Contudo, apesar do constante e aclamado discurso, “O trabalho torna-se somente um meio de subsistência, ao qual o trabalhador deve recorrer se quiser garantir sua sobrevivência” (LUZ, 2008, p.32). A formação está condicionando unicamente às ocupações de trabalho em uma sociedade capitalista. Rouba-se a condição da formação integral do cidadão. Assim, sob a ótica de um estado capitalista, o investimento no fator humano passa a significar uma das determinações básicas para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico.

Nunca é demais destacar o quão forte foi a intervenção na última reforma do ensino médio e da educação profissional por parte das agências multilaterais e do empresariado brasileiro, sujeitos esses cujas proposições educacionais, puramente

economicistas, estabelecem um reducionismo pedagógico objetivando atender exclusivamente aos interesses do setor produtivo. Tal reducionismo, pautado nos pressupostos da Teoria do Capital Humano, compreende a relação entre educação e trabalho como a relação entre escola e mercado de trabalho, não considerando que a qualificação do trabalhador deve ter objetivos mais complexos do que o desenvolvimento de competências e habilidades especificamente direcionadas à execução de uma atividade profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p.152).

A educação que contribui diretamente na formação da sociedade, também pode ser em meio à sociedade capitalista, uma ferramenta de controle, um claro aparelho ideológico que está diretamente ligado aos interesses do capital. Uma ideologia de capital humano, noção esta que reduz a educação de direito social a um fetiche mercantil onde se busca a ideia do pleno emprego e a empregabilidade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011). Importante perceber que a qualificação dentro de uma visão de mercado liberal, não qualifica, apenas limita e enquadra os sujeitos a funções específicas do mercado de trabalho, assim como as limitações de acesso de acordo com a classe social que o sujeito pertence.

Como mercadoria o trabalhador deve estar em constante adaptação/qualificação visto à necessidade de não se tornar obsoleto perante as novas regras e perfis exigidos à empregabilidade e produtividade capitalista. Frigotto e Ciavatta (2006, p.158) discorrem sobre como devemos avançar na oferta da educação. Para os autores:

A educação e a sua relação com o mundo do trabalho deveriam ser vistas num aspecto muito mais amplo do que o de apenas uma preparação específica. O local de trabalho deveria ser um dos espaços de intervenção/realização do ser humano, mas não o único. Nesse sentido, destaca que a escola deveria objetivar formar indivíduos capazes de atuar politicamente na sociedade e, por conseguinte, eles não deveriam apropriar-se de conhecimentos apenas para a efetivação de uma ação profissional específica.

A formação deveria ir além de apenas uma formação instrumentalista. Frigotto (2010a) ao abordar sobre o assunto deixa claro que a formação profissional é importante, porém reafirma-se a necessidade de uma formação integral e não apenas uma preparação específica. Alves (2006, p.146) também afirma que a especialização e a capacitação profissional são importantes, porém, a “limitação que pesa contra ele, de fato, deriva da forma pela qual a especialização profissional é explorada, sob a égide do capital, no sentido de desvalorizar e embrutecer a força de trabalho”. Esse apontamento nos permite afirmar que a Teoria do Capital Humano é a materialidade de um discurso que alimenta a necessidade de formação do trabalhador. A educação profissional passa a ser difundida como a saída, porém nada mais é do que uma ferramenta do capitalismo para a permanente manutenção de alienação e submissão do trabalhador ao capitalista.

A EP não é pensada como perspectiva de uma formação emancipadora/progressista como perspectiva de superação desses pseudodiscursos. Não revela ao trabalhador que a EP,

sob o modo de produção capitalista, apenas alimenta processos educacionais a fim da manutenção do status quo e de longe promoverá a emancipação do trabalhador. Importante romper com esse discurso fenomênico, perceber as claras perversidades do capitalismo e trazer a tona a verdadeira totalidade e materialidade dos fatos. Importante também que incorporem a educação em sua real condição de formação humana para uma formação integral e Politecnicia como perspectiva em dar os primeiros passos para o rompimento dessa alienação de que o trabalhador está submetido.

4.4. Educação profissionalizante e sua característica instrumental

Para análise e compreensão do processo de formação humana utilizaremos conceitos de trabalho, onilateralidade, Politecnicia, escola unitária, educação integral e competência, que nos fundamentará e irá nos permitir analisar a educação profissional e mais especificamente o PRONATEC.

Primeiramente retomemos o estudo sobre o trabalho como princípio da existência humana já apresentada na primeira seção deste trabalho. O trabalho é para Marx (2004) o meio pelo qual se constituía a essência humana e o que o fez diferente dos demais animais (ENGELS, 1977). Para Marx (2004) o trabalho é mediação entre o homem e a natureza e por meio dessa relação acontece o processo de formação humana. Foi por meio do trabalho que a transformação ontológica (LUKÁCS, 1986) aconteceu e que assume para nós a centralidade do processo formativo. O processo formativo pode ser emancipador ou, sob a forma como ele é conduzido sob o modo de produção capitalista, apresentar-se como dualista, alienante, unilateral e instrumental.

Para Saviani (2007), trabalho e educação assume a relação de criação da existência e autotransformação humana, os homens aprendiam a trabalhar, trabalhando. O trabalho se confundia com educação, pois os mesmos aconteciam simultaneamente. Saviani (2007, p.154) complementa ao afirmar que, “Portanto, a produção humana é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. O trabalho assume fundamento da existência humana e também princípio da formação humana, um o ato educativo. Tendo o Trabalho como princípio educativo, acreditamos que é pelo ato laboral que o conhecimento é produzido. O trabalho deixa de ser ato formativo quando, sob uma estrutura de classe, ele deixa de ser livre e passa a ser obrigado.

Sob o modo de produção capitalista, o trabalho e a formação humana sofrem mudanças ao modo operante de acumulação, tanto que a formação humana é sempre condicionada ao modelo de produção. O modelo de produção influencia tendenciosamente o Estado, que

representando os interesses burgueses condiciona os caminhos da educação aos seus interesses. Emerge uma educação dualista e que provoca o rompimento do princípio formador do ser humano pelo trabalho por uma educação pensada unicamente para o trabalho. Em Saviani (2007, p.155) “[...] a divisão dos homens em classe irá provocar uma divisão também na educação”. Uma educação prevista pensada para a elite burguesa, para o período de ociosidade, com ensinamentos voltados para a oratória, artes e exercícios físicos e outra voltada aos filhos dos trabalhadores, sob discurso da Teoria do Capital Humano e da necessidade de buscar algumas competências profissionais para a empregabilidade. É aclamada e fetichizada uma EP para a classe trabalhadora, porém, o que é dado é uma educação precarizada e instrumental para que se perpetue a exploração da classe trabalhadora e os privilégios da classe que vive do trabalho alheio.

Em um viés teórico marxista a educação deve ir ao encontro de uma formação para a onilateralidade que busque a emancipação humana. Manacorda (2010, p. 96) ao comentar sobre a busca de uma nova pedagogia para a formação de um novo sujeito nos diz que:

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

A onilateralidade expressa uma formação para uma totalidade da emancipação humana, um projeto de igualdade dentro de uma sociedade que possa romper com todas as divisões de classes. Para Manacorda (2010) a onilateralidade é um projeto de igualdade humana algo jamais ocorrido na história dos seres humanos que reúne todas as perspectivas positivas da condição humana ainda não experimentada nesse mundo. A formação unilateral passa a ser uma expressão da própria divisão do trabalho, de um conhecimento parcial e fragmentado, um oposto da formação onilateral. A oposição, entre unilateral e onilateral “[...] se torna verdadeira quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental. Assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente do trabalhador manual, operário, e as do intelectual” (MANACORDA, 2010, p.83). A divisão de classe cria a divisão social do trabalho e também a divisão do ensino. A formação onilateral só acontecerá quando houver a superação da divisão da divisão de classe, bem como haverá nesse caso a superação também da formação unilateral.

A própria divisão classe e de trabalho rompe com a possibilidade de uma formação onilateral, da mesma forma rompe também com a possibilidade de uma escola unitária, aquela que seja única a todas as pessoas sem a separação de classes sociais e com acesso igualitário de

todos a uma mesma escola. Dessa forma a busca por uma escola unitária e uma formação onilateral só será alcançada com a superação do modo de produção capitalista. Em Saviani (2007, p.157) essa “[...] separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual”. A divisão da sociedade em classes é que provoca a desvinculação e a perda da relação formativa entre trabalho e educação, pois uma classe que vive do trabalho alheio, da exploração da força do trabalho de outra classe, não necessitar trabalhar para sobreviver e não haveria necessidade de aprender ofícios (SAVIANI, 2007). Esse rompimento do vínculo entre trabalho e educação modifica radicalmente o processo de formação humana, provoca uma dualidade no ensino, onde o formato da educação passa a ser condicionada à classe social pertencente. Todo esse processo formativo desassociado do trabalho provoca um distanciamento de uma formação politécnica, provoca uma fragmentação do ensino, pensada e oferecida baseada no mercado de trabalho, para uns um conhecimento intelectual e para outros apenas laboral/instrumental.

O conceito de “Politecnia, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito de Politecnia como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas” (SAVIANI, 1989, p.16). Para o autor supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência (KUENZER, 2011). A Politecnia não pode ser vista como compreensão de diferentes técnicas fragmentadas sem relações entre elas e sim a compreensão dos fundamentos científicos e a relações entre elas, seus processos e contradições. Em Saviani (2007) o conceito Politecnia implica a união entre escola e trabalho, entre ensino e trabalho produtivo.

Nosella (2007) também faz um debate²⁰ sobre o termo Politecnia. Ao problematizar sobre o tema, discute sobre a utilização da palavra Politecnia e apresenta em seu estudo um debate sobre o campo semântico bem como a utilização de outros termos, também marxistas, que podem apresentar como sinônimo. Para Nosella (2007, p.147) o próprio campo semântico

²⁰ NOSELLA traz em seu debate autores como Saviani, Machado, Gramsci, Manacorda, Frigotto. Com aspecto conclusivo Nosella expõe que a apesar de seu debate semântico, todos autores caminham no mesmo sentido. Segundo ela “A fórmula marxiana de formação onilateral ou de escola unitária, para todos, é antes de tudo a superação da dicotomia entre o trabalho produtor de mercadorias e o trabalho intelectual” (NOSELLA, 2007, p.148). Ainda, “Esses educadores marxistas, entretanto, não deixaram de ser críticos e criativos, às vezes até mesmo ousados, ao pensarem e fazerem educação. Porém, considero que a bandeira da “Politecnia” os tem levado preferencialmente a desenvolver estudos sobre a escola média e profissional. Com isso, o trabalho como princípio educativo sofreu entre nós certo reducionismo. A escola unitária, de outro lado, que progride pari passu com a sociedade unitária, ficou fora de foco” (NOSELLA, 2007, p. 150).

pode provocar um “engessamento teórico e de limitação ideológica” pela possível dificuldade na compreensão do termo Politecnia. Seguindo o mesmo autor (2007, p. 148):

[...] a expressão “onilateral” é feliz, porque conota o conjunto. Mais tarde, Gramsci utiliza o termo “unitário”, que acrescenta ao conjunto dos aspectos educacionais a idéia de integração. Todavia, tanto a expressão “onilateral” como “unitário” acentuam o sentido quantitativo, isto é, que abrange todos os aspectos. Se indagássemos sobre qual seria a categoria fundante e estruturante da fórmula pedagógico-escolar marxista, eu creio que deveríamos recorrer à categoria antropológica de liberdade plena para o homem, todos os homens.

Não iremos aprofundar o debate sobre a utilização do termo Politecnia em seu campo semântico/ideológico, porém acreditamos que a formação onilateral e escola unitária é nosso fim último de um processo emancipatório, é só serão construídas quanto houver a superação da divisão de classe. Conduto, desconsiderando em partes o campo semântico, utilizaremos o termo Politecnia com o propósito de ir ao encontro de superação parcial dessa apologia exploradora dos trabalhadores. Ir ao encontro de uma escola integral e politécnica que ao pouco possamos promover a emancipação da classe trabalhadora por meio de uma escola que possa ser integral e de uma formação para a Politecnia, uma formação que possa superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, uma formação que possa romper com a divisão entre instrução profissional e instrução geral (SAVIANI, 1989). Ainda para Saviani (1989, p. 17) a “Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 1989, p.17) e não a busque um único saber fazer de uma técnica. Dessa forma, ao passo que ainda não alcançarmos a escola unitária e uma formação onilateral, possamos ir à busca de uma formação integral e politécnica com a perspectiva de romper com uma formação unilateral, dualista e instrumentalista.

A própria especialização, dependendo da forma como ela é oferecida no processo educativo acentua o distanciamento de uma formação politécnica. “O que a ideia de Politecnia tenta introduzir é a compreensão desse fenômeno, a captação da contradição que marca a sociedade capitalista, e a direção de sua superação” (SAVIANI, 1989, p.15). A especialização, dependendo da forma como é desenvolvida, acentua a fragmentação do saber. A fragmentação do saber provoca a alienação do trabalhador, ao passo de compreender apenas parte do processo de produção. A própria escola caminha nesse mesmo viés ao ponto de fragmentar conteúdos e disciplinas curriculares de acordo com competências e as especialidades desejáveis do mercado de trabalho.

A questão é como dar esta formação omnilateral, politécnica, se as condições em que vivemos, ou seja, a própria forma como está organizada a sociedade, tem como pressuposto, em sua raiz, a divisão entre proprietários de meios de produção e os proprietários da força de trabalho, os expropriados dos meios de produção. Daí a

divisão do trabalho, a divisão do conhecimento, disciplinas científicas autônomas, todo um processo que resulta na divisão de funções na sociedade, estabelecendo diferentes profissões (SAVIANI, 1989, p.28).

A divisão dos conhecimentos em disciplinas reflete diretamente a divisão das colocações no mercado de trabalho dimensionado pelas diferentes profissões, suas habilidades, posturas e competências de acordo com o Cadastro Brasileiro de Ocupações – CBO. Cabe citar que todos os planos de cursos técnicos seguem o Catálogo nacional de Cursos Técnicos²¹ e o Guia PRONATEC de Cursos FIC²² que, subdividido em eixos, sistematizam em cursos as competências exigidas pelo mercado de trabalho. É o mercado dimensionando o saber que cada ocupação deve ter que diretamente dimensiona os conteúdos que devem ser inseridos dentro dos planos de cursos.

A nova sociedade regida pelas relações de mercado influenciou a mudança da relação trabalho e educação (SAVIANI, 2007). A ideia da introdução de competências, habilidades, atitudes e valores demarcam a perspectiva unilateral da formação, aquilo que serve para o mercado de trabalho e a empregabilidade e deve ser trabalhado dentro dos cursos. A política de qualificação profissional segundo Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005a) provoca um desvio da atenção da sociedade das reais causas do desemprego para a responsabilização dos próprios trabalhadores pela sua condição de desempregados. Para eles:

Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competências” um importante aporte ideológico, justificando, dentre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p.11).

De fato a ideia de empregabilidade fica alinhada a necessidade da qualificação/requalificação/aperfeiçoamento profissional a fim de manter-se inserido no processo produtivo. Essa é uma clara evidência das transformações neoliberais, que eleva a necessidade do investimento em aquisição de competências e habilidades profissionais e se destacar diante dos outros inúmeros trabalhadores, provocando uma corrida pela qualificação e pela empregabilidade. Esse reordenamento do ensino, com a inserção de competências dentro do currículo associa-se claramente a níveis de qualificação que o trabalhador deve buscar. A exigência de competência ainda está muito ligada ao saber fazer operacional exigido no modelo de produção fordista no qual o trabalhador deveria reunir capacidades para uma colocação específica no mercado de trabalho. Segundo Melo (2015, p.37):

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

²¹ BRASIL, 2012.

²² BRASIL, 2013.

relacionadas ao novo modo de viver, mudando também as formas de disciplinamento demandadas pelo capitalismo à educação escola.

Assim, sob o modelo de produção flexível essa noção de competência, de um único saber, é modificada, exigindo desse novo trabalhador também uma formação flexível e que deve estar em constante adaptação às demandas do mercado de trabalho. Ferretti (2004, p.415) afirma que “O modelo de competências surge, assim, em função da adoção de um novo paradigma produtivo que promove a crise dos postos de trabalho e obriga a repensar a qualificação”. Para Kuenzer, (2011) para a sobrevivência do modo de produção capitalista, e em particular o regime de produção flexível, existe a necessidade desse novo trabalhador onde sua formação passa a ser regidas por novas subjetividades, que se ajustem à instabilidade e a flexibilidade do trabalhador. Propõem-se novos “[...] arranjos flexíveis de competências diferenciadas expressam a forma de organização das propostas pedagógicas na produção flexível, constituindo, assim, a principal categoria desse regime de produção, do ponto de vista das relações entre trabalho e educação” (KUENZER, 2011, p.45). Novos trabalhadores frente às novas exigências, tudo em favor da empregabilidade.

Esse novo trabalhador passa ser repensado assim como a própria reestruturação dos planos de cursos. Novas competências psicofísicas são introduzidas e ganham mais evidências nessa estrutura flexível de trabalho. O saber ser ganha destaque ao saber fazer, diferentemente do período fordista. A capacidade de adaptação a diferentes situações e resoluções de problemas é o mote das novas competências sob o regime de produção flexível. O que se percebe, ao contrário de se prover uma formação integral é uma postura político/pedagógica de adestramento, amabilidade e aceitação das condições impostas.

Acreditamos que, assim como Saviani (2007), que o Ensino Médio deve propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não mero adestramento em técnicas produtivas, não uma formação de técnicos especializados sem o conhecimento da totalidade dos processos.

Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2007, p.160).

Caracterizamos como instrumentalista ao ponto de que a escola passa a ser aquilo que Manacorda (2010) nos diz como meramente decorativa e sem qualquer substância. Já para Ramos (2006) a abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos

específicos, prescritos e observáveis. Essa condição é observável quando olhamos para os planos de cursos das qualificações onde são apresentados níveis de desempenho que devem ser mensurados a fim de garantir que determina competência profissional descrita no plano foi atingida.

Para Leher (1999, p. 19) “essa dimensão instrumental da educação (habilidades e qualificação requeridas) face à dinâmica do capital, o pensamento crítico não rompe os marcos do economicismo, contribuindo para a hipertrofia da crença no determinismo tecnológico, com significativas consequências desmobilizadoras.” Desse modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais ela procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e os devolver na forma parcelada (SAVIANI, 1989) sem que a classe despossuída de uma totalidade compreensiva possa se rebelar contra a atual conjuntura/estrutura exploratória capitalista. O fetichismo da busca pela empregabilidade apenas reforça a concretização da ideologia desenvolvida. Um exemplo claro é o que Leher (1999, p. 29) nos diz que:

A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios” e pelos estrategistas políticos.

A própria concepção de formação politécnica é absorvida pelo discurso da escola burguesa. A apropriação do conceito vai de encontro à proposta da formação integral. Adota uma conotação emancipatória, porém esconde a dualidade presente. A própria LDB 9.394/96 e mais recente alguns decretos e leis mencionam a necessidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional como proposta de romper com esse dualismo existente entre a EP e o Ensino Médio. Contudo o próprio discurso da oferta do ensino médio aliado ao profissional tem ganhado relevância com a oferta em formatos concomitante, subsequente e integral, porém em raros os casos são percebido a integração entre o EM e a EP e que de longe garantem uma formação integral e politécnica.

Os próprios programas do governo para a formação evidenciam esse distanciamento entre a formação geral e a formação profissional e revelam a incapacidade do governo propor medidas para o rompimento dessa dualidade. O PRONATEC, assim como outros programas já citados reforça claramente isso. Para Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005b) todas as propostas pensadas como estruturantes da forma integrada entre o Ensino Médio e a EP não avançaram. O que se vê é um tipo de formação para o trabalho intelectual e outra para o trabalho técnico e profissional. Contudo apesar de dualista e instrumental a formação profissional deve ser encarada como fundamental para a classe trabalhadora ao passo de oportunizar a

conscientização humana e política em favor de uma emancipação pessoal e coletiva. Para Kuenzer (2011, p. 53) é preciso “ampliar a oferta da modalidade integrada e investir maciçamente na qualidade da educação geral, com a finalidade de reverter os efeitos perversos da dualidade invertida” (KUENZER, 2011, p.53). é preciso que a classe trabalhadora possa receber uma educação emancipadora e que possa romper com o ensino limitado de técnicas a um ensino que oportunize o conhecimento mais politécnico pelo sentido conferido por Saviani (1989). Ainda para Saviani (2007, p.160) “O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas politécnicos”.

É preciso ultrapassar a barreira das aparências, estabelecer as relações e as contradições da formação humana frente ao modelo de produção flexível. “Para transformar conscientemente a realidade social, é preciso compreendê-la para além das aparências, para além do imediato” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.04), ir além da questão aparência a fim de romper com discursos fenomênicos da empregabilidade. Devemos, contudo, enquanto não alcançarmos a onilateralidade, a escola unitária, buscar pela Politecnia e por uma formação integral que possa romper com a formação unicamente instrumentalista. Para nós, o caminho da EP é avançar na direção do ensino politécnico, uma oferta integrada entre o EM e a EP que possa aos poucos emancipar o trabalhador, que aos poucos possa romper com a dualidade estrutural e de uma formação instrumentalista dada à classe de vive do trabalho.

5. PRONATEC: A MATERIALIDADE DO PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SUL DE RONDÔNIA

Nesta seção analisaremos a aplicação do PRONATEC no sul de Rondônia como materialidade do processo de privatização da educação profissional. Buscaremos por meio de análises da Lei nº 12.513 (BRASIL, 2011a) o aspecto legal do Programa, assim como outros documentos legais que tratem de sua aplicação. Com base nas pesquisas de campo, documentos, entrevistas e aplicação de questionário investigou-se a materialidade dos processos de privatização da EP no Sul RO por meio do PRONATEC nos anos de 2011-2016, período que o programa alcançou maior expressividade na oferta da EP no Brasil.

Contudo, consulete a nosso objetivo, nessa seção analisaremos a proporcionalidade da aplicação dos recursos financeiros e, contudo, a distribuição dos mesmos entre as instituições ofertantes do PRONATEC. Analisaremos como o discurso da falta de mão de obra e de qualificação embasa a criação do programa, bem como o engodo da empregabilidade que promove uma corrida dos desempregados por uma formação sob a perspectiva de enquadrar-se aos moldes do modelo de produção flexível. Trataremos também como o PRONATEC e seu desenvolvimento no sul de Rondônia assume o caráter assistencialista. E por fim, sugerir alternativas que possam ir ao encontro de uma formação mais humana e menos instrumental.

5.1. Criação, regulamentação, organização e financiamento do PRONATEC

Criado pela Lei 12.513 de 26 de outubro de 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC surge como um conjunto de cinco iniciativas com a finalidade de ampliação da oferta de EP no Brasil. O Programa, de abrangência nacional, criado no governo Dilma Rousseff, institui, altera e inclui iniciativas para ampliação da oferta da qualificação profissional. Em seu Artigo 1º, a lei que institui o PRONATEC (BRASIL, 2011a), projeta “a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira”. No geral o PRONATEC busca ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda.

Objetivos do PRONATEC (BRASIL, 2011a, p.01):

- 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.

O PRONATEC atenderá prioritariamente (BRASIL, 2011a, Art. 2º) estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos, trabalhadores e beneficiários dos programas federais de transferência de renda, bem com outros grupos sociais a fim de direcionamento da oferta do programa. No Art. 3º (BRASIL, 2011ª) a lei nos apresenta como será feito a organização da execução do programa:

O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a 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 (2011a, Art. 3º).

O Programa de ampliação da oferta agrupou iniciativas de fomento a EP já existentes, como uma forma de integrá-las em único projeto. Das iniciativas que integram o PRONATEC apenas a Bolsa-Formação foi criada em 2011 juntamente com o programa. As demais iniciativas já existiam e foram incorporadas como uma proposta de integração de todos os projetos ligados à oferta de EP no Brasil. Fazem partes dessas iniciativas a Expansão da Rede Federal, a Rede e-Tec, o Brasil Profissionalizado e o Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica iniciou em 2003 e não necessariamente com o PRONATEC em 2011. Até 2003 a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica contava com 140 campi, hoje a Rede conta com 644²³ campi que ofertavam cursos pela iniciativa da Bolsa-Formação e, em sua grande maioria, polos do Mediotec. É importante destacar que a maioria dos campi foi criada até 2011²⁴, porém o fomento da iniciativa de Expansão da Rede Federal de ensino já estava em processo de ampliação antes da criação do programa, contudo concretizou-se entre os anos de 2011-2014, período em que o PRONATEC teve maior valor de recursos aplicados.

O ‘Programa Brasil Profissionalizado’ criado em 2007, pelo Decreto 6.302 (BRASIL, 2007), foi incorporado ao PRONATEC em 2011. Este se destina a expansão, ampliação e

²³ Dados até final de 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 09 de jun. de 2018

²⁴ Até 2011, existiam 356 campi. Entre 2011 e 2014 foram entregues outros 208 novos campi da Rede Federal de ensino. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 09 de jun. de 2018.

modernização das escolas das redes de Educação Profissional e Tecnológica, com a finalidade de expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica. O repasse de recursos às redes estaduais de ensino é destinado unicamente a escolas públicas estaduais que quisessem aderir ao programa e ofertar cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Segundo dados do MEC²⁵, de sua criação até janeiro de 2016, foram concluídas 342 obras, sendo 86 novas escolas, 256 ampliações e/ou reformas e 635 laboratórios para aulas práticas.

A Rede e-Tec Brasil foi criada em 2011, sob o Decreto nº 7.589 (BRASIL, 2011b) revogando o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (Decreto nº 6.301/2007) que com a mudança também foi incorporada como uma das iniciativas do PRONATEC. Este visa desenvolver Educação Profissional e Tecnológica na modalidade de Educação à Distância - EaD. Sob o regime de colaboração e de adesão, a Rede Federal de Educação Profissional e as unidades dos Serviços Nacionais de Aprendizagem²⁶, têm como objetivo ampliar e democratizar a oferta e o acesso à EP pública e gratuita no país, onde são oferecidos gratuitamente cursos técnicos e qualificação profissional na modalidade EaD. Hoje temos o MedioTec que é executado em parceria com instituições públicas e privadas de ensino médio. As vagas dessa nova ação do PRONATEC levam em consideração o mapeamento das demandas do mundo do trabalho e renda²⁷. Esse programa é oferecido aos alunos do Ensino Médio, onde o mesmo realiza em concomitância, em seu contraturno, um curso técnico em uma das instituições credenciadas.

Segundo o entrevistado E02, no MedioTec “[...] o curso acontece 20% presencial e 80% em EaD. Então esses 20% presencial o aluno da escola estadual vem para cá uma vez por semana para fazer essa aula presencial e o restante é postado em uma plataforma virtual”. Conforme o E03:

[...] ele é um Pronatec, um formato do Pronatec voltado ao Instituto Federal, que hoje quem executa o MedioTec é o Instituto Federal. Então são os ensinamentos de base e o MedioTec ele entra na modalidade, ela está sendo executado desta forma neste modelo piloto, mas a ideia do MedioTec é fazer um ensino Integrado no ensino médio com o ensino técnico.

É evidente nessa proposta a falta de integração entre o Ensino Médio e a EP e que necessita maiores aprofundamentos a fim de buscar formas de interação das instituições de

²⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>>. Acesso em: 09 de jun. de 2018.

²⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec/rede-e-tec-brasil>>. Acesso em: 09 de jun. de 2018.

²⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mediotec>>. Acesso em: 09 de jun. de 2018.

ensino para seja possível a concretização de um ensino médio e profissionalizante de forma integrado.

Com o Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem o Sistema ‘S’ assume o compromisso de ofertar vagas nos cursos da instituição vistos a destinação de recursos compulsórios repassados ao Sistema. A ampliação atingiria uma parcela de 66% da receita das contribuições compulsórias recebidas que deveriam ser ofertadas em gratuidade em seus cursos. O Acordo de Gratuidade é uma das iniciativas que foram incorporadas ao PRONATEC. Nesse compromisso o Sistema ‘S’ executaria, de forma gratuita, em contrapartida dos recursos compulsórios recebidos, cursos gratuitos do PRONATEC. Contudo, assim como apresentado na seção anterior, esse acordo, bem como os recursos destinados ao Sistema ‘S’ tem provocado debates, onde se questiona o valor dos recursos repassados e a ausência de controle de aplicação dos mesmos. Relatórios do Tribunal de Contas da União - TCU tem orientado a adoção de mecanismos para um maior controle, bem como encontrado “indícios de fragilidades/irregularidades na execução e cumprimento do Acordo de Gratuidade” (TCU, 2015) ao ponto de questionarem se todas as receitas que compõem o Acordo de Gratuidade realmente foram executadas e quais valores foram investidos no PRONATEC. Para nós esse é um debate que merece atenção. Não há como negar a efetividade dos serviços prestados pelo Sistema ‘S’ que mediante os objetivos de sua criação busca atender o lado patronal das empresas.

A iniciativa da Bolsa-Formação é o nosso principal foco de pesquisa. Essa iniciativa representou em torno de 60% de todo o recurso e aproximadamente 80% das matrículas contabilizadas ao programa entre os anos de 2011-2016²⁸. A iniciativa “Bolsa-Formação, que visa permitir o acesso gratuito aos cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, ofertados por atores públicos e privados, com financiamento do MEC” (TCU, 2015) sendo a única iniciativa criada juntamente com o programa em 2011. A ideia é aproveitar as diversas redes públicas e privadas de educação profissional e tecnológica no país para a oferta de cursos técnicos e cursos FIC por meio de adesão dessas instituições.

Na iniciativa Bolsa-Formação também poderiam ser veiculados alunos que poderiam aproveitar a nota do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como forma de ingressos (Sisutec²⁹) em cursos técnicos subsequentes nas instituições ofertantes. Há, contudo, diretrizes

²⁸ Não contabilizaremos em nosso trabalho as matrículas e recursos da iniciativa do Acordo de Gratuidade com o Sistema ‘S’.

²⁹ O Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec) instituído pela Portaria MEC 671/2013, é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do quais instituições públicas e privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica oferecem vagas

para o recebimento do Seguro-Desemprego aliados a obrigatoriedade de participação nos cursos. “A União poderá condicionar o recebimento da assistência financeira do Programa de Seguro-Desemprego à comprovação da matrícula e da frequência do trabalhador segurado em curso de formação inicial e continuada ou qualificação profissional” (BRASIL, 2011a). Dessa forma o recebimento do Seguro-Desemprego será condicionado à participação em cursos da Bolsa-Formação. A E02 comenta sobre a condicionalidade para receber alunos ingressantes por intermédio Seguro-Desemprego aliada a participação no curso.

[...] atrelada ao seguro-desemprego isso também foi muito complicado para a gente porque foi um período que a gente recebeu muita gente mas que não tinha interesse em fazer o curso que só estavam aqui porque o Ministério do Trabalho tinha mandado que até então quando antes desta obrigatoriedade eles vinham porque realmente porque tinham interesse no curso e a partir do momento que foram obrigados a estarem aqui por causa do seguro-desemprego isso causou alguns transtornos porque eles passaram a faltar a não dar tanta importância não realizar as atividades (E02).

Dentro do PRONATEC os diferentes parceiros demandantes identificavam quais tipos de cursos de EP atenderiam a necessidade do seu campo de atuação e realizavam a mobilização e seleção dos candidatos aos cursos e os ofertantes executavam a demanda identificada por meio dos acordos e concessões. Os principais demandantes da Bolsa-formação do PRONATEC foram o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o Ministério do Trabalho e Previdência Social.

Para a execução dos cursos os principais ofertantes foram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os Serviços Nacionais de Aprendizagem. As demais instituições de ensino, sendo elas públicas ou privadas deveriam aderir credenciar-se e ser habilitadas pelo MEC. Competia as ofertantes realizar a oferta de vagas, antes indicadas pelos demandantes, homologadas pelo MEC, assegurando as condições necessárias para execução dos cursos respeitando as especificidades dos demandantes.

No âmbito da iniciativa Bolsa-Formação o Sistema ‘S’, assim como outras instituições de ensino, firmou convênio de adesão ao PRONATEC para execução dos cursos, onde receberiam recursos públicos do Ministério da Educação para compor a rede ofertante da Bolsa-Formação, ficando responsáveis pela oferta e posterior prestação de contas. Segundo dados do TCU (2015), inúmeros contratemplos ligados a prazos e valores foram encontrados no processo de prestação de contas da execução desta iniciativa. Esse aspecto é assume uma estreita relação com outros programas executados no Brasil em anos anteriores. Vários desses programas tiveram problemas com a prestação de contas em sua gestão.

gratuitas em cursos técnicos na forma subsequente para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35793-sisutec/>>. Acesso em 05 de jun. de 2018.

Os cursos ofertados deveriam seguir uma lista credenciada pelo MEC. Todos os cursos devem alinhar-se às diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como às demais condições estabelecidas na legislação aplicável. Todos os cursos deveriam constar do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e Guia PRONATEC de cursos FIC, organizado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2011a). Também deveriam alinhar-se às modalidades de educação profissional e tecnológica, devendo ser obrigatoriamente cursos de Qualificação Profissional e Cursos Técnicos.

A oferta dos cursos técnicos poderia ser concomitante³⁰ ao Ensino Médio, subsequentes³¹ por meio do Sisutec e também poderiam ser ofertados de forma integrada³². Cada uma das modalidades dos cursos técnicos estaria voltada a um determinado público. Os cursos técnicos deveriam ter uma duração mínima de 800 horas e seguir as nomenclaturas dos cursos disponíveis no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Os cursos de qualificação profissional, também conhecidos como cursos FIC - Formação Inicial e Continuada deveriam possuir uma carga horária mínima de 160 horas e seguir o Guia Nacional de cursos FIC. Essa última modalidade teve a maior oferta em quantidade de turmas e matrículas em todo o Brasil, inclusive no Sul de Rondônia.

Quanto aos recursos, a própria legislação abre porta para o repasse de recursos públicos à iniciativa privada, bem como deixa a desejar em seus aspectos fiscalizatórios, assim como outros programas já desenvolvidos no Brasil de incentivo a EP e que tiveram dificuldade em controlar a aplicação dos recursos. O Art. 6º da Lei que cria o PRONATEC dispõe o seguinte:

Art. 6º Para cumprir os objetivos do Pronatec, a União é autorizada a transferir recursos financeiros às instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas estaduais e municipais ou dos serviços nacionais de aprendizagem correspondentes aos valores das bolsas-formação de que trata o inciso IV do art. 4º desta Lei.

§ 1º As transferências de recursos de que trata o caput dispensam a realização de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congênere, observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos.

§ 2º Do total dos recursos financeiros de que trata o caput deste artigo, um mínimo de 30% (trinta por cento) deverá ser destinado para as Regiões Norte e Nordeste com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica.

§ 3º O montante dos recursos a ser repassado para as bolsas-formação de que trata o caput corresponderá ao número de vagas pactuadas por cada instituição de ensino ofertante, que serão posteriormente confirmadas como matrículas em sistema eletrônico de informações da educação profissional mantido pelo Ministério da

³⁰ Cursos técnicos concomitantes são cursos voltados para alunos que estão cursando o Ensino Médio, preferencialmente nas redes públicas e que por meio do PRONATEC fazem os cursos em outras instituições de ensino.

³¹ Cursos técnicos subsequentes são cursos voltados para alunos que já concluíram o Ensino Médio. No PRONATEC, esses cursos são ofertados por meio do Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTEK). O acesso dá-se pela nota do ENEM.

³² Cursos técnicos integrados são cursos para alunos que pretendem começar o Ensino Médio já em articulação com o ensino técnico.

Educação, observada a obrigatoriedade de devolução de recursos em caso de vagas não ocupadas.

§ 4º Os valores das bolsas-formação concedidas na forma prevista no caput correspondem ao custo total do curso por estudante, incluídos as mensalidades, encargos educacionais e o eventual custeio de transporte e alimentação ao beneficiário, vedada cobrança direta aos estudantes de taxas de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro valor pela prestação do serviço (BRASIL, 2011a, p.01[grifo nosso]).

Destacamos alguns aspectos na citação anterior como relevantes. Fica claro a tendência privatista presentes no art.6º, sob a condição de transferência de recursos públicos a instituições públicas e privadas sem a necessidade de realização de convênio e/ou contratos, apenas a necessidade de prestação de contas e devolução de recursos, caso as vagas não sejam confirmadas em sistema. Destacamos também o direcionamento de 30% dos recursos do programa destinado à região Norte e Nordeste, região correspondente à nossa pesquisa. Por fim a destinação de custeio de auxílios aos alunos para transporte e alimentação para os ingressantes no Bolsa-Formação. Esse último remete claramente a um viés assistencialista que iremos debater nesta seção.

Diante dessas prévias informações nos perguntamos: “Quanto custou o PRONATEC para os cofres públicos entre os anos de 2011-2016?” Entendemos que o Programa assumiu *status* de grande relevância quando olhamos para os valores orçamentários investidos, para o número de pessoas atendidas e para as evidências midiáticas dadas ao programa de qualificação profissional entre os anos de 2011-2016. Um totalizante de 9,4 milhões³³ matrículas em mais 4,3³⁴ mil municípios atendidos (2011-2014). A divulgação desses números, um tanto fenomênico, não releva a real eficiência do programa, bem como nos apresenta inúmeras contradições. Os números também não revelavam a divisão de ingressantes em cada uma das iniciativas. Ao agrupar diferentes iniciativas em um único programa o governo distribuiu os recursos entre as iniciativas e ao mesmo tempo procura evidenciar os resultados em um único projeto a fim de prospectar a sua visibilidade.

Os números que, estrategicamente divulgados, elevaram a visibilidade do programa, assim como a visibilidade do governo em processo eleitoral, em investir em uma carência, criada ideologicamente, sobre a falta de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Dados também nos indicam um financiamento de instituições privadas em detrimento a

³³Disponível:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36561-pronatec-2016-apresentacao-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 de jun. de 2018.

³⁴Disponível:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=22071-24092015-lancamento-estudos-pronatec-setec-pdf&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 de jun. de 2018.

instituições públicas de ensino, visto as porcentagens dos recursos destinadas às instituições privadas. Dados indicam que o programa se apresenta nos mesmos moldes de outros programas já executados no Brasil, onde há uma clara transferência de responsabilidade e interesse de privatizar a EP. O programa é, estruturalmente, cópia de outros programas com uma nova roupagem e agrupamentos de outros programas voltados para a EP.

5.2. A execução do PRONATEC no sul de RO como materialidade do processo de privatização da Educação Profissional

5.2.1. A transferência de recursos públicos para a iniciativa privada

Alguns pesquisadores como Melo (2015); Saldanha (2012); Queiroz (2015); Montalvão (2015); Cassiolato e Garcia (2014) fazem uma análise do PRONATEC e mencionam que existem vários indicativos que sustentam a ideia de que o Programa tem suas bases fundantes no PIPMO, PLANFOR e no PNQ. Todos os programas foram criados sob o discurso da falta de mão de obra como justificativa de oferta de qualificação profissional. Todos sendo executados em paralelo ao ensino propedêutico e com parceria com o Sistema 'S'. Todos os Programas, cada um em seu governo, foram criados como políticas públicas a fim de sanar deficiências na formação em favor do mercado de trabalho. Há de perceber que, mesmo possuindo roupagens diferentes, os programas têm assumido estruturas muito similares, cada qual em seu momento histórico e sua representação política. Diferentes programas com intencionalidades muito similares. A transferência de recursos para instituições privada é uma delas e se fez presente dentro do PRONATEC.

A questão orçamentária do PRONATEC é, em nosso entendimento, a primeira evidência de materialidade da privatização da EP quando analisamos as porcentagens dos recursos destinados à iniciativa privadas. Dados da execução orçamentária dos anos 2011-2016 nos mostram claramente que os maiores valores voltados para o PRONATEC foram destinados às instituições de ensino privadas em contraponto aos aportes financeiros destinados à rede de ensino pública deste mesmo programa. Como apresentado anteriormente, o PRONATEC está dividido em cinco iniciativas, que juntas integram o programa com o intuito de aumentar de capacidade de acesso e oferta de EP.

Os dados a seguir (tabela 01) mostram os valores investidos e o número de matrículas em cada uma das iniciativas. Os repasses orçamentários pagos a iniciativa da Bolsa-Formação tiveram uma maior proporcionalidade de recursos destinados. A tabela 01 apresenta os

investimentos do PRONATEC nos anos 2011-2015, onde foram contabilizados aproximadamente 38,5 bilhões de reais de investimento no programa.

Tabela 01: Investimentos e indicadores PRONATEC - 2011 a 2015.

Iniciativa	Matrículas	Investimentos (em R\$)
Acordo de Gratuidade Sistema 'S'	3.252.767	18,7 bi ³⁵
Brasil Profissionalizado	537.032	1,3 bi
Bolsa-Formação (Técnico e FIC)	4.657.583	11,3 bi
Rede E-Tec	423.106	0,7 bi
Expansão da Rede Federal (Técnico e FIC)	85.733	6,5 bi
Total	8.956.221	38,5 bi

Fonte: BRASÍLIA (2017). Organização: Pesquisador.

A tabela 01 nos remete a algumas questões que merecem ser evidenciadas: a primeira delas diz respeito a grande proporcionalidade dos recursos que foram contabilizados como recursos para iniciativa do Acordo de Gratuidade (36%) e Bolsa-Formação (52%). Aproximadamente 90% dos recursos contabilizados ao PRONATEC foram direcionados para instituições privadas e mais especificadamente ao Sistema 'S'; a segunda questão que também merece destaque diz respeito ao número de matrículas, onde a maior proporcionalidade das matrículas realizadas também concentrou nas instituições privadas. Cerca de 80% das matrículas (FIC e Técnicos) concentraram na iniciativa Bolsa-Formação e na iniciativa do Acordo de Gratuidade; um terceiro aspecto refere-se a um coeficiente de 50% dos recursos contabilizados ao PRONATEC foram contabilizados na iniciativa do Acordo de Gratuidade com o Sistema 'S'³⁶. Segundo o TCU (2017, p.15) “Constatou-se ainda que o MEC não verifica a fidedignidade das matrículas da gratuidade e nem se existem exames acerca de sobreposições em relação aos demais tipos de matrícula (pagas e Bolsa-Formação, entre outras)”. Esse parecer do Tribunal de Contas da União no remete aos mesmos aspectos encontrados em programas anteriores que remetiam a dificuldade que o governo tinha em controlar os extratos financeiros e contabilizar a quantidade de alunos atendidos no programa. Para nós, isso está bem presente dentro do documento do Tribunal de Contas.

No entanto, a auditoria deixou claro que o modelo hoje utilizado não permite concluir, com razoável segurança, que as despesas apropriadas refletem as despesas reais com gratuidade. Como verificou que há concentração de vagas no Senai e no Senac em

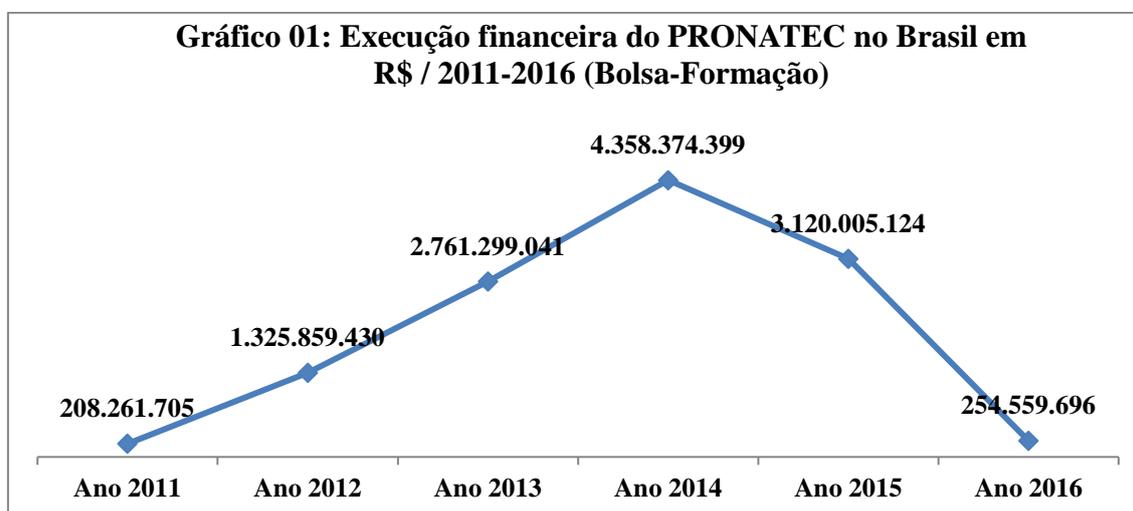
³⁵ Diversas Auditorias e Relatórios do TCU (2015; 2016; 2017) reforçam a necessidade de um melhor controle e melhores metodologias de confirmações desses recursos aplicados pelo Acordo de Gratuidade. Não iremos contabilizar os recursos do Acordo de Gratuidade como efeito de bases dos valores, porém é necessário perquirir que, para efeitos de números de matrículas é contabilizado os dados do Acordo.

³⁶ Segundo Rezende Pinto (2016), esses números devem ser melhor analisados. Para o Autor: “O que os dados apresentados apontam é que o programa, embora maneje recursos significativos, apresenta falhas graves de controle e destina boa parte de seus recursos para o Sistema 'S', que já recebe recursos públicos vultuosos para fazer essa mesma ação, como analisado no item anterior, e com um agravante, muitos dos cursos ofertados por esse sistema são pagos. Portanto, o contribuinte paga três vezes” (REZENDE PINTO, 2016, p.141).

alguns eixos tecnológicos, entendeu ser razoável concluir que é grande a probabilidade de que os gastos da gratuidade não estejam refletidos em patamares razoavelmente próximos aos reais (TCU, 2017).

Para o TCU (2017) essa verificação é essencial, ao menos por meio de utilização de amostragem, para acompanhamento mais qualificado do Acordo. Não iremos continuar nesse debate, visto a dificuldade em encontrar dados para serem analisados para que possamos apresentar dados mais conclusivos, porém percebemos que existem essas questões que merecem ser aprofundadas. Contudo inúmeros relatórios do TCU (2015; 2016; 2017) menciona a necessidade de clareza desses dados para que se tenha confiabilidade nas informações. Dessa forma, nossa pesquisa na microrregião Sul de Rondônia não irá ater-se às matrículas e recursos voltados ao Sistema 'S' por meio da iniciativa do Acordo de Gratuidade, concentrando apenas nas informações ligadas à iniciativa Bolsa-Formação das quais possuímos dados coletados no lócus em pesquisa campo junto às instituições executoras do programa.

No Brasil, os maiores valores investidos no programa se concentraram entre os anos de 2013-2015³⁷. O Gráfico 01 nos mostra a execução financeira e cada um dos anos analisados na pesquisa e nos mostra uma curva ascendente nos anos de 2013-2014 e decrescentes nos anos de 2015-2016.

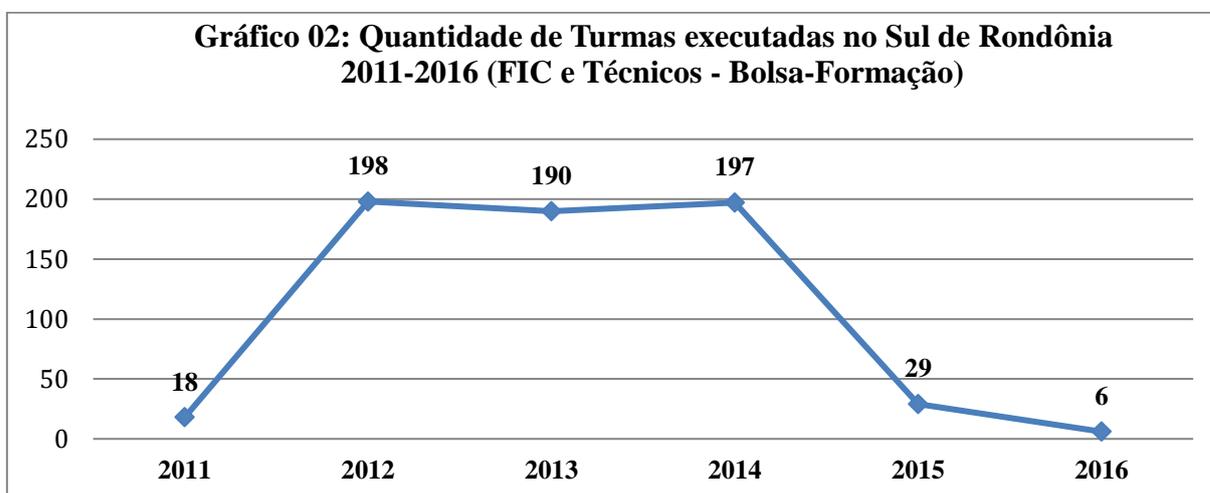


Fonte: BRASÍLIA (2017). Organização: Pesquisador.

Os dados financeiros utilizados no gráfico remetem somente aos valores investidos na iniciativa Bolsa-Formação. Como já apresentado, sobre a dificuldade em reunir dados onde, pudessemos contabilizar a apresentar uma amostra da aplicação de todo o recurso em todas as

³⁷ O ano de 2015 ainda apresenta com valores investidos na ordem de 3,1 milhões, porém, segundo dados do TCU (2015), isso não gerou a mesma proporcionalidade de matrículas, pois, a grande maioria dos recursos com saídas em 2015 remetiam a pagamentos de cursos executados em 2014.

iniciativas nos respectivos anos. Contudo, podemos comparar o Gráfico 01 e o Gráfico 02 (quantidade de turmas executadas no Sul de RO nos anos de 2011-2016) e nos revela a mesma curva crescente e decrescente da execução do PRONATEC.



Fonte: pesquisa de campo³⁸ - 2017/2018.

Percebemos que a mesma curva de execução financeira da iniciativa Bolsa-Formação em nível de nacional reflete claramente em números de turmas executados no Sul de Rondônia nos respectivos anos.

Ao citarmos a questão dos recursos da execução financeira do programa no Brasil (Gráfico 01) conseguimos criar uma evidente relação com o número de turmas executados pelo programa no sul de Rondônia (gráfico 02). Assim como aconteceu em nível nacional em Rondônia tivemos 95% da execução das turmas nos anos 2012, 2013 e 2014 e logo o decréscimo da oferta de turmas no ano de 2015. Ambos os Gráficos (01 e 02) nos mostra a congruência das informações e nos revela a íntima relação entre a execução financeira do PRONATEC no Brasil e a quantidade de turmas realizadas no Sul de Rondônia.

Percebe-se a evidencia e concentração dos recursos em período pré-eleitoral que, a nosso ver, podem tencionar a opinião pública sob discursos de incentivos voltados à educação profissional que seriam ofertados com a continuidade do governo. O Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante cerimônia de formatura do PRONATEC -

³⁸ Destacamos aqui que não foram contabilizadas algumas turmas executadas no IFRO, campi de Colorado D' oeste. A instituição nos informou que não conseguiu extrair os dados do SISTEC e proferiu não apresentar as informações. Diante de prévias informações temos a confirmação que todas as turmas não inseridas no Gráfico foram cursos FIC e que, informações não fidedignas, apontam para uma quantificação de aproximadamente 12 turmas. Num coeficiente geral a representatividade dessas turmas não contabilizadas de cursos FIC na região pesquisada representam uma porcentagem aproximada de apenas 2% do total.

Florianópolis/SC em 06 de junho de 2014 nos oferece algumas indicativas a esse respeito. Em sua fala a Presidente cita:

O Pronatec tem algumas características que são fundamentais. Outro dia, numa formatura do Pronatec, um estudante do Pronatec disse para mim assim: “ô presidenta, esse programa é um programa tão importante que ele tem de ser permanente”. E ele tem toda razão. Ele tem toda razão. Esse é um programa que tem que ser permanente. E ele tem de ser permanente sabe por quê? Porque o Brasil vai precisar de vocês, vai precisar de técnicos [...]. Quero dizer para vocês, o meu compromisso é garantir que o Pronatec seja permanente e que ele aumente o número de vagas (BRASIL, 2014).

Um dos gestores entrevistados também argumentara sobre esse viés eleitoral quanto à expressividade da oferta de turmas pelo programa no ano de 2015 e tão logo a sua redução em 2015. Para o entrevistado E04:

[...] o governo usou também para fins políticos a situação do Pronatec tanto é que a campanha da presidente que ganhou as eleições de 2014 ela foi pautada em cima do programa. [...] E foi um ano que teve uma oferta e exacerbada do curso por que, muitas pessoas votaram no governo pensando na continuidade desta formação. Então acho que era um programa que se ele fosse pautado realmente para qualidade do ensino técnico e qualificação profissional, tirando fora a parte política e o cunho político para obtenção de votos talvez este programa seria, daria e sem sombra de dúvidas seria o programa referência a nível de mundo.

Da mesma forma um professor ao responder o questionário afirma que: “[...] particularmente eu vi o programa como mais uma forma de desviar verbas e enganar o eleitor! Pois em uma turma de 30 alunos pode se contar na melhor das hipóteses que apenas 20% realmente estão ali pra aprender e se capacitar realmente. Infelizmente essa é a realidade” (PR29). Percebemos nas abordagens dos sujeitos investigados na pesquisa que os mesmos enxergam o viés eleitoreiro presentes nos discursos. Ao nosso ver isso é extremamente negativo em aliar uma política pública a uma perspectiva eleitoral e que a mesma intencionalidade do PRONATEC e percebida no PLANFOR e PNQ.

No Brasil não encontramos uma proposta consistente que propusesse a oferta da EP integrada ao Ensino Médio. Quase sempre, e isso se confirma, quando olhamos para os programas de traziam como proposta a qualificação profissional. Sempre atrelada a um programa de governo e não uma política de educação propriamente dita. “A ausência de uma fonte estável de recursos, situação que se mostra recorrente na execução de políticas públicas no Brasil, prejudica o planejamento da política a médio e longo prazos e coloca em dúvida a continuidade do Programa no alcance dos seus objetivos” (BRASÍLIA, 2017). Para os gestores das instituições ofertantes, a crise econômica no Brasil foi o grande impedimento da continuidade do programa, bem como sua redução. Questionamos aos entrevistados: Por quais motivos o senhor acredita que o governo levou a reduzir ou quase extinguir a oferta do PRONATEC em 2017? Em que responderam:

Eu acredito que vai extinguir em 2018 até agora não veio nenhuma demanda nenhuma oferta para Rondônia (E01);
 É porque o país entrou em uma crise e essa crise afetou diretamente o PRONATEC por que era muito recurso colocado no programa, ou seja, a empresa ela pagava para o sistema 'S' R\$10,00 por hora-aula-aluno (E04);
 Um dos pontos é a questão financeira pela crise política financeira que teve nesses últimos dias eu acredito (E03);
 É falta de orçamento então das opções que deva ser essa questão orçamentária indisponibilidade financeira, orçamento do país (E05).

Importante destaque nas falas dos entrevistados é que quase todos fizeram uma ligação da redução da oferta do programa aliado à crise financeiro-orçamentária do país, porém todos foram enfáticos em dizer que o PRONATEC deveria continuar, porém com outro formato. Um dos entrevistados (E04) sugere que:

[...] apesar das ofertas exacerbadas que tinha o programa ele trouxe uma perspectiva de trabalho, ele dava qualificação, as empresas que trabalharam dentro desse programa são empresas que têm qualidade no seu ensino profissional e talvez se esse programa voltasse agora com a experiência que as ofertas e as demandas já tiveram talvez, talvez nós acertássemos muito mais na oferta dos cursos. Então acho que era um programa que se ele fosse pautado realmente para qualidade do ensino técnico e qualificação profissional, tirando fora a parte política e o cunho político para obtenção de votos talvez este programa seria, daria e sem sombra de dúvidas seria o programa referência a nível de mundo.

A abordagem do entrevistado nos remete ao viés político presente dentro do programa. Para ele todas as empresas executoras do programa eram instituições de referências no ensino profissional e se não houvesse o cunho político envolvido o programa teria tido um maior sucesso. Percebemos na fala do E04 que o envolvimento político na escolha de cursos pode ter gerado escolhas de cursos que não tinham tanta aptidão à região onde ele foi desenvolvido. Este fato pode ter ocasionado a oferta de curso sem uma aceitabilidade da microrregião.

Quando os professores foram questionados sobre se o Programa deveria continuar, cerca de 99% (PRT) acham que sim e desses, 47% afirmam que o programa deveria adotar outro formato. Não houve indicativas sobre qual seria esse novo formato de oferta, porém em inúmeros casos indicativas positivas da participação do Sistema 'S' como executores do programa. Quanto a continuidade, todos os gestores afirmam que o programa deveria continuar. Um dos gestores (E03) diz o seguinte:

[...] deveria continuar sim, mas num formato repensado um volume adequado e aderente às necessidades de cada município de cada região e realmente principalmente a necessidade do Comércio e da Indústria e de outros segmentos, ou agroindústria que é um dos pontos que se sabe que se foi criado para realmente poder qualificar levar mão de obra qualificada e assim melhorar a produtividade.

O gestor nos indica que o volume da oferta foi um tanto desnivelado em quantidade e dissociada da realidade de alguns municípios. Para o gestor o programa foi importante, porém não aderente às necessidades de cada microrregião que em alguns períodos o volume foi muito

grande dificultando até a organização da oferta em cada município. Contudo, o mesmo destaca a importância do programa para qualificação de mão de obra.

Para as instituições a oferta de cursos pela iniciativa Bolsa-Formação oportunizou junto às executoras uma demanda comercial que favoreceu financeiramente a instituição. Esse aspecto, a questão financeira, favoreceu a instituição ao ponto de que todos os gestores fizeram a menção de que o programa deveria continuar. Esse foi um ponto positivo elencado por um dos gestores entrevistado. “[...] ponto positivo que querendo ou não para o sistema ‘S’, falando do sistema s é que nos possibilitou devido ao recurso que nós recebemos pela aplicação e em investir em algumas estruturas, comprar equipamentos qualificar e capacitar o nosso quadro de colaboradores e professores” (E03). Ainda, levando em consideração os repasses financeiros, para cada aluno matriculado a instituição de ensino receberia o valor de R\$10,00 (dez) reais por aluno/hora. Deste valor, R\$2,00 (dois) reais eram repassados aos alunos como auxílio estudantil para custear despesas de alimentação e transporte.

Para as instituições ofertantes, o PRONATEC oportunizou receitas financeiras satisfatórias, tendo o Sistema ‘S’ como o maior beneficiário dos recursos (REZENDE PINTO, 2016). Percebemos em nossa pesquisa que, assim como aconteceu em nível nacional, tivemos uma elevação na destinação de recursos e execução de turmas concentrando em períodos eleitorais e que deram visibilidade ao governo. Percebemos que, assim como os dados nos revelaram, a grande maioria dos recursos foi alocada em duas iniciativas e que, em suma, as duas iniciativas revelam claramente a transferências de coeficientes financeiros a iniciativa privada. O ato de unir todos os programas em um único pode apresentar-se como uma estratégia do governo em mascarar alguns dados ou mesmo unificar números que perante a sua elevação daria uma resposta midiática sob os investimentos em EP.

5.2.2. Transferência de responsabilidade do Estado à iniciativa Privada na execução do PRONATEC

Nessa subseção iremos apresentar e analisar a execução do programa pela iniciativa Bolsa-Formação do PRONATEC no Sul de Rondônia, fazendo referência aos municípios atendidos, quantidade de turmas e matrícula, proporcionalidades de execução entre as ofertantes. Um dos cenários da execução do PRONATEC no Brasil foi o deslocamento da execução do programa para a iniciativa privada. No Sul de RO tivemos o mesmo desdobramento com índices ainda maiores de execução dos cursos pela iniciativa Bolsa-Formação pela iniciativa privada.

Como já apresentado na Introdução de nosso trabalho a pesquisa de campo envolveu sete municípios da microrregião Sul do Estado de Rondônia, as instituições ofertantes, professores e gestores das instituições executoras do programa. A microrregião é compreendida por aproximadamente 170 mil habitantes, divididos em sete municípios com alguns contrastes habitacionais e econômicos entre eles que merecem ser destacados. A microrregião tem o município de Vilhena com aproximadamente 95 mil habitantes³⁹ e Pimenteiras D' oeste com aproximadamente 2,4 mil. Quando relacionamos a empregos formais⁴⁰, encontramos Vilhena com aproximadamente 4.307 estabelecimentos e com 17 mil empregados e Pimenteiras D' oeste com 85 estabelecimentos formais e aproximadamente 360 empregados. Percebemos nos dados populacionais, de estabelecimentos comerciais e número de empregos nos revelando um coeficiente bem diferente entre dois municípios dessa microrregião pesquisada.

A composição do PIB também nos revela um contraste, Vilhena com a 3º maior arrecadação⁴¹ do Estado e Pimenteiras D' oeste com a menor arrecadação da microrregião pesquisada. Importante destacar que os demais municípios, Cerejeiras e Colorado D' oeste possuem em torno de 20 mil habitantes e, Cabixi, Corumbiara e Chupinguaia com aproximadamente oito mil habitantes. Tanto o PIB quanto a questão populacional nos fazem perceber diferenças bem acentuadas entre o município de Vilhena com os demais municípios.

Entendemos que existe certo contraste na aplicação de políticas públicas unificadas em municípios com estruturas comerciais/industriais/agropecuárias um pouco distintas. A realidade do município muitas vezes não era considerada no direcionamento das ofertas dos cursos para aquele município. Alguns entrevistados disseram que:

[...] alguns cursos que foram ofertados sim aderiram bem às realidades e necessidade do Município tanto de comércio quanto também indústria, mas tinha também uma boa porcentagem de cursos que não eram aderentes que inclusive hoje em visita que nós realizamos a gente encontra várias pessoas que fizeram alguns cursos e que continuam desempregadas e até nos questionar até em algum momento quando vai ter outros cursos de outros segmentos para a gente pode fazer para de fato de repente conseguir ter uma oportunidade de emprego dentro da nossa região aqui (E03).

Eu acho eu acho que não foi nem a questão de não atender a demanda foi a questão de vislumbrar que aquele curso poderia ser ministrado naquela cidade sem fazer uma pesquisa de mercado se realmente a comunidade em si tinham interesse em executar [...] aí assim talvez esses demandantes até as pessoas que tinham a representatividade desses demandantes até por interesse pessoal de alguma formação incluíam no sistema alguns cursos talvez que não tinham como atender a necessidade daquele local e é interessante e não atenderia demanda que local (E04).

³⁹ Município onde a composição do PIB concentra na área de serviços (48,7%), Serviços Públicos (26,2%), Indústria (19,8%) e agropecuária (5,1%). Fonte IBGE. Acesso em 14 de jun. de 2018.

⁴⁰ Disponível: <http://bi.mte.gov.br/bgcaged/caged_perfil_municipio/index.php>. Acesso em 15 de jun. de 2018.

⁴¹ Disponível em: <<http://tonocontrole.tce.ro.gov.br/ranking/2017>>. Acesso em 14 de jun. de 2018.

As falas dos gestores nos revelam que não havia muitos critérios para a seleção de quais cursos poderiam ser ofertados naquele município. Esse contraste, a nosso ver, é evidente quando a perspectiva do programa era possibilitar ao egresso a oportunidade do emprego no município.

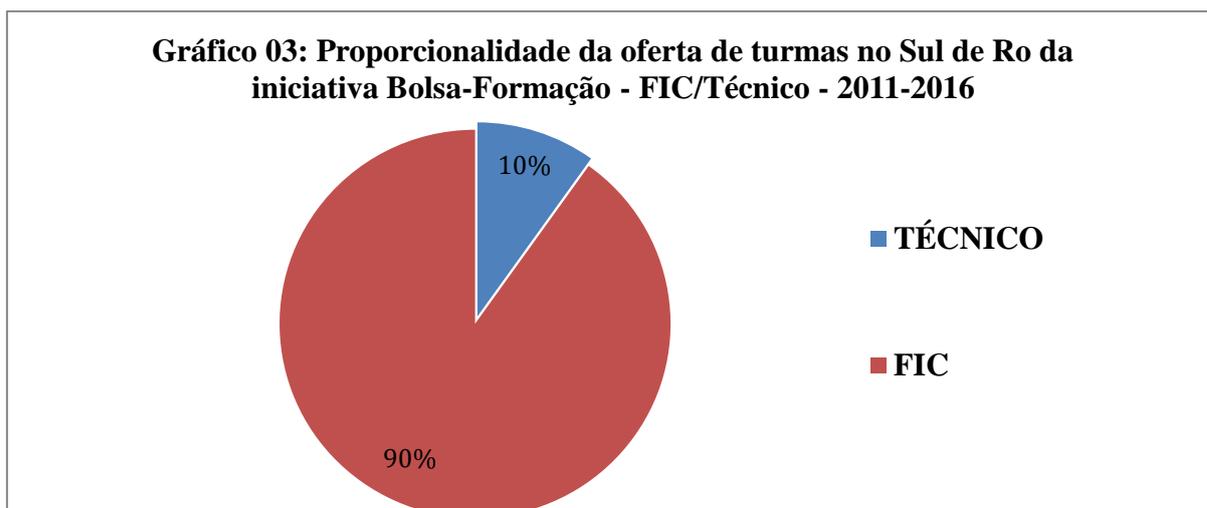
Outro contraste é a oferta de EP nessa microrregião. Apenas nos municípios de Vilhena e Colorado D'Oeste encontramos ofertas de EP⁴² não veiculadas ao PRONATEC, os demais municípios não há registro de ofertas de EP ou Cursos Técnicos em instituições públicas. Entendemos que isso vai ao encontro das unidades físicas dos campi dos Institutos Federais em ambas as cidades e as unidades físicas do Serviço Nacional de Aprendizagem no município de Vilhena. Em nossa compreensão, esse aspecto, ausência de EP nesses municípios, pode representar uma grande contradição na aplicação de políticas públicas que tem como propostas a oferta do Ensino Médio integrado à EP. Contradições essas que nos levam a questionar: como esses municípios irão se adequar à nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, quando alunos optarem pela EP como fase conclusiva do Ensino Médio? A carência da oferta de EP nessa microrregião pode estar alinhada ao índice elevado índice de respondentes entre os professores que quando questionados se o PRONATEC deveria continuar. Dos respondentes 99% disseram que o programa deveria continuar. Essa oferta de cursos de qualificação e cursos técnicos gratuitos veio ao encontro de uma demanda reprimida por EP existente nesses municípios e por esse motivo acreditamos que o PRONATEC teve boa aceitabilidade.

Como já apresentado a grande oferta de turmas no Brasil e mais específico no Sul de Rondônia aconteceram nos anos de 2012, 2013 e 2014 (Gráfico 02) em sua maioria de cursos de FIC. No Brasil das 9,3 milhões⁴³ de matrículas executadas, aproximadamente 70% foram de cursos FIC e 30% de cursos Técnicos. No Sul do Estado de Rondônia encontramos o mesmo contraste e uma proporcionalidade ainda maior na relação entre as ofertas de cursos técnicos e cursos FIC (Gráfico 03).

⁴² Disponível em: <<http://tonocontrole.tce.ro.gov.br/2017>>. Acesso em 14 de jun. de 2018.

⁴³ Número de matrículas realizadas 2011-2015. Disponível: Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36561-pronatec-2016-apresentacao-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 02 de jun. de 2018

Gráfico 03: Proporcionalidade da oferta de turmas no Sul de Ro da iniciativa Bolsa-Formação - FIC/Técnico - 2011-2016

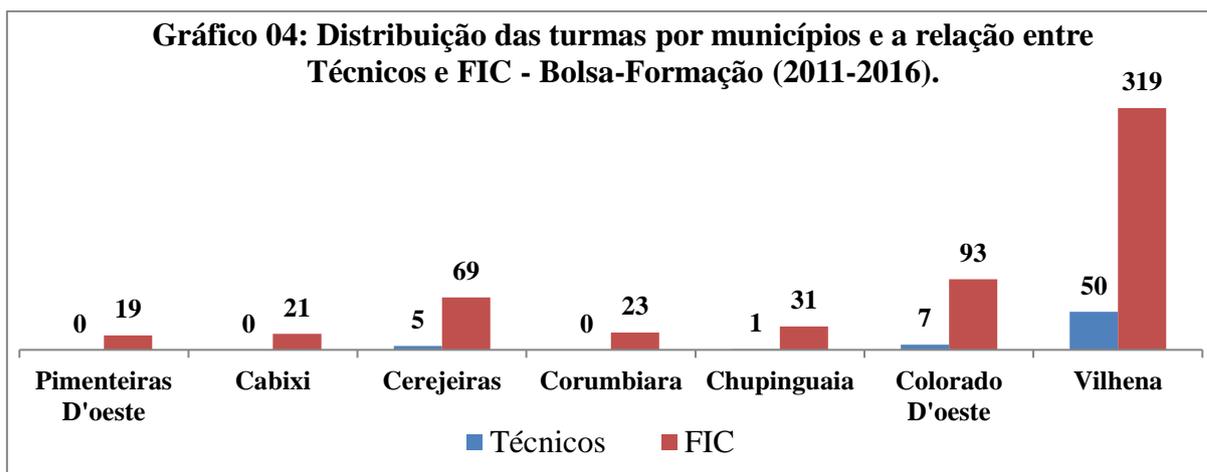


Fonte: Pesquisa de Campo – 2017/2018.

No Sul de Rondônia, entre os anos de 2011-2016 foram executadas 638 turmas pela iniciativa Bolsa-Formação com total aproximado de 15 mil matrículas. O Gráfico 03 nos mostra que em torno de 90% das turmas executadas no Sul de Rondônia foram na modalidade FIC, cursos ligeiramente curtos, em sua maioria de 160 horas de duração. Um exemplo que merece destaque entre os cursos FIC foi o curso de Auxiliar Administrativo com aproximadamente 65 turmas executadas nos respectivos anos. Apenas o curso citado representou 12% de toda a oferta de cursos FIC executadas na microrregião pesquisada, assim como outros cursos FIC que também tiveram quantidade de turmas executadas. Esse dado nos revela a tendência de uma oferta de cursos básicos e elementares de formação profissional. Um apuramento mais detalhado poderá nos revelar a tendência na oferta de cursos que em sua grande maioria não necessitaria de espaços físicos com grande estrutura de laboratórios ao passo que diminuiria o investimento das instituições ofertantes e, contudo, a lucratividade.

Em um cenário nacional, percebe-se também certo direcionamento voltado para cursos de menor duração. Esse é um contraste que se repete quando referenciamos a outros Programas (PIPMO, PLANFOR e PNQ) executados no Brasil. Essa é uma tendência que está presente no Brasil e que se repete em todos os programas de fomento a EP bem presentes dentro do PRONATEC.

Outro aspecto percebido nos cursos no Sul de Rondônia foi a concentração da oferta de cursos técnicos nos municípios onde as instituições ofertantes possuem suas unidades físicas, enquanto cursos FIC foram executados em todos os municípios, denominadas como unidades remotas. O gráfico 04 nos mostra a distribuição das turmas por municípios e a relação entre Técnicos e FIC - Bolsa-Formação (2011-2016).



Fonte: Pesquisa de Campo – 2017/2018.

Neste contraste percebemos no Gráfico 04 que em municípios onde não existiam unidades fixas a preferência de oferta foi por cursos FIC de carga horária menor. Em Vilhena, toda a oferta de cursos técnicos foi executada pelo sistema ‘S’, mesmo o Instituto possuindo Unidade física. Em Colorado, a maior oferta dos cursos técnicos foi executada pelo Sistema ‘S’ e em Cerejeiras, todas da oferta. Acredita-se que por questões de custo operacional nos municípios onde não havia unidade física era mais conveniente cursos com menor carga horária e em grande maioria que não exigissem deslocamentos grandes laboratórios. Para a execução dos cursos nos municípios onde não havia unidades físicas, as instituições celebravam acordos com escolas e instituições para execução dos cursos. Segundo o E04,

Nós fizemos logo no início, nós fizemos termos de cessão com as escolas estaduais onde nós equipamos e qualificamos as salas das escolas e aí usávamos essa sala no período em que a escola não tinha utilidade [...]. Na cidade onde há estrutura das escolas estaduais onde nós fizemos termos de cessão com autorização da própria SEDUC atendia a nossa demanda nós ficamos e hoje as escolas estaduais que estão elas ainda se beneficiam com aquilo que nós investimos na escola porque nós não tiramos nada daquilo que foi investido lá, as escolas continuam utilizando até hoje (E04).

Na fala do entrevistado percebemos que em muitos municípios a instituição privada ainda utilizava a estrutura física da rede pública de ensino aumentando ainda mais sua margem de lucratividade operacional. E, contudo, pela ausência regular de formação profissional em alguns municípios a vinda do PRONATEC passava a atender uma demanda adormecida por cursos principalmente ao público ligado à rede regular de ensino. Cursos de curta duração, que podem representar certa fragilidade na qualidade da formação, um formato de programa herdado de projetos antigos já executados.

Os índices apresentados no gráfico 04 nos revelam a impossibilidade de integração entre a EP e o Ensino Médio, onde se propaga a formação integral, porém a oferta de cursos FIC

impossibilita uma formação mais integrada. Segundo o E04, quando questionado sobre se ‘em sua percepção foram atendidos os objetivos com o PRONATEC, tivemos a seguinte resposta:

Em números foram em números o Pronatec atendeu aquilo que ele se propôs a fazer ele atendeu e formou uma quantidade de alunos. Em nivelção de conhecimento em alguns locais deixou a desejar em nível de qualificação, ou seja, o Pronatec entregou profissionais no mercado de trabalho que não tinha aquela qualificação adequada para formação na qual ele recebeu o diploma (E04).

A fala do gestor nos faz crer que houve alunos que receberam a certificação sem estar devidamente qualificado e que nos aduz a possibilidade de questionar a qualidade dos cursos que, ao invés de propor a integração, assim como proposto em um dos seus objetivos acaba reduzindo a uma formação que podemos caracterizar como deficiente. Melo (2015, 107) ao pesquisar sobre o mesmo assunto nos diz que 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”. Assim, o que se percebe é uma oferta de caráter dualista e que distancia a possibilidade de integração. Para a pesquisadora Kuenzer (2011, p. 43-44) nos fala sobre esse contraste, onde o que é propagado e o que realmente é ofertado. Para ela:

[...] por força das condições materiais que regem o capitalismo e de políticas públicas “professadas”, mas não materializadas, na direção da democratização, tem aumentado a inclusão nas diversas modalidades de educação para os que vivem do trabalho, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, o que apenas favorece a inclusão subordinada, ao longo das cadeias produtivas.

O que se propõe ofertar é uma formação profissionalizante que complemente a formação regular, porém o que se percebe e a confirmação da dualidade da oferta do ensino e com processos precarizados de formação. Também para Montalvão (2015, p.09) a preferência pela oferta de cursos rápidos reforça “A precarização se expressa na fórmula tradicional de priorizar os cursos de curta duração e a formação profissional concomitante, isto é, não integrada à educação geral”. O PRONATEC reforça a histórica dualidade estrutural entre a educação propedêutica e a preparação para o mercado de trabalho, que advém da divisão da sociedade em classes sociais. Os cursos FIC são formatos legais que impedem integração com o ensino regular.

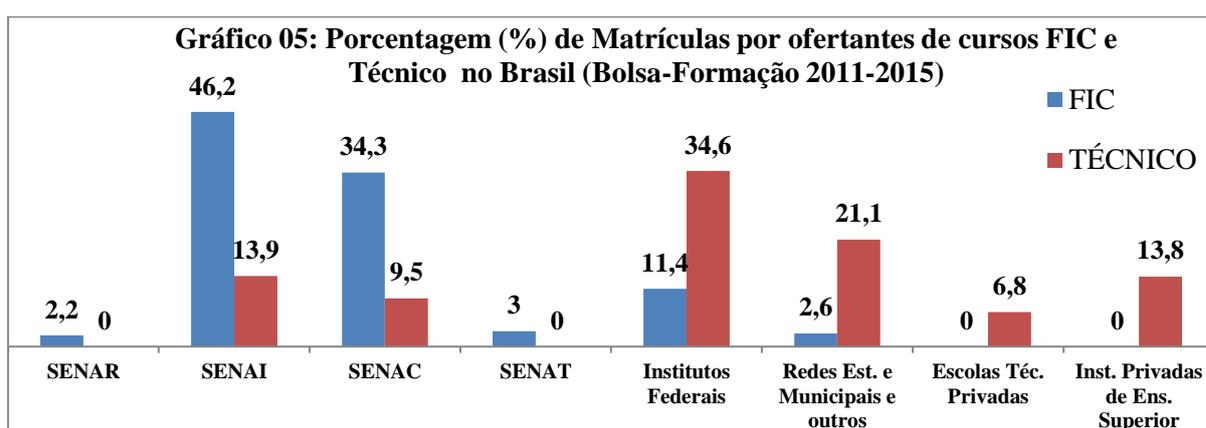
Esse debate sobre qualidade na educação trás para dentro do sistema de ensino um pensamento mercadológico sobre eficiência e eficácia do sistema público de ensino. Caetano (2015, p.85) nos afirma que a “falta de produtividade da escola vem alicerçando as justificativas para a expansão do setor privado e do terceiro setor mercantil, mediando à produtividade para o mercado e introduzindo formas de privatização da escola pública”. Essa falta do Estado na

condição de oferecer um ensino público de qualidade contribuiu para que aumentasse expressivamente a oferta de educação no setor privado nos diferentes níveis.

Segundo Montalvão (2015, p.18) “Mais uma vez na história educacional brasileira, a obrigação do Estado com a educação profissional converte-se em mote para subvencionar o setor privado”. Vejamos adiante a distribuição das matrículas entre as ofertantes do PRONATEC como materialidade desse processo de transferência de recursos a iniciativa privada. Para Montalvão (2015, p. 18): “Em resumo, o Pronatec continua a privilegiar os cursos de curta duração e parte significativa de seus recursos é dirigida ao setor privado. Repetem-se, de modo equivocado, as estratégias dos programas anteriores de formação profissional”. O que percebemos na pesquisa histórica e documental é o mesmo do mesmo. O PRONATEC é dado grande visibilidade, perspectiva de integração entre outras apostas de inovação. Se olharmos somente para o PRONATEC e não buscarmos seu contexto histórico não perceberemos o quando do antigo está caracterizado de novo. A própria manutenção e reformulações dos acordos que sustentam a transferência de recursos públicos para instituições privadas.

5.2.3. Distribuição das matrículas por ofertantes no PRONATEC/Bolsa-Formação no Sul de RO

Segundo dados do governo, entre os anos de 2011-2015, a grande maioria dos cursos pela iniciativa Bolsa-Formação no Brasil foram executados pelo Sistema ‘S’ com aproximadamente 80% de todas as matrículas dos cursos FIC.

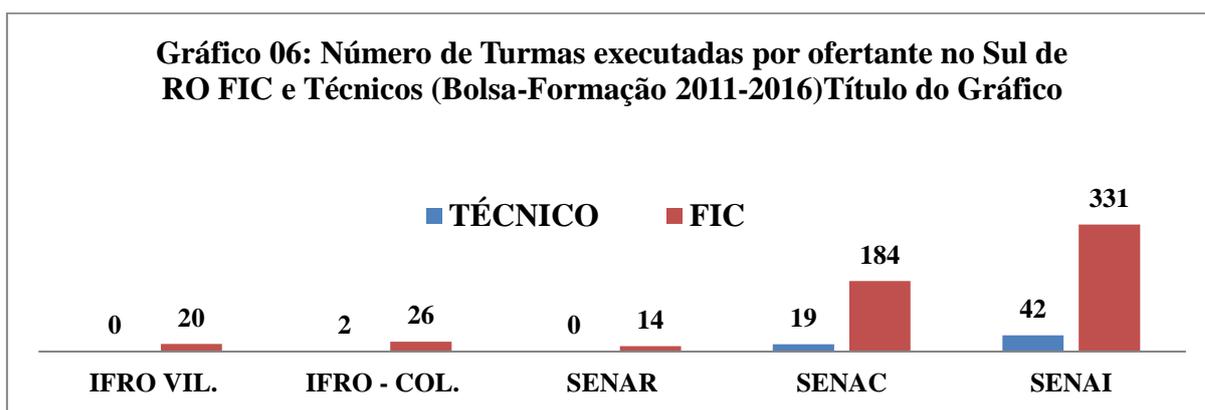


Fonte: Site do MEC. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36561-pronatec-2016-apresentacao-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 05 de mai. de 2018. Organização e adaptação: Pesquisador.

Em nível nacional quando olhamos para o Gráfico 05 é possível perceber uma relação das matrículas entre instituições públicas e privadas. Quando somamos percebemos que 86% dos cursos FIC foram executadas por instituições privadas e apenas 14% por instituições

públicas. Quando consideramos os cursos técnicos percebemos uma inversão, onde 56% foram matrículas em instituições públicas e 44% em instituições privadas. Podemos perceber nesses números nacionais que a oferta dos cursos FIC foram priorizados pelas instituições privadas e que nos faz subjugar que a questão ligado ao custo operacional dos cursos técnicos exigem maiores investimentos em ambientes físicos/laboratoriais pouco priorizados pelas instituições privadas.

No Sul de Rondônia não encontramos a mesma equivalência na oferta de cursos entre cursos Técnicos e FIC. Na microrregião pesquisada a oferta de cursos técnicos pela rede pública foi mínima, apenas o IFRO, campi de Colorado D' oeste ofertou duas turmas, um coeficiente de apenas 1% do total dos cursos técnicos na microrregião pesquisada. O IFRO campi de Vilhena não ofereceu cursos técnicos pela iniciativa Bolsa-Formação. O gráfico 06 nos mostra a distribuição das turmas e a quantidade entre as instituições ofertantes.

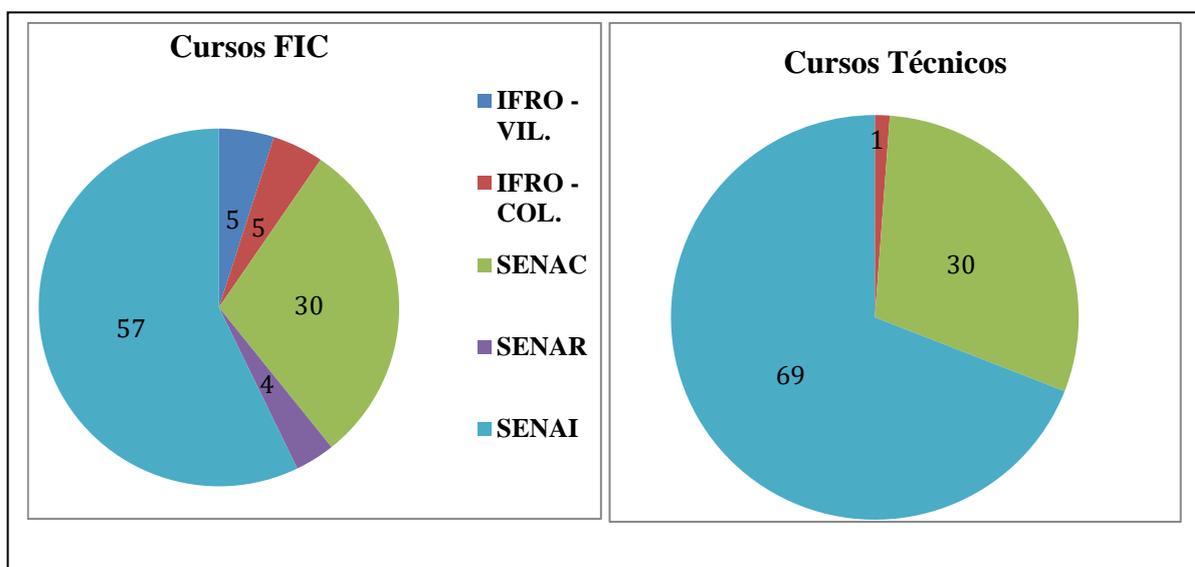


Fonte: Pesquisa de Campo – 2017/2018.

Percebemos certo contraste entre as porcentagens das ofertas em nível de Brasil e no Sul de Rondônia e nos perguntamos: porque a rede pública da região pesquisada limitou da execução de cursos técnicos? Percebemos que enquanto o IFRO campi de Vilhena não ofereceu nenhuma turma o SENAI e SENAC juntos concentraram quase a totalidade da oferta dos cursos técnicos.

Na microrregião Sul do Estado às matrículas a iniciativa Bolsa-Formação se concentraram nas instituições privadas, cerca de 90% foram executadas pelas instituições privadas, uma porcentagem ainda maior que a média nacional.

Gráfico 07: Distribuição (%) das matrículas por ofertante no Sul de RO - Cursos FIC e Técnicos (Bolsa-Formação 2011-2016).



Fonte: Pesquisa de Campo – 2017/2018.

Percebemos no gráfico 07 que as matrículas em cursos FIC na microrregião Sul do Estado de RO se concentraram no SENAC e SENAI, com uma parcela de apenas 4% para o SENAR. Nos cursos Técnicos, 99% das matrículas se concentraram no SENAC e no SENAI. Todas as informações nos mostram a concretude da privatização da educação quando falamos na retirada do Estado e no viés de o Estado contratando instituições privadas para executar seu programa de fomento a EP. Diante dos dados a situação que mais se aproxima da materialidade privatizante é a concessão e a terceirização dos serviços (DI PIETRO, 1996). O Estado é responsável, porém contrata outro a executar seu trabalho, concedendo a iniciativa privada o serviço remunerando-a pelo serviço realizado. Para Thereza Adrião (2015, p.01) em entrevista, realizada pelo Jornal da Unicamp em 2015, a pesquisadora em seu estudo, aponta o avanço de diferentes tendências de privatização em 15 países da América Latina e do Caribe. Para a pesquisadora Adrião (2015, p.01):

De maneira geral, prossegue a pesquisadora, o que tem ocorrido na região é o uso de mecanismos institucionais e políticos que possibilitam a transferência, direta ou indiretamente, das responsabilidades da educação pública para o setor privado lucrativo. Assim, um dos modelos de privatização, classificado no relatório final do estudo como “exógeno”, é concretizado por meio do repasse de recursos públicos para o setor privado. Em alguns países, corporações que visam exclusivamente o lucro têm pressionado o poder público a subsidiar escolas privadas, em geral de baixo custo, no lugar de constituir redes públicas de educação.

A pesquisadora nos faz refletir sobre a forma como o Estado se fez presente na criação de mecanismos de repasses financeiros às instituições privadas. É o Estado rebaixando o nível da própria instituição pública e subsidiando as instituições privadas com recursos públicos. Os

programas voltados para a EP passam a ser mecanismos criados com o objetivo de legalizar a transferência dos recursos à iniciativa privada. Para o BIRD é necessárias reformas do setor de educação para aumentar a eficiência e a equidade, e reduzir o custo fiscal (BANCO MUNDIAL, 2017). Percebe claramente a indicação do Banco Mundial a indicação de que, para essa eficiência deveria transferir para a iniciativa a execução de trabalhos educacionais, pois a gestão pública é ineficiente na aplicação dos recursos. O documento sugere:

A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação. As escolas charter provavelmente teriam mais flexibilidade para gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade. No entanto, talvez sejam necessárias novas leis federais, estaduais e municipais para permitir PPPs no Ensino Básico (BANCO MUNDIAL, 2017, p.137).

É o Estado seguindo orientações de organismos internacionais e transferindo sua responsabilidade para a iniciativa privada. Para nós o discurso de parceria entre o Estado e as instituições privadas são apenas engodos para a retirada do Estado de suas responsabilidades e para justificar a transferência de recurso público à iniciativa privada.

Quando questionamos os professores sobre “Em sua opinião: Por que o governo não oferece Educação Profissional na Rede Regular de Ensino?” obtivemos inúmeras repostas que devem ser citadas e comentadas.

- “É mais fácil terceirizar para uma instituição privada” (PR60);
- “Por que na rede regular haveria dificuldades de acesso principalmente para os produtores rurais que são a maioria participante desses cursos” (PR49);
- “Para economizar, é mais fácil pagar da forma do Pronatec” (PR39);
- “Não há suporte para isso. Não tem suporte para o Ensino Integral, imagina para educação profissional” (PR61);
- “A rede regular de ensino em sua maioria não tem atendido nem ao que já é de sua competência, estariam sobrecarregando algo que já não funciona muito bem”;
- “Uma tese pra essa resposta. Resumidamente, o governo não "dá conta" da educação básica. Oferecer outra modalidade requer mudança estruturais no sistema e isso demanda inúmeros esforços, especialmente o financiamento, formação de profissionais e com um sistema manchado por desvios de verbas, parece muito improvável” (PR30);
- “O sistema S é dinâmico e acionável sob demanda, ao contrário do estado/município que é engessado e pesado para atender as demandas espontâneas de mercado” (PR52);
- “Acredito que devido a educação pública não ter tanta qualidade, muitos alunos indo para escola porque os pais querem, com a terceirização o governo poderá exigir qualidade no ensino, o que não consegue na rede pública” (PR19);
- “1º A Educação Profissional não é obrigação governamental e em 2º Pelo alto custo de implantação e manutenção da infraestrutura, vide Institutos Federais de Educação” (PR34);
- “Por que só estão preocupados com eles mesmos. Precisam da população desempregada e sem profissão para servir de discurso em campanha eleitoral” (PR14);
- “Parece-me que a proposta da Reforma do Ensino Médio contempla isso. Porém, nem todas as instituições de ensino da "Rede Regular" tem recursos físicos e humanos” (PR58).

Trouxemos alguns trechos das entrevistas por acreditar que elas podem relevar um pouco das ideias defendidas pelos professores que trabalharam no PRONATEC. Ideias de que privatizar ou terceirizar é mais fácil; A escola pública não tem condições, físicas e humanas para a oferta da EP; o Sistema ‘S’ é mais dinâmico, atende de acordo com a demanda; a falta de qualidade do ensino público, entre outras abordagens. Interessante perceber que a ideologia da escola pública sem qualidade e que a privatização é a saída se faz presente nos discursos dos professores. Um dos professores questionados nos diz que a nova reforma do ensino médio contempla e deixa uma alerta de que nem todas as instituições regulares de ensino terá condições para habilitar-se a oferta de EP. As entrevistas citadas acima nos faz perceber que a ideia do Estado ineficiente fica evidente ao ponto que quase todos os professores, alguns deles da própria rede pública de ensino defendem a ideia da privatização da EP. O caráter privatista é ideológico e evidente, assim como afirma alguns autores. Montalvão (2015, p. 15) afirma que:

O processo de privatização, por sua vez, se consolida por meio de transferências estratosféricas de recursos financeiros para o Sistema “S”, o financiamento individual para estudantes ingressarem em cursos de profissionalização em instituições privadas e o financiamento às empresas para que ofereçam cursos de capacitação aos seus funcionários.

Segundo o mesmo autor, ao citar o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) diz que, “Para a entidade, o PRONATEC fortalece a lógica da privatização do público ao financiar, com recursos públicos, cursos de qualificação nas redes privadas e nos serviços nacionais de aprendizagem” (MONTALVÃO, 2015, p.19). Em todos os programas existe a presença do sistema ‘S’ e no caso do PRONATEC, abriu-se para outras instituições privadas.

É evidente que cada programa é fruto de seu período histórico, porém não há como não perceber o viés privatista e mercadológico criado dentro da EP. O Estado cria leis que favorecem o atendimento às instituições privadas e retira gradativamente a sua participação ligada ao ensino, assim sob um discurso desenvolvimentista privatizam os serviços públicos sociais. Não é apenas o caso da EP, mas da educação em geral, como afirma Jacomeli (2011, p.121):

Todas essas políticas para a educação brasileira convergem para chegarmos a algumas conclusões: 1. Que vivemos um momento de construção de um consenso em torno das bandeiras sociais da ideologia neoliberal e as políticas educacionais são ferramentas nesse processo; 2. Que o Estado brasileiro, tal qual todos os estados sob o capitalismo, desenvolvem e implementam as políticas públicas sociais, visando o interesse de determinada classe social, qual seja, aquela que detém o controle dos meios de produção e de poder político; 3. Sob o discurso de implantação de uma educação de qualidade que visa emancipar os “cidadãos”, está a implementação de atividades econômicas que subsidiam a iniciativa privada, portanto, é dinheiro público, que vem do povo, da gente comum, financiando e solidificando as empresas capitalistas. Nada mais injusto numa sociedade que prega a igualdade entre todos.

Já para Caetano (2015), a privatização faz parte de “estratégias gerenciais consideradas modernizadoras presentes na proposta de Reforma do Estado para diminuir o papel do Estado perante as políticas sociais e a educação pública que se situa no marco referencial dos organismos multilaterais” (2015, p.02). Nesse meio está o PRONATEC, arraigado de duplos sentidos, assim como seus herdados, favorecem os vínculos com instituições privadas em detrimento da escola pública.

O Estado, em sua condição mínima, se torna o agente financiador de instituições privadas, pela transferência de responsabilidade e de coeficientes financeiros a ‘empresas’ para executar trabalhos que antes era de total responsabilidade do Estado. Neste rumo, a educação profissional, desenvolvida pelo PRONATEC, é uma exemplificação clara desse viés mercadológico adotado pelo programa do governo, uma transferência de responsabilidade estatal concedendo a empresas privadas aquilo que seria função do poder público.

Neves (2001, p.01) também nos ajuda a compreender as questões voltadas e nos afirma que, a “privatização do ensino não se constitui em temática nova no debate educacional”, essa pauta sempre esteve presente nos Programas que subsistiram como apresentados anteriormente. Vê-se então um viés mercadológico dado às políticas públicas educacionais para a inclusão produtiva (SILVA, 2014) que cria fetiches de ascensão dentro de um mercado de trabalho. “Em nenhuma das perspectivas anteriores, os projetos de ensino médio e de educação profissional estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.31) e isso está arraigado nas raízes históricas e políticas do PRONATEC. Neste sentido debater Políticas Públicas é colocar em discussão um leque de questões que influenciam diretamente a educação que estão carregadas de uma ideologia mercadológica em todos os sentidos. Esse aprofundamento nos aspectos históricos é nos faz compreender as engendras de uma educação baseada na economia e que revela o caminho e as contradições. Os investimentos anseiam a manutenção de um Estado capitalista que repassa a iniciativa privada aquilo que é de sua responsabilidade. Toda a conjuntura tem nos indicados que os programas voltados à EP, cada qual em seu tempo histórico, não tem deixado de lado as heranças da EP do início do século XX.

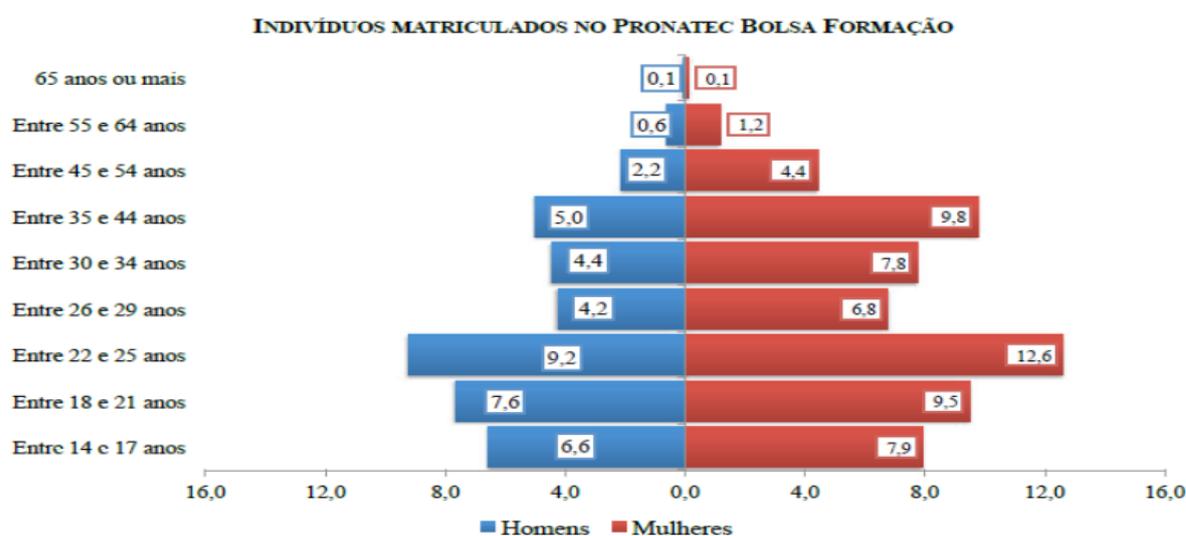
5.2.4. O público alvo e o caráter assistencialista do PRONATEC

O público prioritário do programa é apresentado juntamente com a Lei de sua criação. De acordo com a Lei nº 12.513/2011, o PRONATEC atenderá prioritariamente:

- I. Estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;
 - II. Trabalhadores (incluem-se os agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores);
 - III. Beneficiários dos programas federais de transferência de renda;
 - 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.
- 1º Entre os trabalhadores a que se refere o inciso II incluem-se os agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores.
 - 2º Será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física.
 - 3º As ações desenvolvidas no âmbito do Pronatec contemplarão a participação de povos indígenas, comunidades quilombolas e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.
 - 4º Será estimulada a participação de mulheres responsáveis pela unidade familiar beneficiárias de programas federais de transferência de renda, nos cursos oferecidos por intermédio da Bolsa-Formação. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013) (BRASIL, 2011a, Art. 02).

Segundo dados publicados no Site do PRONATEC, 60% do público atendido eram mulheres (gráfico 08).

Gráfico 08: Indivíduos matriculados no PRONATEC Bolsa-Formação (2011-2014)



Fonte: disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=22051-24092015-lancamento-estudos-pronatec-mds-pdf&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 18 de jun. de 2018.

Os dados do portal do MEC, 66% dos indivíduos atendidos estavam entre 18 e 29 anos. A mesma publicação nos mostra que 63% dos indivíduos matriculados no Bolsa-Formação estavam inscritos no CadÚnico. No documento apresentado pelo Ministério do Desenvolvimento e Social e Combate à Fome essas porcentagens no atendimento revelam a eficiência do programa no atendimento do seu público alvo.

O público alvo do Mediotec também é em sua maioria, alunos da rede regular de ensino. O Mediotec “definiu como público prioritário da Bolsa-Formação os estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da EJA; os trabalhadores e os beneficiários de programas federais de transferência de renda, tais como o Bolsa Família” (BRASIL, 2018, p. 43). Em um estudo realizado em escolas técnicas do Distrito Federal percebeu que o público alvo do Mediotec é em sua grande maioria são jovens de 15 a 19 anos. Segundo os dados o acesso prioritário das vagas dos cursos técnicos era os públicos mais vulneráveis, preferencialmente, beneficiários do Programa Bolsa Família (65% a 75% das vagas), além de 10% a 20% de vagas para o público atendido pela Assistência Social, o restante das vagas era definido pela secretaria estadual (BRASIL, 2018). Segundo o estudo os cursos são oferecidos em concomitância, prevê o custeio de despesas pelo do estudante e a definição dos cursos teve como base o mapeamento da empregabilidade em longo prazo.

No sul de Rondônia, não exploramos com tantos detalhes, mas identificamos algumas questões que revelam a mesma conjuntura relacionada ao público alvo do PRONATEC pela iniciativa Bolsa-Formação. Percebemos em nossas entrevistas que cada instituição ofertante procurou atender a demanda a ela encaminhada. Percebemos que, dependendo da oferta do tipo de cursos, indiretamente direcionava-se a um determinado público⁴⁴, seja ele rural ou urbano, homens ou mulheres, jovens e adultos e, contudo, o próprio direcionamento das vagas de acordo com os demandantes.

Quando questionamos os entrevistados sobre o qual é o principal perfil dos alunos obtivemos as seguintes respostas: Segundo o E01 o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA e da Educação os dois demandantes maiores “O MDA era Produtores Rurais filhos de Produtores Rurais. [...] filhos de Produtores Rurais isso é um pré-requisito tanto é que ficou toda essa demanda e a pré-matrícula que eu chamo na mão dos do sindicato rural ou do MPA”. Para o E04 o “principal perfil dos alunos pessoas inseridas no CadÚnico e jovens entre 17 a 23 anos que era a nossa principal. Alunos do ensino médio por que era uma das maiores demandas os alunos do ensino médio por causa da SEDUC e as pessoas que eram inseridas dentro do CadÚnico”. Em todas as entrevistas dos gestores das instituições ofertantes percebeu

⁴⁴ Segundo a E02, o público é variável. “varia muito do tipo do curso porque nós tínhamos curso de eletricista já não eram tão jovens eram realmente aqueles Trabalhadores que já estavam atuando no mercado só que não tinha diploma às vezes queria arrumar emprego para isso e ter um currículo mais qualificado faziam o curso mas que já tinham conhecimento em compensação nós temos o cursos de informática que eram mais jovens cursos, curso de cadista, o curso de desenhista da construção civil acabar tendo muito mais alunos por nós termos o curso de edificações aqui, curso de informática tinham mais alunos, tivemos um curso de inglês também que foi bem misturado mas eram muito mais jovens em compensação curso de libras eram mais adultos mais mulheres professoras”

indiretamente que o maior demandante foi o Ministério da Educação que de forma direta atende ao público propostos na criação do programa. Acreditamos que para um melhor detalhamento do alcance proposto seria necessário uma base maior e melhor de dados, fato que o site e relatórios do PRONATEC ainda não publicaram.

Um aspecto que consideramos muito evidente em nossa pesquisa foi o fator negativo que o auxílio estudantil representou para os participantes da pesquisa. Um dos entrevistados (E01) nos trouxe a seguinte questão: “quando foi a SEDUC já era outro público Então esse pessoal jovem Então já diminui esse contato eles estavam mais visando (entrevistado fica em silêncio, com sinal com as mãos, indicando que esse público jovem estava interessado no dinheiro, no auxílio estudantil)”. O sinal do entrevistado nos revela uma abordagem negativa feita por quase todos os entrevistados e uma parcela significativa dos professores sobre o repasse do auxílio estudantil que o mesmo tenha representado o motivo pelo qual a maioria dos alunos matriculassem e frequentasse às aulas.

Quando questionamos se percebe o viés assistencialista do PRONATEC, 97% (PRT) dos professores responderam que sim, que se percebe, parcialmente ou integralmente o viés assistencialista. A grande maioria faz referência ao auxílio estudantil repassado aos alunos no decorrer do curso. Para muitos professores isso foi um fator extremamente negativo.

- “Diversos alunos assumiram que estavam em sala de aula devido ao subsídio financeiro” (PR19);
- “O desinteresse dos discentes pela formação. A impressão que passavam é que estavam ali apenas pela bolsa do PRONATEC” (PR64);
- “O fato que os alunos recebiam bolsa auxílio e diziam estar interessados apenas no dinheiro da bolsa” (PR20);
- “Mas o problema era que alguns alunos estavam apenas para receber o vale transporte e alimentação em dinheiro o que atrapalhava o rendimento da turma, pois alguns verbalizavam que estavam ali apenas para receber e não podíamos expulsar os alunos do curso” (PR03);
- “Cursos em que o participante recebe contrapartida de custos, atrai pessoas sem o objetivo de aprendizagem ou cooperação” (PR51);
- “A falta de interesse por parte dos alunos, pois os mesmos na sua maioria se matricularam nos cursos por conta de receberem a quantia em dinheiro para custear o transporte e o lanche” (PR24).

A realidade encontrada pelos professores nos revela que o principal objetivo dos ingressantes se distanciava do interesse pela qualificação oferecida, mas pelo repasse do auxílio estudantil oportunizado, muitas vezes em pecúnia, feito aos alunos. O maior fator motivacional era o auxílio estudantil repassado ao aluno. O auxílio passa a ser o fator pelo qual a grande maioria dos alunos faziam o curso e que para muitos era indiferente qual seria o curso, o critério era apenas o repasse. O auxílio estudantil produziu entre grande parte dos alunos a questão compensação caso participassem do curso.

O mesmo acontece na rede regular de ensino, onde para receber o recurso Bolsa-Família é preciso que as crianças estejam estudando. Já evidenciamos deste os primeiros níveis de formação o atrelamento do recebimento de um recurso aliado à permanência na escola. Para o E05 o auxílio estudantil é uma coisa boa e ruim ao mesmo tempo e quanto à instituição, ele afirma:

[...] diminuiu a oferta ver cursos do Pronatec é que criou um mau costume quando a gente voltou para nossa oferta corriqueira e então não era oferecida essas bolsas estudantis e aí o pessoal já perguntava, a vai pagar quanto para a gente vai ter pagamento. Uma coisa que é boa e ruim ao mesmo tempo gera um novo costume nas comunidades atendidas (E05).

Segundo o Entrevistado, o auxílio estudantil criou uma visão de que todos os cursos da instituição deveriam ser gratuitos e ainda garantir o auxílio e acabou atrapalhando outras ofertas de cursos normais da instituição. Para o entrevistado, esse aspecto pode ser bom ao ponto de oportunizar à alguns a condição do acesso mas ao mesmo tempo cria certo costume de que a instituição deveria pagar para que o aluno estudasse. Ainda, quando questionamos o mesmo entrevistado sobre se ele “acredita que uma parte significativa se matriculava devido o recebimento do auxílio?”.

Logicamente só pelo auxílio. Isso, vimos não, sim vimos na prática Realmente pessoas procurando aqui tanto é que no ano de 2016 e, Praticamente em 2016 e recente estava encerrando essa questão do Pronatec poucas demandas nós tínhamos alguns cursos gratuitos aqui e as pessoas perguntavam tem curso? Tem! é gratuito? tal recebe aquele valor? não recebe! então eu não quero! Realmente eu mesmo presenciei pessoas nessa situação então é um dos pontos aí que também prejudicou foi isso (E05).

Um dos gestores identificou a presença desse vício criado na oferta do PRONATEC ao ponto identificar demandas por cursos apenas sob a condição do repasse do auxílio. Também foi identificado dificuldades que giravam em torno do desinteresse dos alunos pelos cursos e se faziam presente unicamente pelo critério do repasse do auxílio.

[...] a gente fazia o repasse desta assistência para os alunos em pecúnia, em espécie depois depositada na conta deles então isso era bom porque quem não tinha condições de fazer se alimentar e deslocar até o local do curso pelo menos não tinha essa desculpa tinha o valor para poder custear isto só que pelo lado ruim eram desvirtualizados (E05).

Negativos eu tenho a assistência estudantil como um ponto negativo. A assistência estudantil levou os alunos a procurarem o Pronatec por causa da remuneração que tinha não pelo interesse na qualificação e isso às vezes Talvez isso tenha levado a qualidade do ensino do Pronatec, há não atingir aquilo que se esperava em termos de conhecimento e outro fator negativo do Pronatec o índice de evasão muito alto. E até quando pegava instituições que realmente tinham o foco realmente dar a qualificação profissional né, nós pegávamos alunos que não tinham o mínimo de conhecimento para entrar e exercer a formação pela qual ele se escreveu (E04).

Vejamos a posição de um dos entrevistados quando foi questionado “se a concessão de auxílio estudantil era positivo ou negativo”. As respostas foram parecidas.

[...] quando o público era os assentamentos foi positivo mesmo não necessitando, mas foi positivo para agregar aquela unidade durante a confraternização do almoço, a gente ficava lá durante o sábado e domingo então com aqueles R\$ 10 eles cotizavam compravam e faziam o almoço para todo mundo agora quando era SEDUC é lógico que ajudavam alguma coisa que era transporte e alimentação isso era na conta agora não tem como fiscalizar isso esses R\$ 10, no início eram R\$ 8 (E01).

As políticas públicas, fomentam o pensamento compensatório pela frequência e isso é percebido claramente dentro do programa. Ainda nos revela que a forma como foi organizado o repasse, muito das vezes o dinheiro era repassado em espécie ou depositado em conta, realmente cria a sensação de compensação por estar presente em sala de aula. Abordagem dos professores e gestores entrevistados tem nos revelado mais aspectos negativos do que realmente positivo desse auxílio aos alunos. Essas abordagens nos fazem perceber que o viés assistencialista em dois principais pontos, de forma direta e indireta. O primeiro dele, de forma direta, é a transferência de recursos financeiros a custear o transporte e alimentação como forma de incentivo. O segundo deles, de forma indireta, quando atende prioritariamente públicos do 'CadÚnico', público este de baixa renda ou em vulnerabilidade social como uma sobreposição assistencialista dada ao público que já recebe auxílios pelo programa Bolsa-Família.

Para nós, a EP da maneira como vem sendo executada no Brasil, por meio de Programas de qualificação, se distancia de uma política realmente de educação e se aproxima de um programa assistencialista. Desde o início do século XX, a oferta da EP é tratada como assistencial. O assistencialismo aliada ao mito da empregabilidade faz permanecer a divisão de classe e acentuar a alienação do trabalhador em todos os sentidos. Alienação e dependência de certos públicos ao Estado com e o caso de programas destinados à transferência de renda e ainda, como fator negativo, alinhando a participação em cursos incentivados pelo auxílio financeiro. Para Oliveira (2015), a grande maioria dos programas governamentais tende a proporcionar, aos setores de alguma forma excluídos da Educação Básica, uma nova inserção no sistema educacional. A pesquisadora Melo (2015) nos traz uma análise muito interessante relacionada a questão do direcionamento do público em políticas públicas. Nos diz que:

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 (MELO, 2015, p.144)

Trouxemos a análise de Melo por concordar com sua análise em diferentes questões. A primeira dela diz respeito ao foco das políticas cada vez mais direcionada a um determinado

público. De acordo com Dribe (1993, p.97) Essa é uma ação já direcionada por políticas neoliberais.

Descentralizar, privatizar e concentrar os programas sociais públicos nas populações ou grupos carentes, esses parecem ser os vetores estruturantes das reformas de programas sociais preconizadas pelo neoliberalismo, principalmente quando suas recomendações se dirigem a países latino-americanos em processos de ajustamentos econômicos.

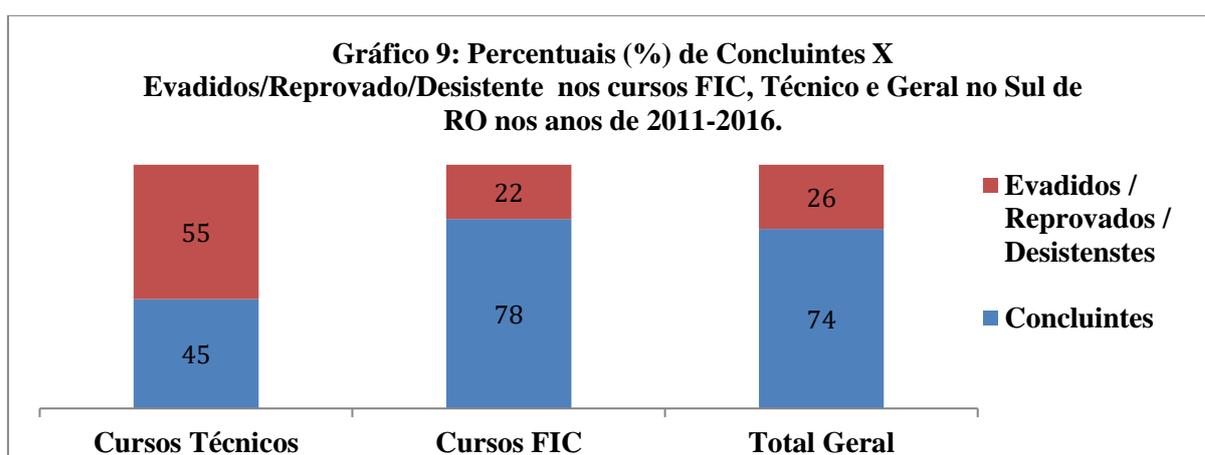
Acreditamos que, assim como Melo, a sobreposição de benefícios a certos grupos, pois, o mesmo aluno, pertencente a uma família atendida pelo Bolsa-família poderia também estar sendo atendido por outros auxílios. E por fim, percebemos que, diante da grande concentração de cursos FIC ofertados, em pouco elevam a possibilidade de esses indivíduos romperem com a sua atual situação econômica/social e, contudo, a manutenção da dependência. Nesse caso, o PRONATEC assume claramente o viés assistencialista em diversos sentidos e principalmente por atenuar as pressões sociais de jovens que ao invés de buscarem o nível superior, fazem um curso FIC e vão à busca de um emprego, mitigando o seu foco de continuidade nos estudos em outros níveis. A assistência estudantil tem um forte propósito de disponibilizar com a justificativa condição para o aluno participar do curso diminuindo o número de desculpas e evasões.

A evasão também é um aspecto que consideramos importante na aplicação do PRONATEC no Sul de Rondônia. É importante evidenciarmos a relação entre a questão do repasse do auxílio estudantil, que para nós é assistencialista, com os índices de concluintes em nossa pesquisa. Esse foi um dos dados pouco evidenciados pelo governo em suas publicações. Apontamos os dados sobre as taxas de conclusão no relatório do TCU (2019) e no Pré-relatório da Comissão de Cultura e Esporte (BRASÍLIA, 2017) como forma evidenciar esses dados em nível nacional na perspectiva de buscarmos dados confiáveis, porém o que encontramos foi uma enorme contradição.

A primeira questão que levantamos no TCU (2016) foi evidências de falta de informações. O próprio relatório nos diz: “Há forte ênfase no acesso ao ensino profissional, por meio das vagas ofertadas e matrículas realizada, mas pouca ênfase é dada aos resultados” (TCU, 2016, p.14). Contudo, o relatório nos aponta que “82,61% dos matriculados na iniciativa concluíram ou estão em curso. A taxa de abandono somada à de desligamento representa pouco mais de 17% das matrículas” (TCU, 2016, p.14). Já no Pré-relatório da Comissão de Cultura e Esporte (BRASÍLIA, 2017) encontramos dados um tanto contraditórios sobre as evasões do PRONATEC. No documento é apresentado dados do Ipea, onde apresenta índices de evasão próximos a 70% e de acordo com cálculos relativos aos oferecidos pelo SENAI as evasões

ficam próximas a 16%. “A discrepância de dados é mais um indício da dificuldade de se estabelecer, de forma consistente, indicadores que deem conta de sinalizar sucesso ou necessidade de ajuste na política pública” (BRASÍLIA, 2017, p. 78). Percebe-se realmente uma discrepância e a fragilidade dos dados e indicativos de falta de parâmetros e ferramentas capazes de mensurar esses dados.

O gráfico 09 nos apresenta a representatividade da relação entre as matrículas totais, concluintes e evasões/reprovações/desistências que encontramos em na região pesquisada.



Fonte: pesquisa de campo – 2017/2018.

Primeiramente percebemos que o percentual de concluintes geral é de 74% e se aproxima mais com os dados apresentados pelo SENAI do que aqueles apresentados pelo Ipea. Quando olhamos para o percentual de 55% de Evadidos, Reprovados e Desistentes dos cursos técnicos nos aproximamos dos dados do Ipea. Em um contexto geral percebemos que o índice de concluintes no Sul de Rondônia não é tão congruente aos níveis nacionais, pois revelam altos índices de ingressantes não concluintes. Consideramos um baixo índice de conclusão dos cursos técnicos e que se fossem integrados, com uma única certificação, poderia diminuir os índices de abandono de cursos técnicos.

Os dados nos revelam aquilo que o TCU (2016) já alerta sobre a necessidade desses dados para o acompanhamento e avaliação do programa e a necessidade de criação de mecanismos para um melhor acompanhamento. Esse risco apresentado pelo TCU nos provoca o seguinte questionamento: Quais os níveis de confiabilidades e controle dos repasses financeiros às instituições, visto que ele é feito mediante o número de alunos. Alunos evadidos poderiam estar sendo contabilizados como matriculados e sendo contabilizado financeiramente para a instituição ofertante? Essa questão ficou bem latente em nossa pesquisa e não conseguimos arguir sobre por não encontrar dados que confirmassem essa questão.

Levando em consideração a relação o auxílio estudantil e a evasões, o relatório do TCU (2016, p.37) nos apresenta como um risco essa ligação.

Uma das estratégias para combater a evasão prevista no desenho do programa é a assistência estudantil. Contudo, também foram encontrados indícios de falhas na implementação da BolsaFormação que podem comprometer os resultados da assistência estudantil no combate à evasão. O problema está detalhado no item 3.3 acima. Embora a assistência esteja prevista na lei do Pronatec, ela não está regulada, nem há previsão de prestação de contas específica. Além disso, há grande número de reclamações e denúncias sobre o não repasse aos estudantes na mídia e na ouvidoria do Tribunal.

Por fim, a diretriz de que, caso a instituição não alcance a porcentagem de 85% de Índice Institucional de Conclusão (IC) de aprovação os recursos deveriam ser devolvidos de acordo com o percentual de concluintes. Realmente os riscos apresentados pelo TCU (2016) e do Pré-relatório (BRASÍLIA, 2017) realmente evidenciam a falta de controle do governo no gerenciamento dos dados e a própria definição clara do público atendido. Os próprios dados do TCU pautam a necessidade de investir em ferramentas de controle da aplicação dos recursos públicos.

5.2.5. PRONATEC e o mito da empregabilidade

A empregabilidade assume dentro do PRONATEC o fim a ser perseguido pelo programa educacional. A própria falta de mão de obra qualificada fez parte das justificativas para a implantação no programa no Brasil em 2011. Defende-se um discurso de que grande parte das pessoas não consegue emprego por não estarem devidamente qualificadas ao mercado de trabalho. Configura-se aí uma das mudanças ocorridas no final do século sob os moldes da produção flexível. Essas mudanças na estrutura produtiva provocaram mudanças no mercado de trabalho também transformações no tipo de trabalhador frente a essas novas necessidades tecnológicas e organizativas de um processo produtivo mais enxuto.

A formação do trabalhador se distancia do modelo fordista e novas competências são requeridas. Nesse cenário de competitividade na busca ao emprego, a falta de experiência dos jovens tem colocados os mesmos com maiores taxas de pessoas desempregadas e na busca pelo emprego. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE o Brasil fechou 2017 com mais de 13 milhões (IBGE, 2018) de pessoas em busca de ocupação. Essa taxa é bem maior entre os jovens de 14 a 23 anos, quase o triplo quando comparado a pessoas em torno de 30 anos. Esse aspecto, dificuldade de ser inserido no mercado de trabalho, também foi um dos motes do discurso da criação do PRONATEC e, contudo, corroborou para um maior direcionamento do programa aos jovens como uma tentativa de reversão desse quadro ao ponto de qualificá-los a esse mercado competitivo.

Há de perceber certo contraste quando relacionamos o número de desempregados em 2011 e 2017. Em 2011, época do lançamento do PRONATEC a taxa de desemprego no Brasil estava em torno de 6% e depois de mais de seis anos de execução do programa a taxa de desempregados aumentou para 12,3% em julho de 2018. Contudo esses dados ainda podem ser até mais negativos quando pode ser acrescido a esses dados as pessoas em ocupações informais. “Somando as pessoas que não desistiram de procurar emprego – os 12,3 milhões de desocupados, e os 6,5 milhões de subocupados por insuficiência de horas – e as 7,6 milhões de pessoas que estão fora da força de trabalho, a subutilização mostrou que falta trabalho para 26,4 milhões de brasileiros” (IBGE, 2018, p.23). Concordando com Gentili (1996) a justificativa de que o programa iria oportunizar a empregabilidade não teve sucesso e permanece a retórica neoliberal no campo educacional como propostas para que os Estados pudessem aderir ao projeto neoliberal e as reformas do Estado a fim de resolver as questões sociais e de empregabilidade.

A empregabilidade passa a compor um discurso com o intuito de mascarar a real conjuntura econômica e o desemprego passa ser culpa do próprio trabalhador pela sua falta de qualificação. Frigotto (2007, p.525) nos diz que esse discurso é muito utilizado na atualidade.

A mensagem clara é que não há mais lugar para todos, mas apenas para aqueles que se adequem ao conjunto de competências técnicas, científicas, culturais e afetivas que o mercado reconhece como desejáveis do ‘novo’ cidadão produtivo. Somente este tem escrito no rosto a condição de empregável. Condição esta, de acordo com a ideologia da empregabilidade, não mais estabelecida no horizonte de longo prazo, mas somente até que as partes assim o desejarem.

A própria questão de empregabilidade deve estar alinhada ao conjunto de competências esse novo trabalhador do século XXI deve possuir. Segundo GENTILI (1996), essa modelo a escola deve ter a função de transmissão de certas competências e habilidades para que as pessoas possam ser competitivas no mercado de trabalho. “Para os neoliberais, nisso reside a “função social da escola”. Semelhante “desafio” só pode ter êxito num mercado educacional que seja, ele próprio, uma instância de seleção meritocracia, em suma, um espaço altamente competitivo” (GENTILI, 1996, p.10) A formação profissional, bem como o discurso da empregabilidade, competitividade frente à hierarquização do mercado de trabalho vai ao encontro das suas competências à oportunidade do emprego. Essa é uma questão perversa do mercado de trabalho ao passo que, para a maioria dos trabalhadores, o emprego, a venda da força de trabalho, passa a ser a única forma de sobrevivência sob a necessidade de ajustar-se às necessidades do mercado. Para Gentili (1996, p.07) essa é:

[...] a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A função “social” da educação esgota-se neste ponto. Ela encontra o seu preciso limite no exato momento em que o indivíduo se lança ao mercado para lutar

por um emprego. A educação deve apenas oferecer essa ferramenta necessária para competir nesse mercado. O restante depende das pessoas.

A Teoria do Capital humano está presente no discurso sobre a valoração dada a educação e apresenta aos trabalhadores a condição de que para ter sucesso, ascensão profissional, um bom emprego, é preciso qualificar-se. O trabalhador necessita apresentar-se com novas competências para que possa ser absorvido pelo mercado de trabalho. A meritocracia, a individualização, a competitividade faz parte da ideologia neoliberal propagada e inserida dentro do campo educacional. A própria formação profissional passa a compor um mercado de empresas que fornecem essa modalidade de formação a fim de dispor uma oportunidade de formação e ideologizam a necessidade de qualificação para que possam buscar o emprego.

Hoje importa menos a capacidade previa do que a adaptabilidade que segundo Kuenzer (2011, p.47) nos ajuda a sustentar tal afirmativa e nos diz que esse novo perfil inclui competências “cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto à competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas, que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez”. O que mais importa é a capacidade de adaptação e a flexibilidade do trabalhador, onde o mesmo possa atuar em diversas áreas e assim poderia ser melhor absorvido por diferentes empresas em diferentes segmentos. “O que determina a inclusão na cadeia não é a presença ou a ausência de qualificação, mas as demandas do processo produtivo que combinam diferentes necessidades de ocupação da força de trabalho a partir da tarefa necessária à realização da mercadoria” (KUENZER, 2011, p.47). Diante das abordagens é possível destacar que a capacidade de adaptabilidade tem maior importância do que a própria especialidade e a empregabilidade tem mais afinidade com as necessidades do mercado do que a qualificação do trabalhador.

Desresponsabiliza-se o Estado e transfere ao indivíduo a culpa do seu desemprego e na contramão o discurso de valoração, da Teoria do Capital Humano, ideologizando a sua capacidade estando qualificado. Neste caso, a Teoria do Capital Humano “[...] esconde a verdadeira natureza de exploração das relações sociais de produção capitalista, determinando que a esta Teoria se constitua em um poderoso instrumento de manutenção do senso comum” (FRIGOTTO, 2010a, p.46). As reformas propostas pela CEPAL (2009) incentivam a criação deste capital humano assim como estabelecer mecanismos para melhorar a empregabilidade e avançam no fomento de melhores capacidades de adaptação dos trabalhadores. Para Silva (2015, p. 126) 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.

Estimulado pelo discurso da falta de mão de obra sob a ideia da Teoria do Capital Humano o PRONATEC surge e, entre os anos de 2011-2016, período em que concentra a pesquisa, o maior programa de fomento a EP. No Sul de Rondônia, o PRONATEC foi bem aceito pela comunidade como um todo quando se faz referência a uma região carente por projetos de qualificação profissional. No sul de Rondônia, como já apresentado, todos os municípios foram atendidos, alguns em maior escala, alguns apenas com cursos FIC. Porém, não conseguimos substanciar dados que possam afirmar os índices de egressos conseguiram emprego após conclusão dos cursos do programa. O gráfico 10 apresenta o resultado do questionamento feito aos professores se “os cursos oferecidos em seu município atende a realidade local do mercado de trabalho”. O gráfico a seguir nos mostra que uma parcela significativa dos professores acredita que os cursos atendem exatamente o que o mercado local necessita enquanto outros dizem que os cursos precisam ser remodelados a realizados no local.



Fonte: Pesquisa de campo – 2017/2018.

Para quase a metade dos professores, os cursos se encaixam perfeitamente nas necessidades do mercado local. Quando os professores foram questionados sobre a questão da empregabilidade se “os egressos foram inseridos diretamente no mercado de trabalho após a conclusão do curso?” os professores mencionam que, diante da pesquisa, apenas 24% haviam conseguido se inserir no mercado de trabalho. Para nós, esses dados se apresentam um tanto como subjetivos, pois quando entrevistados, nenhuma das instituições ofertantes⁴⁵ mantem

⁴⁵ Interessante mencionar que uma das Instituições nos diz que a instituição mantém contato com os ingressos? “nós temos um sistema que nós trabalhamos que é o F0, F1 F2 e F3, que são as fases o F0 é feito já no início, quando o aluno inicia é a primeira edificação é os dados dele aí o F1 e durante o curso F2 é feito após um ano e o F3 dentro de um comércio ou alguma indústria a gente sabendo onde tem. mas o nosso de acordo com o tempo

contato direto com o egresso que possa mensurar a proporcionalidade de empregabilidade dos egressos do PRONATEC no sul de Rondônia. Um dos gestores das instituições ofertantes nos diz que:

Nós tivemos um curso de organizador de eventos também que colocou bastantes pessoas no mercado trabalho. O próprio cabeleireiro que formou bastante as pessoas conseguiu gerar receitas também muitos alunos nossos tem salão, e houve cursos também, tipo assim alguns cursos que são formação básica para o mercado de trabalho como assistente administrativo, assistente financeiro que são esses cursos de qualificação mais rápidos o mercado absorveu bem não tanto quanto foi a oferta, mas assim deu para... (não concluiu a fala) (E04).

Destacamos também na entrevista acima, bem como todas as entrevistas, que as instituições têm dificuldade ou não mantem contato com os egressos do PRONATEC. Nesse caso os coeficientes citados pelos professores e as menções dos diretores nos apresenta grande subjetividade nas informações e que não refletem claramente a mensuração real de egressos que ingressaram o mercado de trabalho. Percebemos também a questão ligada ao empreendedorismo presente na citação anterior e que nos remete a indicativa de que houve muitos cursos que egressos não foram em busca do emprego e tentaram empreender, tendências trabalhadas dentro dos cursos de qualificação, contudo essas constatações também são subjetivas por não haver o acompanhamento dos egressos do programa.

Outra questão é o fato de alinhar a criação do PRONATEC, em oferecer formação profissional com perspectiva da empregabilidade. Em Silva (2015, p.128) essa ideia de “[...] 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”. Essa é uma das maiores argumentações que moldam a ideia principal do programa em alinhar qualificação à perspectiva da empregabilidade. O que se percebe, de acordo com Oliveira (2015, p. 249) esse fomento por meio de políticas e “justificar-se pelo aumento da empregabilidade dos trabalhadores e pelo fomento de práticas empreendedoras, tornam-se também funcionais ao capital por terem um papel ativo de formação de trabalhadores para a ocupação de postos precarizados”. Alimenta-se uma relação entre a formação e o emprego como se a formação estivesse intimamente ligada à empregabilidade. Ainda segundo Oliveira, esses programas têm um nítido apelo pela inclusão social por garantir uma qualificação e como mecanismo capaz de possibilitar uma nova inserção social do indivíduo. Sobre o assunto Oliveira (2015, p.260) nos diz que:

A inserção do trabalhador no mercado de trabalho define-se em função dos interesses e demandas dos empregadores. Sua qualificação, se é um elemento importante no

que passa reduz drasticamente o contato a gente não consegue ter contato vários trocaram de telefone ou trocaram de endereço e a gente acaba perdendo o contato uma grande parte dele” (E03).

processo de ingresso, não é determinante. A pura e simples defesa de políticas ou ações de qualificação, como forma de solucionar o problema do desemprego, termina por servir apenas para culpabilizar as vítimas do processo de desemprego e também para ocultar o movimento histórico do capital de diminuir sua dependência em relação ao emprego da força de trabalho.

O próprio discurso de criação de políticas voltadas para a EP em sua concepção, responsabiliza o indivíduo pela sua inserção no mercado de trabalho e justifica-se o desemprego pela falta de capacitação dos mesmos e passa a culpabilizar os trabalhadores por não se enquadrarem às mudanças e inovações no mercado de trabalho. Retira-se o problema centrado na economia, no mercado de trabalho e transfere ao sujeito como incapaz e não qualificado.

Devemos romper com a ideia de uma formação instrumentalizadora, romper com o discurso de alinhar a EP sob a concepção de empregabilidade como objetivo fim da educação. A pesquisadora Ramos (2008, p. 06) nos diz que “É preciso, então, construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana”. É preciso romper com viés assistencialista presente dentro da EP e buscar desenvolver políticas públicas que realmente possam garantir uma forma integral politécnica do trabalhador. “Para isto, precisamos primeiramente pensar o trabalho como princípio educativo no ensino médio, antes de considerá-lo como prática estritamente produtiva pela qual se busca garantir materialmente a existência cotidiana no sistema capitalista” (RAMOS, 2008, p.06). Precisamos também romper com esse discurso neoliberal que, baseado unicamente em números, criam uma visão fenomênica e provoca um falseamento da realidade ao esconder a verdadeira essência das condições que provocam o desemprego.

5.3. PRONATEC como materialidade privatizante da EP e suas consequências na formação dos trabalhadores

Encontramos em nossa pesquisa evidências da dualidade entre o Ensino Médio propedêutico e a EP que é histórica, política e econômica, ainda com enfoque assistencialista. A dualidade na formação é uma expressão da própria dualidade de classe social. Para Ramos (2008, p.01-02) essa “dualidade educacional é uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de capitalista”. A contradição a nós apresentada não é limitada a questão do acesso, da oportunidade, do assistencial, ela vai além de visão fenomênica dos problemas educacionais a nós revelados. A educação é dada apenas como direito ao acesso e não como direito a qualidade. Devemos romper com dualidade educacional onde alguns são preparados intelectualmente para funções administrativo/gerenciais e outros unicamente, alienados num

contexto geral, para o trabalho manual. Acreditamos que, assim como já referenciado, a dualidade, é evidente quando relacionamos os caminhos históricos, políticos e econômicos no que se refere à proposta da formação do trabalhador presente dentro do PRONATEC.

Quanto aos aspectos históricos e políticos nos referimos às Leis e Decretos voltados para a educação que, por inúmeras vezes, foram apresentados e debatidos sobre modalidades e formatos, porém sempre se manteve a princípio a EP como instrumento da manutenção de dois tipos de educação, um para as classes dominantes e outro para a classe trabalhadora. Quanto ao aspecto econômico à dualidade de ensino sempre contou com programas do governo, com repasses financeiros como forma manutenção de instituições de ensino privadas para a formação profissional, isso é perceptível nos programas de formação profissional desenvolvidos no Brasil, bem como o PRONATEC como já apresentamos nessa seção.

Em um dos seus objetivos o PRONATEC propõe “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional” (BRASIL, 2011a). Esse objetivo se mostra um tanto contraditório, pois o que se percebe não é a articulação entre os ensinos e sim um distanciamento das possibilidades de integração entre o Ensino Médio e a EP, simplesmente porque os cursos FIC executados em sua maioria no sul de Rondônia não garante integração com a oferta do ensino regular.

Este fomento apresentado como objetivo vai de encontro à realidade encontrada na execução do programa no sul de Rondônia e que, de certa forma, descaracteriza um dos objetivos do PRONATEC. No sul de Rondônia foi executado um total de 638 turmas em que apenas 63 delas de cursos técnicos. Apenas 10 % da oferta das turmas foram de cursos técnicos, dentre os quais percebemos inexistentes de oferta de cursos totalmente integrados, no máximo alguns poucos cursos técnicos ofertados aconteceram de forma concomitante. A dualidade se acentua quando em nenhum momento é percebido a ligação pedagógica entre as instituições do Ensino Médio regular e as instituições ofertantes dos cursos do PRONATEC. Esse aspecto foi claramente constatado em nossa pesquisa ao ponto que a grande maioria das instituições ofertantes de cursos técnicos não trabalha com a oferta do Ensino Médio e as ofertas não mantiveram nenhum requisito de ligação entre duas modalidades de ensino. Sobre esse assunto é possível afirmar que mínimos foram os casos de ofertas concomitantes e subsequentes e em nenhum dos casos ocorreram ofertas de cursos integrados na microrregião pesquisada.

Para Ramos (2008) quando falamos em educação integrada, ou mesmo desenvolvimento de cursos técnicos integrados ao ensino médio, trata-se de uma proposta onde possa ser garantida, assim como define o Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta a oferta do ensino profissional, um ensino onde não exista a indissociabilidade entre educação profissional e

educação básica. Ramos critica outras formas de oferta de cursos profissionalizantes que não sejam integrados. Para a autora (2008, p.13) “Caso contrário, seriam somente cursos de treinamento, de desenvolvimento de habilidades procedimentais, etc., mas não educação profissional”. Embasados nessa conceitualização é possível confirmar que, diante de nossa pesquisa, não foram executados cursos técnicos pelo PRONATEC de forma integrada ao Ensino Médio.

No PRONATEC a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a EP não acontece, visto que não há articulação entre os ensinos bem como são ofertados em sua grande maioria em instituições privadas que não matem nenhuma integração. A própria privatização, a execução do PRONATEC pela iniciativa privada afasta a possibilidade de integração de ensino. Poderíamos num debate político/pedagógico questionar quais eram as bases de melhoria do Ensino Médio com a integração com a EP propostas pelo programa? A melhoria existiu? Nessa questão acreditamos que a contradição é evidente e reforça a dualidade e ao invés de prospectar melhoria acentua-se a manutenção da perspectiva privatizante e a manutenção da visão negativa da qualidade da oferta do ensino público no Brasil.

Quanto à oferta de cursos técnicos apresentamos dois exemplos da ausência de articulação entre as modalidades de ensino percebidas na pesquisa de campo no Sul de Rondônia. O primeiro deles, no IFRO, campi de Colorado D’ Oeste foi a execução de Curso Técnico em Agropecuária Concomitante ao Ensino Médio. Este curso aconteceu na mesma instituição, onde os alunos cursavam o Ensino Médio, porém foram tratados como formação e com certificações distintas. Um segundo exemplo, citamos a oferta do Curso Técnico em Meio Ambiente no SENAC realizado de forma concomitante. Neste exemplo, os alunos estudavam na rede regular de ensino e cursavam o ensino técnico em outra instituição. Esse último caso, totalmente desarticulado, pois em e nenhum momento houve articulações entre as instituições de ensino. No primeiro exemplo, até poderia haver certas articulações, mesmo indiretas. Esses dois exemplos refletem claramente o viés dualista e fragmentado da oferta na execução do PRONATEC no sul de Rondônia.

A oferta do ‘Mediotec’ no Sul de Rondônia caminha e nesse mesmo processo. Na oferta de cursos técnicos sob o Mediotec os alunos da rede regular de ensino cursam o curso técnico na modalidade EaD no IFRO e o EM na rede regular de ensino. A entrevista (E02) com um dos gestores nos ajuda a entender esse formato de oferta ao citar que:

[...] aqui no campus nós estamos ofertando o curso técnico em meio ambiente Finanças e Recursos Humanos todos técnicos. técnicos concomitante esse curso veio o demandante era a secretaria Ministério da Educação, a Seduc no caso e é seduc nos indicou uma lista de alunos então toda a seleção de alunos foi feita por eles a seleção dos cursos veio uma lista do ministério da Educação para que a gente selecionasse os

curso que queríamos ou poderíamos ofertar selecionamos os cursos que mais tínhamos condições aqui de oferecer Como eu disse pelos nossos Laboratórios corpo docente equipamentos e o curso acontece 20% presencial 80% em EaD então esses 20% presencial o aluno da escola estadual vem para cá uma vez por semana para fazer essa aula presencial E o restante é postado em uma plataforma virtual.

Percebe-se e confirma a execução de cursos de desarticuladas entre o Ensino Médio regular e o ensino profissionalizante. A nossa pesquisa não registrou nenhum curso oferecido no Sul de Rondônia que obedecem à condição de oferta de curso técnico integrada ao Ensino Médio pelo PRONATEC como defendida por Ramos (2008). Nessa análise é preciso lembrar que aproximadamente 90% das ofertas do PRONATEC foram de cursos FIC e isso nos revela o quanto a oferta do programa se distancia da possibilidade de uma oferta que possa integrar a formação de nível médio e EP.

Com a oferta direcionada aos cursos FIC (gráfico 03 / gráfico 04) que em suma são de 160 horas, acabam por ser de baixa complexidade e acaba sendo desenvolvido paralelamente ao Ensino Médio e que de forma direta afasta a oportunidade de integração entre o Ensino Médio e a EP por ser uma formação paralela ao ensino propedêutico. Segundo Melo (2015), houve um processo inverso, ao invés de caminhar para a atenuação da dualidade educacional existente na sociabilidade capitalista, o programa legitima a oferta da EP fragmentada, sem compromisso com o Ensino Técnico, tampouco preocupado com a oferta do Ensino Médio Integrado. Isso é evidente quando olhamos para a oferta do programa no sul de Rondônia.

A própria oferta de cursos técnicos pelas Instituições Públicas, que em suma deveria oportunizar uma maior integração também deixou a desejar ao ponto que dos cursos técnicos executados no sul de Rondônia apenas 1% foram executados por essas instituições. Em entrevista em uma instituição pública tivemos o seguinte relato quando questionamos o porquê a instituição, sendo pública, não ofereceu cursos técnicos pelo PRONATEC. O gestor (E02) entrevistado nos faz a seguinte abordagem:

[...] a questão de optar pelo FIC e não pelo técnico foi realmente pela indução a não reprovação então nós temos um compromisso muito grande com como eu vou aprovar um aluno sem conhecimento. O técnico ele sai com um diploma de que ele é técnico em alguma coisa então assim por isso nós nunca quisemos ofertar um técnico e sempre optamos pelo de qualificação. Por que o de qualificação realmente ele lhe dá uma qualificação inicial e depois esse trabalhador vai ter que buscar mais conhecimentos na área.

Observamos na fala do gestor uma contradição. Percebemos uma preocupação com a formação técnica e ao mesmo tempo processo inverso, a falta de preocupação com o curso FIC, e ainda indícios de que não poderia haver reprovações no PRONATEC. Isso é um tanto preocupante ao fato de que, a instituição era induzida a não reprovar e conduto poderiam

aprovar um aluno sem conhecimento em um curso FIC, pois essa modalidade é apenas uma formação inicial. Outro entrevistado (E04) nos diz que:

[...] as instituições que realmente tinham o foco realmente dar a qualificação profissional né, nós pegávamos alunos que não tinham o mínimo de conhecimento para entrar e exercer a formação pela qual ele se escreveu [...]. Em nivelção de conhecimento em alguns locais deixou a desejar em nível de qualificação, ou seja, o Pronatec entregou profissionais no mercado de trabalho que não tinha aquela qualificação adequada para formação na qual ele recebeu o diploma.

Isso pode nos revelar que, uma parcela de alunos, poderá ter recebido a certificação sem ter alcançados todas as competências previstas para sua aprovação e que em algum momento a preocupação da instituição era manter uma taxa média de conclusão de alunos a fim de manterem índices de egressos para que não comprometessem o repasse dos valores diante do número de egressos concluintes, uma questão um tanto delicada mas que merece ser citada.

No Sul de Rondônia, de 90% dos cursos executados foram FIC e não mantinham nenhuma forma de integração com o Ensino Médio. A proposta era quase e exclusivamente qualificar para a busca da empregabilidade uma proposta presente no PRONATEC, assim com alguns índices apresentados pelo governo que caracterizariam a eficácia do programa. Para Ramos (2008) formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas proporcionar ao trabalhador a possibilidade de compreensão das dinâmicas sócio produtiva das sociedades que envolva o seu exercício profissional. Para a mesma autora, quando não há integração esses cursos devem ser caracterizados apenas como treinamentos para o desenvolvimento de conhecimentos e para o desenvolvimento de habilidades procedimentais. Oliveira (2015, p.258), concordando com Ramos nos diz que:

São programas cujo objetivo é modificar a situação de precarização social vivenciada por esses indivíduos, mas eles próprios se constituem como programas promotores de formas precarizadas de formação. Embora objetivem mudanças nas condições sociais dos jovens por eles assistidos, reforçam a lógica de precarização social imposta à maioria da população mais pobre.

Contudo, percebemos que os cursos FIC além de não garantir a integração entre o Ensino Médio e a EP acabam se caracterizando como um treinamento para a empregabilidade. A necessidade constante de qualificação e requalificação é um produto ideológico do próprio discurso neoliberal, da retórica da Teoria do Capital Humano, é uma necessidade criada que envolve a constante necessidade do aprofundamento em conhecimentos e habilidades frente às novas exigências do mercado de trabalho flexível. Os jovens são o público que mais sofre com esse processo de inserção no mercado de trabalho, justificado pela falta de experiência e adaptabilidade ao mercado de trabalho, tanto que o maior público do PRONATEC é focado nos jovens do Ensino Médio. A necessidade de trabalhar força os jovens a adquirir uma formação

para sua entrada no mercado de trabalho. Antunes (2005, p. 78) nos ajuda a compreender esse aspecto e cita que:

[...] no mundo do trabalho é a crescente exclusão dos jovens, que atingem a idade de emprego no mercado de trabalho e que, sem perspectivas de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários, dos desempregados, sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural.

Para ir à busca dessa vaga no mercado de trabalho ideologizado pelo discurso de que o jovem, assim como qualquer outro trabalhador, preciso estar qualificado e o PRONATEC vem certamente suprir essa demanda criada. Para nós, a grande aceitabilidade dos cursos está aliada ao auxílio estudantil e a demanda reprimida de cursos profissionalizantes em municípios onde não há oferta e que se jus a caracterização positiva do PRONATEC no sul de Rondônia. A boa aceitabilidade do programa pode estar alinhada a esses fatores.

O programa representou uma alternativa para trabalhadores buscarem uma requalificação e para os jovens uma formação inicial em localidades onde nunca houve essas oportunidades e de forma gratuita e nesse aspecto concordamos com os gestores e professores. Para nós, o fator negativo é a forma como foi executado ao direcionar à instituições privadas ao invés de investir na rede pública de ensino e com cursos desarticulados e de qualidade questionada.

Concordando com Ramos (2008) acreditamos que a grande maioria dos cursos FIC oferecidos pelo programa podem ser caracterizados como treinamento e diante de nossas premissas, não podem ser caracterizados como uma proposta de ensino que promova a formação integral e politécnica dos trabalhadores. Em Kuenzer (1989, p. 22) o treinamento se “[...] caracteriza pela distribuição desigual de um saber fragmentado e parcial, limitado à transmissão de modos de fazer, sem a correspondente apropriação dos princípios teóricos e metodológicos que lhes dão suporte”. Da mesma forma “O resultado é um arremedo de educação, que antes de geral e sólida, é apenas genérica e superficial, com prejuízos irreparáveis para a classe trabalhadora” (KUENZER, 2011, p.50). Percebemos que a oferta dos cursos FIC, de forma geral, é proposta formativas simplificadas a um único fazer profissional, ligadas às competências específicas que assumem em si uma característica mais próxima de treinamento.

Essa modalidade de cursos de curta duração distancia da proposta de integração entre a EP e o Ensino Médio que pouco ajuda na construção de seu itinerário formativo. A formação se dá muito mais ligadas a aspectos comportamentais. Uma proposta de cursos FIC que são construídas visando à adaptação piso-física em lugar do saber fazer mediatizado pelo trabalho. Assuntos ligados à postura comportamentais são valorizados em detrimentos de conhecimentos científicos e a integração dentro do trabalho. A proposta formativa de formação humana é

direcionada a aspectos ligados a parâmetros físico comportamentais de aceitabilidade a condição de trabalho imposta.

Para nós, esses cursos assumem características precarizadas em busca de um disciplinamento que, ideologizam a necessidade do trabalhador ser flexível e adaptável ao mercado de trabalho. Essas subjetividades são exigências que, sob a postura acrítica submetem os trabalhadores a condições de trabalhos cada vez mais precarizados. Corrêa (2006, p. 239) nos ajuda a defender a ideia de que de todas as formas o trabalhador acaba sendo penalizado ao citar que:

De um lado, pelo aspecto libertador do descentramento do trabalho, permitindo ao indivíduo ajustá-lo a seu ritmo de vida. Por outro lado, pelo aspecto da penalização do trabalhador diante da crise do emprego: o aumento da informalidade e da precarização das relações de trabalho; a redução dos salários e benefícios sociais devido à flexibilização de empregos; as dificuldades de acesso ao mercado de trabalho, especialmente para os jovens e os menos qualificados.

Essa nova estrutura exige um novo trabalhador frente aos novos modelos de emprego. Nesse caminho a cada momento exige mais do trabalhador e transfere a reponsabilidade de seu sucesso e a formação profissional para ser o caminho. Os programas de qualificação profissional, como é o caso do PRONATEC, alimentam a “aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório” (KUENZER, 2007b, p. 498). É o Estado criando políticas públicas que, aparentemente, resolveria o problema social econômico e acaba apenas reafirmando uma política educacional retrograda e que pouco tem avançado.

A oferta de EP é sem sombra uma bandeira que pouco tem avançado. A certificação parece ser meramente simbólica que apenas cria a corrida por certificados em um universo de especialidades simplificadas e obtidas muitas das vezes em escolas que apenas visam a lucratividade. Em Kuenzer (2007b, p.505) essa formação profissional tem como proposta a entrega de conhecimentos básicos e elementares. A autora nos diz que:

A idéia que fundamenta estes modelos é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento previamente disponível; basta, portanto, dar acesso a algumas técnicas elementares que conduzam a resultados esperados para que a formação profissional se efetive. Permanecemos, portanto, no âmbito da formação precarizada para tarefas simplificadas.

A EP oferecida acaba sendo instrumental. É encerrada como soluções para as pessoas que estão desempregadas. A formação passa a ser aquilo que Oliveira (2015, p.246) nos diz que o [...] desenvolvimento de competências laborais, pelo fortalecimento da empregabilidade e pelo objetivo de formar sujeitos empreendedores, reforçam a ideologia da meritocracia, bem

como individualizam o enfrentamento ao problema do desemprego, retirando do Estado o compromisso social e político de enfrentamento à lógica desestruturante do capital. Essa é a ideologizada como uma escala necessária para que o país possa alcançar um desenvolvimento satisfatório e com isso transfere aos sujeitos a própria responsabilidade do insucesso e a EP como a saída para contrapor essas mazelas do passado.

Não tivemos acesso sobre parâmetros que exprimem a qualidade dos cursos, bem como não existem no próprio site do PRONATEC, informações que mencionam a questão de qualidade. A qualidade é evidenciada unicamente pela métrica da empregabilidade como se a educação profissional tivesse como único e propósito maior a empregabilidade. Para nós a formação do trabalhador deverá ir além que ultrapasse a formação unicamente como treinamento para a colocação específica no mercado de trabalho. Esse discurso é funcional quando a aceitabilidade dos trabalhos e revela a alienação que o mesmo provoca.

O atual mundo do trabalho tem exigido trabalhadores cada vez menos especializados e mais polivalentes e flexíveis, nessa nova era toyotista. Essa reestruturação tem feito surgir um novo proletariado, uma nova classe de trabalhadores. Tem feito surgir “[...] o proletariado fabril e de serviços, em escala mundial, presente nas diversas modalidades de trabalho precarizados. São terceirizados, subcontratados, *part-time*, entre outras tantas formas assemelhadas, que expandem em escala global” (ANTUNES, 2005, p.76-77). As necessidades de um novo trabalhador bem como a nova estrutura produtiva no mercado produtivo criaram uma via de mão dupla. Criaram a necessidade de qualificação/requalificação do trabalhador bem como o próprio desemprego estrutural dentro do seu processo. Cria se novas conjunturas frente ao novo trabalhador.

Mesmo capacitado o que pesa contra o trabalhador são as diferentes formas precarizadas de trabalho. É preciso romper com o pensamento ideológico do mito da empregabilidade como forma de empoderamento. É preciso compreender que a própria necessidade da formação profissional que é criada pelo sistema e se justifica pela incapacidade da escola pública na formação dos trabalhadores. É nas falácias da empregabilidade que todos correm atrás de uma formação inicial ou requalificação. E por fim é pelas formas precarizadas do trabalho que a práxis humana se revela. A forma precarizada de trabalho e conduziu a própria formação oferecida é um reflexo da estrutura social dividida em classes. O processo formativo deve ir além de uma simplificação da formação, deve ir além de cursos FIC. Deve ir além de uma formação simplificada e unilateral. Acreditamos que a formação profissional deve ir além do rompimento da dualidade e do viés assistencialista, deve iniciar pela proposta de integração entre o Ensino Médio e a EP. Propomos assim como Ramos (2008) que a educação deva ser politécnica e

integral. Devemos ir à busca de uma escola que possa ser unitária, contrária a essa, dual e assistencialista disponibilizada a classe trabalhadora, voltadas unicamente para formação aligeirada do trabalhador sob o mito da Teoria do Capital Humano e da empregabilidade.

Percebo que a formação unilateral é a própria materialidade da privação da formação humana, a própria a alienação. A educação instrumentalizadora, priva dos trabalhadores de alguns conhecimentos e condiciona a uma oportunidade de uma oferta de educação que seja mais progressista ao delimitar a oferta de conteúdos e podem acentuar quando olhamos para a segmentação proposta na ‘nova’ Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Pesa ao trabalhador é uma formação unilateral, alienante e instrumental que, unicamente servirá para que possa ser absorvido por precarizados postos de trabalho ou mesmo, alimentar as fileiras dos desempregados como produtos (ou subprodutos) do modo de produção capitalista.

Caminhamos em uma proposta de formação humana diferente da proposta da BNCC. Não buscamos uma escola ou formação que seja mitológica que, num passe de mágica, possamos romper com todas as perversidades políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas presentes na Educação. Partimos de uma propositura ideológica, de um projeto de sociedade e de formação humana que possa romper com alguns dogmas ideológicos implantados pelo capitalismo. Concordamos com Ramos (2008) quando nos diz que esse debate coincide com debates sobre que tipo de sociedade e concepções de mundo quer se alcançar. Não caminhamos sozinhos nessa propositura. Seguimos o mesmo caminho ideológico de muitos autores, como Kuenzer (1989; 2007b; 2011), Ramos (2008), Manacorda (2010) Saviani (2007), entre outros, a fim de conquistarmos gradativamente um projeto de educação que proporcione uma formação emancipadora.

Segundo Ramos (2008) “A realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos”. Assim como a autora essa é para nós o ponto de partida para que possamos romper com algumas questões que sob o modo de produção capitalista neoliberal nos impõe como regulações do viver e trabalhar dentro dessa estrutura de sociedade. A mesma autora (2008, p.01) nos faz uma pergunta: “Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos? A resposta desta pergunta corresponde igualmente a que tipo de escola/ensino que queremos, pois, devemos pensar a escola dependendo do tipo de sociedade que almejamos, isso também é condição para definirmos que tipo de educação queremos. Queremos uma escola unitária, uma formação integral politécnica que, ao final possa alcançar a onilateralidade. Esse tipo de escola e formação só será alcançado

quando a própria sociedade como um todo romper com sociedade capitalista. Ainda com a propositura de responder sobre qual seria a educação que propomos, indicaremos, não necessariamente na mesma ordem as condições que acreditamos que podem colaborar com o projeto de educação para a emancipação da práxis humana e na formação de trabalhadores mais críticos.

Primeiramente é preciso pensar a relação entre trabalho e educação no processo de formação humana. Com a divisão da sociedade em classe e sob o modo como está organizado o processo produtivo regida pelas relações de mercado, tem provocado mudanças na relação entre trabalho e educação (SAVIANI, 2007) e desta forma a escola acaba-se constituindo institucionalmente separada do trabalho e alinhada unicamente aos ditames do mercado. Para Manacorda (2010, p.83) “A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classe e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental”. Dessa forma, para alguns que não necessitam trabalhar, o trabalho deixa de ser aliado ao processo formativo e a educação, dívida economicamente em classes, transfere essa mesma condicionalidade também para a escola.

Segundo Manacorda (2010), a divisão do trabalho, em manual e mental, tornou os homens obtusos e unilaterais. Essa divisão do trabalho é transferida também para a educação. Para uns, uma educação para a vida intelectual e para outros a educação profissionalizante pensada para o emprego. Seguiremos Manacorda (2010) nessa proposta ao ponto de considerarmos que a onilateralidade é considerada como propósito fim da educação que devemos perseguir.

A própria EP é carregada de uma conjuntura ideológica de que a formação profissional deve ser destinada às pessoas que buscam pelo emprego como objetivo fim de sua oferta e formação. Percebemos que o viés econômico está muito presente nessa modalidade de ensino, onde a realização humana a ser alcançada, estando ele capacitado, é a busca empregabilidade. Esse é o grande mote da oferta da EP presentes dentro do PRONATEC que, ideologicamente muito presente nos discursos voltados para a oferta de EP e a busca do emprego.

Nesse formato de oferta de EP, ao citarmos o PRONATEC, não é possível perceber uma proposta que não rompe com o ensino dualista e assistencialista e sim sua confirmação. Sabemos que essa dualidade educacional é uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista (RAMOS, 2008) que é em suma de a própria divisão de classe. No rompimento dessa condição nossa defesa é por uma escola unitária e politécnica

que possa romper com essa dualidade educacional onde um tipo de escola é destinado aos desafortunados e outra para os abastados.

Quando pensamos em escola unitária, devemos pensar uma escola em um nível de evolução da sociedade onde não exista distinção na sua oferta. Segundo Ramos (2018) a concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos e de qualidade que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, sem distinção de acesso, para que cada um, sem distinção de classe social, possa obter as mediações necessárias na produção de sua existência e riqueza social. Isso nos parece um tanto utópico, e nos perguntamos como conseguiríamos uma educação onilateral em uma escola dual? Somente no modo de produção socialista isso será possível.

Acreditamos que outro passo nesse processo é buscar uma educação integrada e politécnica, algo totalmente inverso da proposta aplicada pelo PRONATEC. Integrada onde a EP caminhe junto com o Ensino Médio. E politécnica que possibilite a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas. Não deveríamos pensar a formação profissional desgarrada da formação básica. A própria existência das três modalidades de ensino profissional – Concomitante, Subsequente e Integrada – nos revelam intrinsecamente a existência da dualidade entre a formação geral e a formação como qualificação para a empregabilidade. Segundo Ramos (2018, p.06) “É preciso, então, construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana”. Esse projeto contemplaria a EP e não haveria a necessidade de criação programas com a característica do PRONATEC, apenas escolas públicas estruturalmente físico/equipadas e com recursos humanos valorizados e comprometidos com uma formação integral.

Nessa caminhada no sentido a educação integrada, entre o Ensino Médio e a EP, Ramos (2008) sintetiza que as estruturas legais para uma oferta de EP que já existem e que, mesmo submetidos a um sistema educacional é possível avançar no sentido de uma educação daquilo que o PRONATEC nos ofereceu como proposta de EP. Uma primeira proposta para a realização da formação profissional seria desenvolvê-la de forma concomitante. Dos cursos técnicos essa foi o formato de execução mais presente no PRONATEC pelo fato da grande maioria dos alunos estarem matriculados no Ensino Médio na rede regular de ensino.

Quanto à forma concomitante, em que a formação técnica ocorre paralelamente ao ensino médio, em currículos e em estabelecimentos de ensino distintos, identificamos como uma alternativa face aos limites dos sistemas de ensino de implantar universalmente a forma integrada. Mas uma formação coerente exigiria uma unidade político-pedagógica interinstitucional. Isto não é fácil, posto que, se numa mesma

escola esta unidade é sempre um desafio, quanto mais não o seria quando implicam duas instituições. Por essa razão, consideramos que a concomitância só faz sentido quando as redes de ensino não têm condições de oferecer o ensino médio integrado, mas sempre como transição e não como opção definitiva (RAMOS, 2008, p. 13).

Ramos nos alerta que essa modalidade de oferta, concomitante, exigiria uma aproximação entre as instituições de ensino a fim de possibilitar de alguma forma uma unicidade de um projeto político pedagógico. A proposta de oferta concomitante para Ramos deve ser conferida como transição e nunca como uma opção definitiva de oferta de integração das ofertas de ensino regular e EP.

Uma segunda proposta seria a oferta de cursos técnicos subsequentes. Nessa proposta Ramos (2008, p.13-14) nos diz que:

[...] a educação profissional se constitui como educação continuada, de modo que o jovem e o adulto que tenham concluído o ensino médio não profissionalizante possam ainda fazer a formação profissional. Ou, tendo já uma formação profissional, possam buscar atualizações ou outras profissões. Essa é uma lógica de educação continuada que deve constar também das obrigações dos sistemas de ensino. Porém, ela não se confunde com uma alternativa compensatória ao ensino superior. O acesso ao conhecimento é um direito em todos os níveis de ensino.

Algumas das ofertas subsequentes foram executadas para os demandantes do Ministério do Trabalho e Emprego e alunos inscritos pelo Sisutec no PRONATEC. Essa modalidade não pode ser encerrada apenas como uma formação aligeirada com o fim específico pensado para o emprego. Ela não deve ser encerrada como uma proposta de direcionamento de determinado público ao ensino profissional simplesmente porque não há vagas no ensino superior.

Na terceira proposta de integração expressa intrinsecamente uma contradição. Para o governo, também para o senso comum, a formação integral e aquela onde a EP e o Ensino Médio são oferecidos no mesmo espaço físico. Nesse caso os cursos são executados em uma única instituição e não se formulam em uma proposta realmente integrada e muito menos integral, pois os currículos são pensados e executados separadamente. Nesse caso, são dois cursos que caminham paralelamente, não integrada e com certificações distintas. A oferta integrada vai de encontro dessa realidade. Para Ramos (2008, p.13):

A forma integrada de oferta do ensino médio com a educação profissional, caso não esteja sustentada por uma concepção de formação omnilateral, é extremamente frágil e não lograria mais do que suas finalidades formais. Entretanto, é preciso dizer que identificamos essa forma como aquela que corresponde às necessidades e aos direitos dos trabalhadores, pelo fato de admitir a realização de um único curso com duração de, pelo menos, 4 anos, possibilitando, ao final, conclusão da educação básica e da educação profissional.

Nesse caminho devemos ter bem claro que cada uma das modalidades não se constitui etapas. É preciso ter clareza de alguns conceitos para que não possamos nos reportar a eles de forma equivocada. Educação integral e ensino integrado apresentam-se como conceitos

diferentes de uma mesma proposta. Ensino integrado não pode ser confundido com ensino de tempo integral muito evidenciado em debates e propostas educacionais na atualidade. Da mesma forma que educação integral não pode ser confundida com modalidades de ensino executadas em um único espaço. Entendemos como educação integral aquela que seja politécnica, que não seja dual. Perquirimos como integrado à própria estrutura legal, que inferente dos ambientes que sejam executadas possa romper com a dualidade, onde o ensino regular e a EP possa ser construídas sobre uma mesma base político-pedagógica e politécnica.

Precisamos avançar mesmo que saibamos que a dualidade da oferta do ensino é um reflexo da própria estrutura social que temos como estrutura do próprio sistema capitalista. Kuenzer (2011) tem afirmado que os problemas não serão resolvidos apenas com soluções pedagógicas, pois a dualidade entre o ensino geral e o profissional está na raiz da constituição do modo de produção capitalista. Kuenzer (1989, p. 28) nos diz ainda que:

[...] é preciso ter claro que, se por um lado é preciso avançar, por outro a Politécnica, enquanto expressão de um princípio educativo que expressa uma postura política relativa à formação de um novo homem em uma nova sociedade, não é uma panaceia que possa ser aplicada sem a consideração das condições concretas de desenvolvimento brasileiro.

Percebemos que o PRONATEC segue orientações internacionais e que de forma direta contribui para as reformas neoliberais do capitalismo. Criando e intensificando as diferentes formas de exploração do trabalhador e os programas de qualificação, sob a Teoria do Capital Humano, do empoderamento, da empregabilidade e vem criando um contingente de trabalhadores subqualificados, dependente de um sistema e o mais grave, alienados em consciência.

A estrutura de organização capitalista do trabalho cria a concorrência que da mesma forma cria o cadastro de reserva. Nessa ordem capitalista a obrigação do Estado perante a educação é repassada à iniciativa privada por meio das privatizações. Alimenta-se a ideia de que programas voltados para a EP possam solucionar os problemas ao criar a oportunidade de cada trabalhador, individualmente, emancipar-se pelo emprego. Engana-se. Contudo não descartamos a necessidade de uma formação profissional. Ela se faz necessária, porém é preciso construir um projeto de Ensino Médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa, uma formação que possa promover a emancipação ao invés de aliená-la. Concordamos com Ramos (2008, p. 16) onde cita que:

O ensino médio integrado à educação profissional, como dissermos, é tanto possível quanto necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino. Mas ele pode potencializar

mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa.

Perquirimos a busca por uma Ensino Médio que possa absorver em seu projeto também profissionalizante e que possa consistir em uma formação que avance além de conhecimentos comportamentais. Um ensino que oportunize a formação de uma consciência mais crítica de toda a conjuntura da sociedade e que possa ser o primeiro passo para uma sociedade mais justa.

Por fim e ainda como resultado da pesquisa de campo, percebemos diante das entrevistas com os gestores e devido cortes orçamentários o PRONATEC tende a se findar, muito próximo ao formato que outros programas acabaram. Todos os programas de que o PRONATEC é herdeiro tiveram como congruentes erros ligados a prestação de contas, tipo de formação, processo privatizante e por fim um dos maiores erros foi a condição de criá-lo sob os nivelamentos do mercado, da falta de mão de obra e com foco na empregabilidade. A questão da empregabilidade, como métrica, não justifica a continuidade e não se sustenta como já apresentamos. “[...] a educação profissional permanece sem garantia e sem destinação de recursos próprios necessários para a sua consecução, dependendo, anualmente, das dotações orçamentárias ou de programas especiais financiados por convênios internacionais” (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p.312). Devemos buscar uma proposta que fomente a integração entre a EP e o EM propedêutico. Uma proposta de ensino integrado, integral e politécnico, esse é o nosso primeiro desafio e tão logo alcancemos, possamos realimentar novas buscas por uma escola unitária em busca da formação onilateral.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos possibilitou analisar os objetivos e as concepções políticas, econômicas e pedagógicas presentes no PRONATEC como política pública de educação, um debate sobre a educação profissional no Brasil como política pública e seu desenvolvimento histórico presentes no PRONATEC. Propusemos identificar as formas de favorecimento das instituições privadas e o fortalecimento do processo de privatização do ensino profissionalizante no Sul do Estado de Rondônia e, ao final, também apontou algumas das consequências desse processo de privatização para a educação profissional e a formação dos trabalhadores.

Nossa problemática envolveu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego PRONATEC, que apresentou grande notoriedade entre os anos de 2013 e 2014, período que coincide com período pré-eleitoral, anos em que o número de matrículas e valores investidos ligados à oferta da EP no Brasil teve maiores evidências. Nosso recorte de estudo se

limitou aos anos de 2011 e 2016, período em que coincide a execução do programa no Sul de Rondônia.

Utilizamos o método materialismo histórico-dialético para analisar nossa problemática envolvendo o PRONATEC. Utilizamos as categorias totalidade, trabalho, contradição e práxis como categorias de análise do objeto e propusemos apresentar o movimento dialético da oferta e execução do programa no Sul de Rondônia. Na pesquisa de campo utilizamos a coleta de dados como as informações repassadas pelas instituições ofertantes do programa, pelas entrevistas com gestores e professores em todos os municípios pesquisados. Nosso referencial teórico nos sustentou em uma análise que envolveu os aspectos históricos, econômicos e pedagógicos voltados à oferta de EP no Brasil. Nosso recorte histórico permitiu que olhássemos para como o Brasil tem oportunizado educação aos trabalhadores de forma dualista, assistencialista e instrumentalista sempre alinhada aos princípios do mercado.

Trouxemos ao longo do debate as concepções de trabalho e educação como princípios fundantes da criação do homem e formação humana. Referenciamos Trabalho como categoria ontológica fundante do próprio ser humano e que ontologicamente o fez (faz) diferente dos demais animais ao desenvolver sua capacidade teleológica, capaz de projetar um objeto em sua mente e por meio do trabalho, executá-lo e como resultado, obter um produto de sua ação teleológica de transformação da natureza. Nesse ato de produzir o homem aprende, ensina e evolui e este princípio de evolução é para nós o princípio educativo, pois, Trabalho e Educação são aspectos intrínsecos da formação humana. Trabalho assumiu para nós o princípio base de criação e formação humana e sobre essas conceituações que construímos nossas análises. Como categoria de análise, o trabalho nos permitiu perceber sua centralidade e ao mesmo tempo sua complexidade que diretamente envolve todo o processo de formação humana, pois o trabalho passa a ser compreendido apenas como força de ingresso no mercado profissional que acaba por condicionar diretamente a necessidade disseminada de formação profissionalizante e de longe pensa o trabalho como proposta de humanização e transformação humana.

Observamos que, sob o modo de produção capitalista o trabalhador tem-se transformado em mercadoria e o trabalho que era ato formativo, passa a ser obrigado, forçado e fracionado. Sob o modo de produção capitalista o trabalhador passa a ser alienado ao processo produtivo. O antigo artesão, que era conhecedor de todo processo, agora se limita a executar e conhecer parcialmente o processo produtivo, devendo ser flexível e alinhar-se a ele. A propriedade privada cria uma sociedade de classe que diretamente cria a divisão do trabalho, o manual e o intelectual, é sobre essa estrutura a educação institucionalizada, dualista, que a formação humana se constituiu. Nessa estrutura de produção a formação começa a ser pensada

unicamente como objetivo de treinar o trabalhador para uma função específica no processo produtivo. A especialização passa a ser, sob o modo de produção capitalista, a própria forma de intensificação da exploração do trabalhador.

Observamos também que a todo o momento a educação é condicionada a alinhar-se ao processo produtivo. A nova conjuntura econômica, neoliberal e imperialista, o modelo toyotista de produção flexível, ajustável e intercambiável exige das instituições formativas a criação a formação de novos trabalhadores, treinados, adaptáveis e flexíveis a essa nova ordem capitalista. Os seres humanos, também mercadoria nesse processo, são produtos de uma escola que tende a uma estrutura formativa a fim de formar o trabalhador com as novas habilidades e competências exigidas por esse mercado. A empregabilidade é o principal objetivo ideologizado da educação. A EP é um produto e ao mesmo tempo meio para concretizar essa alienação do trabalhador. O Estado passa a ser o agente de organização e financiamento de educação por meio de políticas públicas a fim de qualificar de acordo com os perfis exigidos diante do modo de acumulação operante. Um claro representante da ordem burguesa.

O Estado surge como forma de reprimir os conflitos entre as classes e na garantia da manutenção da propriedade privada, este que fez surgir classes antagônicas. O Estado burguês, em sua forma organizativa representa a burguesia na manutenção da propriedade privada e os interesses capitalistas. Os conceitos ligados à globalização e o neoliberalismo pressionam o Estado a reformas diante de presunção de que é ineficiente na aplicação dos recursos. As políticas intervencionistas externas induzem o Estado a retirar-se de algumas funções e repassando as mesmas às iniciativas privadas. A desestatização/privatização é uma bandeira das políticas neoliberais como forma de redução do tamanho do Estado perante a sociedade. Esse discurso é muito presente e emanado de orientações externas sobre qual o papel do Estado e é claramente percebido nos discursos de criação do PRONATEC.

Percebemos em nossa pesquisa que a educação em suas diferentes modalidades é diretamente influenciada pelas leis do mercado, influenciada pelo processo de industrialização nos meados do século XX no Brasil. A EP sempre esteve alinhada ao viés assistencialista e sempre foram pensadas às exigências que modo de produção necessita. O modelo Fordista/Taylorista condicionou as questões pedagógicas e políticas na criação de diretrizes a essa modalidade de oferta no Brasil até as últimas décadas do século XX. Percebe-se que, desde o início do século XX a EP focaliza seu atendimento a pessoas de baixa renda e vulnerabilidade social. Também sempre caminhou paralelamente a oferta da educação geral, propedêutica. A própria legislação educacional brasileira é recheada de contradições que envolvem o fomento da EP no Brasil.

Em nossa análise o PRONATEC criado em 2011 assume em nossa pesquisa a congruência de todos os entraves negativos acumulados pelas experiências de oferta de EP no Brasil no século XX e primeira década do século XXI. Para nós, assume um caráter assistencialista quando os dados nos mostraram que 63% dos indivíduos matriculados na Bolsa-Formação estavam inscritos no ‘CadÚnico’. Esse aspecto que também é histórico, pois registros da primeira Escola de Aprendizizes Artífices deferida pelo Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 já evidenciavam políticas públicas voltadas a jovens órfãos e em vulnerabilidade social. Outros programas desenvolvidos na segunda metade do século XX e primeira década do século XXI voltados para a EP também se revelaram assistenciais. O próprio auxílio estudantil repassado aos alunos ingressante no PRONATEC e visto pelos gestores das instituições ofertantes e professores como um viés assistencialistas. O auxílio estudantil é visto por muitos dos professores como uma forma de atrair os jovens, principal público, à sua permanência no curso que apresentou elevadas taxas de evasão/reprovação/desistência entre os anos pesquisados. No sul de Rondônia esse índice foi de 22% para os cursos FIC e de 55% para os cursos técnicos. Um índice de evasão/reprovação/desistência superior aos índices nacionais.

A oferta dos cursos do PRONATEC no Sul de Rondônia também se revelou dualista. Historicamente a oferta de EP sempre caminhou paralela ao ensino regular propedêutico. Inúmeros foram leis, decretos e diretrizes que tentaram minimizar a dualidade existente entre uma oferta educacional que deveria ser integrada. A adoção de programas de incentivo a capacitação de mão de obra sempre foi desenvolvida paralelamente ao ensino propedêutico. O PRONATEC revela claramente isso. Dos municípios pesquisados, apenas no município de Colorado D’oeste e Vilhena encontramos ofertas de cursos técnicos regulares. Nos demais municípios não identificamos oferta de cursos técnicos pela rede regular de ensino. O PRONATEC veio ao encontro de uma demanda reprimida nesses municípios, contudo, a oferta em sua maioria foi de cursos FIC que, ao invés de minimizar, acentua a dualidade da oferta do ensino. Dos cursos executados no Sul de Rondônia, 90% foram cursos FIC e apenas 10% foram cursos técnicos. Aliado a isso, apenas três municípios receberam cursos técnicos e desses 80% na cidade de Vilhena. Por fim, percebemos em nossa pesquisa, que não houve oferta de cursos de forma integradas, apenas concomitantes e subsequentes, uma proposta que de longe promove a integração entre o Ensino Médio e a EP.

A pesquisa no Sul de Rondônia também revelou para nós a concretude do processo de privatização da EP por meio do PRONATEC. Esta era, pra nós, um dos principais objetivos que era revelar como acontece o favorecimento ao setor privado na implantação desse Programa. Nossa pesquisa mostrou que 90% de todas as turmas no sul de Rondônia foram

executadas pela iniciativa privadas, uma clara tendência em direcionar a oferta dos cursos para o sistema 'S', neste ato contratado pelo governo para a execução do programa. Neste aspecto confirmamos nossas premissas, onde situamos o PRONATEC como a materialização de um processo de privatização do ensino profissionalizante. Ainda há de considerarmos uma perspectiva privatizante onde o Estado se ausenta da oferta de EP e que diretamente abre as portas para a entrada das instituições privadas. Aliás, identificamos que esse processo de desestatização/privatização na EP é histórico.

Identificamos que, assim como no PRONATEC, todos os outros programas voltados para qualificação de mão de obra foram executados com a colaboração da iniciativa privada. Isso aconteceu no PIPMO, PLNAFOR, PNQ, entre outros. O PRONATEC traz claras evidências de um processo de desestatização que vem acontecendo direcionado por organismos internacionais que, sob o discurso da eficiência da aplicação dos recursos públicos, indicam aos Estados reformas a sua redução perante a sociedade e em diferentes segmentos induz e incentiva a entrada da iniciativa privada. Esse processo desestatizante/privatizante é claro quando olhamos para o nível superior e ao aumento do número de faculdades privadas no Estado. Saímos de sete Instituições de Ensino Superior em 1996 para 30 Instituições em 2016 em Rondônia. O processo de desestatização/ privatização acontece em todos os segmentos e a EP é um mote também dessas indicativas neoliberais em redução do tamanho do Estado.

Em nossa pesquisa identificamos também que a grande maioria das turmas ofertadas foi executada pela iniciativa privada nos mesmos moldes que aconteceram em nível nacional. O Sistema 'S' teve a maior participação da execução com aproximadamente 90% de todas as turmas executadas nos sete municípios. Tivemos alguns municípios que a totalidade da oferta se concentrou unicamente no sistema 'S'. Importante destacar a capacidade que teve o Sistema 'S' em suas articulações ao ponto de estarem em todos os municípios ao mesmo tempo. Não questionamos a seus propósitos diante do público que essas instituições representam e que ao longo de mais de meio século desenvolve formação profissional no Brasil. Das ofertas percebemos que a grande maioria foi curso de curta duração. Percebeu, assim como os dados apresentados em nível de Brasil e na região pesquisada que, o governo, ao invés de investir na rede regular de ensino a fim de prospectar a oferta de cursos técnicos integrados, contratou a iniciativa privada para a oferta e, em sua grande maioria, cursos rápidos e com formações simplificadas.

Vários são as perversidades aos trabalhadores diante desse processo de formação. Em nenhum momento o trabalhador está em primeiro plano. Os cursos oferecidos pelo PRONATEC tendem a ser uma formação aligeirada que compromete o trabalhador em sua

formação que passa a ser unilateral e, sem a compreensão do processo com um todo. A formação por meio de cursos aligeirados leva o trabalhador a alienar-se a um saber específico. Da mesma forma o trabalhador acaba assumindo as responsabilidades imperativas do sistema. Assume a culpa de sua própria condição precarizada de trabalho. A própria força de trabalho passa a ser mercadoria criada pelo próprio sistema. Toda a formação é instrumentalista, baseada somente no mercado. Todos os discursos – necessidade de qualificação para a empregabilidade; trabalhador deixa de ser empregado e passa a ser colaborador da empresa capitalista; a Teoria do Capital Humano; do empoderamento; são discursos que ocultam as contradições e condições materiais que alimentam a ideia da meritocracia. A forma como é disponibilizada a formação do trabalhador, pelo PRONATEC, uma formação unilateral impossibilita a sua emancipação, apenas reforça diante da necessidade de trabalhadores flexíveis, o ajustamento dele ao mercado de trabalho, tende a passividade e a alienação.

Reafirmamos que a educação proposta pelos programas se alicerçou nos princípios liberais favoráveis às necessidades da sociedade capitalista e, portanto, reproduzem os interesses das classes dominantes. Defendemos, no entanto, a necessidade de lutar por uma educação emancipadora com base na perspectiva marxista de educação unilateral mediante a união entre conhecimento científico e prático em uma organização igualitária levando em consideração os aspectos históricos e contraditórios em que se fundamenta o ser humano, enquanto ser social. Uma escola de ensino em tempo integral, com um ensino que proponha a integração entre o Ensino Médio e a EP e que seja politécnica. Uma escola com uma proposta de uma pedagogia compatível e que possa oferecer um ensino mais crítico que poderá sobre sob a análise da práxis humana levar a emancipação humana.

Consideramos que, a falácia sobre a falta de mão de obra alimenta o discurso sobre a necessidade de um novo trabalhador com diferentes qualificações psicossociais. O PRONATEC atende a uma necessidade ideológica de formação a uma suposta empregabilidade profetizada. A lógica da empregabilidade apenas assume a ideologia neoliberal em transferir aos indivíduos as perversidades que o capitalismo coloca à classe trabalhadora, cria o subemprego, os desempregados, que consideramos como subprodutos de um processo. É o mito da empregabilidade, da Teoria do Capital Humano que compoem o discurso, mascaram a realidade conjuntural do capitalismo. É o capitalismo transferindo ao trabalhador (empregados e desempregados) a própria culpa de sua condição econômica/social. É o fetiche ideológico do empoderamento. Um discurso que não releva a essência do processo de dominação capitalista frente à exploração da classe trabalhadora. São ‘cantos de sereia’ que sob um discurso fenomênico expõe a amplitude de matrículas e turmas de um programa de qualificação social e

não revelam as contradições, a essência de uma totalidade presente nesse movimento cíclico que o modo de produção capitalista submete o trabalhador, tudo nos revela as inúmeras contradições existentes nos discursos que produzem o cidadão alienado.

O que rege a educação, as políticas públicas voltadas para EP estão unilateralmente direcionadas pelo discurso da empregabilidade. O PRONATEC assumiu claramente esse viés da necessidade de qualificação para minimizar a taxa de desempregados no Brasil. A EP assume discursos do empreendedorismo, do empoderamento com o intuito de transferir aos trabalhadores a responsabilidade do sucesso. As políticas públicas impostas pelos organismos internacionais tende a aludir sobre a ineficiência da estrutura estatal e caracterizando o Estado como ineficiente e sugestionando a necessidade de redução de seu papel e, contudo, privatizar, não tão somente em seu sentido restrito. As políticas, decretos e leis assumem em si normatizações que fomentam as privatizações em seu sentido amplo. O PRONATEC, sua estrutura organizativa e da forma como foi executada no sul de Rondônia, revela-se privatizante, e é, para nós, a materialização dos ideários neoliberais presentes na EP.

Ao novo ver a nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC é planejada sob a necessidade e nivelamentos do mercado. Estamos tendenciados a uma continuidade da dualidade que é estrutural. Nesse novo formato, o aluno deve optar pelo aprofundamento acadêmico ou a formação profissional em determinada área (BNCC, 2018). A nosso ver a nova BNCC tencionará alguns grupos sociais a cursos técnicos enquanto outros poderiam, de acordo com suas escolas, dar continuidade no ensino superior. Buscamos junto ao MEC uma questão: se o aluno optar pelo Ensino Profissionalizante, com a terminalidade em um curso técnico, o mesmo poderá continuar seus estudos em nível superior ou essa terminalidade não permitiria ao mesmo a continuidade no ensino superior? Até o momento não recebemos retorno. A nosso ver estamos limitando o acesso ao nível superior por aqueles que, por necessidade de trabalhar, se obrigam a optar muito cedo por um curso que, provavelmente não dará a oportunidade de continuidade nos estudos ou limitada condição de concorrer com aqueles que optaram para alguma área específica da BNCC. Essa é para nós uma busca futura sobre como a rede pública organizará a oferta da EP visto a sua carência em estruturas físicas e de recursos humanos para determinadas áreas. Quais cursos técnicos, onde é como será ofertado? É possível sair da Educação Básica e ir direto para a formação técnica e profissional? Quais os possíveis níveis de integração? Estamos à frente de novos processos privatizantes da EP da rede regular para a oferta dessa modalidade de ensino? Acreditamos que teremos o mesmo do mesmo reformulado, com acentuado processo privatizante, que a nosso ver tende a expandir e principalmente a continuidade de oferta de cursos elementares à classe trabalhadora.

7. REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola, **Dicionário de filosofia**. Tradução: Alfredo Bosi. 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADRIÃO, Theresa. **A privatização da escola pública**. In: **Jornal da Unicamp. Série Conquistas em Risco**. Nº 641. SP: Campinas, out. 2015. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/641/pesquisa-alerta-para-privatizacao-da-educacao-na-america-latina>>. Acesso em 12 set. 2017.

ALVES Melina Silva; JUNIOR, Claudio de Lira Santos. **Formação humana: a centralidade da contradição entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 65, p.201-217, out/2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8642705/10184>>. Acesso em 10 de jan. de 2018.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ALVES, Luis Carlos Ribeiro. **O homem e a alienação dos manuscritos econômico-filosóficos de 1844 de Marx**. Pólemos, Brasília, vol.1, n 2, dez/2012.

AMARAL FILHO, Marcos Jordão Teixeira do. **Privatização no Estado contemporâneo**. São Paulo: Ícone, 1996.

ANTUNES, Ricardo Luís Coltro. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo, Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **ADEUS AO TRABALHO?** Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho - 8ª edição. EDITORA DA UNICAMP, 2002.

_____. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano**. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro, 1979.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Volume I: Síntese. Novembro de 2017.

BARRADAS, Anésia Maria da Silva. **"Fábrica PIPMO": Uma discussão sobre política de treinamento de mão-de-obra no período 1963-82**. Dissertação de Mestrado: Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas _ Instituto de Estudos Avançados em Educação/Departamento de Administração de Sistemas Educacionais, 1986.

BATISTA, Roberto Leme. **Uma análise crítica sobre as bases conceituais do PLANFOR**. Revista da Rede de Estudos do Trabalho, Marília, Ano III, n. 04, 2009. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/Uma%20an%20alise%20critica.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. 2018.

BORGES, Maria Célia, DALBERIO, Osvaldo. **Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação.** Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n.º 43/5 – 25 de jul.2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em 09 de abr. de 2018. Acesso em: 14 de out. de 2017.

_____. **Decreto-Lei 4.244 de 9 de abril de 1942.** Lei Orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942.

_____. **Decreto nº 53.324, de 18 de dezembro de 1963.** Aprova o Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial e dá outras providências. Brasília, 1963.

_____. **LEI Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências. Brasília, 1971.

_____. **Decreto nº 70.882, de 27 de julho de 1972.** Dispõe sobre o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra - PIPMO e dá outras providências. Brasília, 1972.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, 1996.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.

_____. **Decreto 83.740 de 18 de julho de 1979.** Institui o Programa Nacional de desburocratização e dá outras providências. Brasília, 1979.

_____. Ministério da Educação. **PROEP. Programa de Expansão da Educação Profissional /MEC.** Gerência de orçamento finanças – Brasília, 1997.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO **Parecer CNE/CEB nº 16/99.** Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: 05 de outubro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf> Acesso em: 09 de Abr. de 2018.

_____. **Resolução Nº 333, de 10 de julho de 2003.** Institui o Plano Nacional de Qualificação – PNQ e estabelece critérios para transferência de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT ao PNQ, implementado sob gestão do Departamento de Qualificação da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego – DEQ/SPPE, do Ministério do Trabalho e Emprego – TEM. Brasília, 2003.

_____. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. **Decreto nº 6.302, de 12 dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, 2007.

_____. **Lei nº 11.741, de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008.

_____. **Lei Nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, 2011a.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.589 de 26 de outubro de 2011.** Instrui a Rede e-Tec Brasil. Brasília, 2011b.

_____. **Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, na cerimônia de sanção da lei que cria o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em 26 de outubro de 2011c.** Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-na-cerimonia-de-sancao-da-lei-que-cria-o-programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-emprego-pronatec-brasilia-df>>. Acesso em: 14 de out. de 2017.

_____. **Catálogo nacional dos cursos técnicos. 2012.** Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/pdf/tabela_convergencia.pdf>. Acesso em: 23 de out. de 2017.

_____. **Guia Pronatec de Cursos FIC. 2013.** Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/fic/pdf/2013_guia_cursosfic_port_899.pdf>. Acesso em: 23 de out. de 2017.

_____. **Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante cerimônia de formatura do Pronatec. Florianópolis-SC, 06 de junho de 2014.** Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-formatura-do-pronatec-florianopolis-sc>>. Acesso em: 21 de mai. de 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_____. **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate. – N. 29.** Ministério do Desenvolvimento Social; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/ferramentas/docs/caderno_estudos_29.pdf>. Acesso em: 05 de jun. 2018.

BRASÍLIA. Senado Federal - comissão de educação, cultura e esporte. **Avaliação de políticas públicas – Pré-relatório do Programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC).** SF/17514.07971-56. 2017. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento/download/daf245c9-fd5f-47fa-87de-a4db0956167d>>. Acesso em: 05 de jun. 2018.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. Tradução: Nathanel C. Caixeiro. Zahar editores, Rio de Janeiro, 1974.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle** / Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

CAETANO, Maria Raquel. **Ensino Médio no Brasil e a privatização do público: o caso do Instituto Unibanco**. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE – 56. ANDES-SN. Agosto de 2015.

CASSIOLATO Maria Martha; GARCIA, Ronaldo Coutinho. **PRONATEC: Muitos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional**. Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Rio de Janeiro. Jan/2014.

CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Oficina regional de educación de la unesco para américa latina y el caribe (orealc)**. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: Unesco; Tarea, 1992.

_____. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **O novo cenário laboral latino-americano: Regulação, proteção e políticas**. Regulação, proteção e políticas ativas nos mercados de trabalho Editor: Jürgen Weller . Nações Unidas, dezembro de 2009.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27, jan./jun., 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>>. Acesso em: 09 de jan. 2018.

CORREIA, Vera. A nova cultura do trabalho: subjetividades e novas identidades dos trabalhadores. in: FRIGOTTO Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?** Educar em Revista, n. 22, 2003, pp. 51-75. Disponível: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155017964004>> Acesso em: 16 de jan. de 2018.

DEITOS, Juliano Marcelino; SOBZINSKI, Janaina Silvana. **O materialismo histórico e dielétrico: contribuições para a análise de políticas educacionais**. Impulso, Piracicaba, V.25, Nº 63, 101-118, maio-ago. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v25n63p101-118>> Acesso em: 20 de jan. 2017.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Parceiras na administração pública: concessão, permissão, franquia, terceirização e outras formas**. São Paulo: Atlas, 1996.

DRIBE, Sônia M. **As políticas sócias e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas**. Dossiê liberalismo/ neoliberalismo. Revista USP, São Paulo, n. 17, p. 86-101, 1993. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/275502963_As_politicas_sociais_e_o_neoliberalismo_Reflexoes_suscitadas_pelas_experiencias_latino-americanas>. Acesso em: 20 de mai. de 2018.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. P. 61-67. In Marx, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos*. Volume 1. São Paulo: Edições Sociais, 1977.

_____. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Centauro, 2002.

FERREIRA JR., Amarílio. **A influência do marxismo na Pesquisa em Educação Brasileira**. Revista HISTEDBR, Campinas-SP, n. 49, p. 35-44, mar. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640319/7878>>. Acesso em: 15 de out. de 2017.

FERRETTI Celso J.; ZIBAS Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. **O protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.34, n.122, p.411-42, maio/ago.2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22511>>. Acesso em: 31 de mai. De 2018.

FERRETTI, Celso João. **Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação**. Educ. Soc, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 401-422, maio/ago. 2004 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 de junho de 2018.

_____; SILVA, Monica Ribeiro da. **Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>>. Acesso em: 22 d jun. de 2018.

FILHO, Jair do Amaral. **Desestatização do poder público: privatização, concessão e terceirização**. Fascículo do “Curso de Gestão Democrática e Protagonismo Cidadão”, Jornal O Povo, março de 2005, pp. 97-113, Fortaleza, CE. Disponível em: <http://www.ric.ufc.br/biblioteca/jair_c.pdf>. Acesso em: 15 de Mai. 2018.

FRANZOI, Naira Lisboa; SILVA, Carla Odete Balestro; COSTA, Rita de Cássia Dias. **Projeja e Pronatec: a dança dos atores entre a formulação e a implementação de Políticas Governamentais**. ANPAE, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1/comunicacoes/NairaLisboaFranzoi-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. **Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados**. *Trab. educ. saúde* [online]. Vol.5, n.3, pp.521-536. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462007000300011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 21 de fev. de 2018.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo Cortez, 2010a.

_____; CIAVATTA, Maria; **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003a. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 30 de mar. de 2018.

_____. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** Trabalho e Educação e Saúde: p.45-60, 2003b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/05.pdf>>. Acesso em: 30 de mar. de 2018.

_____. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas modalidades.** Educ. Soc. Campinas, V. 32, nº 116, p. 619-638, jul-set. 2011.

_____; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **Educação Profissional e Desenvolvimento.** 2009. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392219264_Educação%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf> . Acesso em: 29 de mar. De 2018.

_____. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** In: Trabalho necessário. Ano 3, Nº 3, 2005a. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/CIAVATTAFRIGOTTORAMOS.pdf>>. Acesso em: 20 de mai. de 2017.

_____. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso.** Educação & Sociedade. Vol.26 n.92 Campinas Out. 2005b. Disponível: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313714017>>. Acesso em: 13 de jan. 2017.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília, DF: CNTE, p. 9-49. 1996. Disponível em: <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4002523.pdf>>. Acesso em: 05 de jun. de 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMIDE, Denise Camargo. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais.** 2013. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/.../artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf>. Acesso em 14 de jan. 2017.

HOUAISS. **Dicionário da língua portuguesa.** Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia. 1 ed. Rio de Janeiro, 2001.

IANNI, Octavio. **Globalização e crise do estado-nação.** Araraquara: Revista Estudos em Sociologia, v. 4, n. 6, 1999. Disponível: <<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/issue/view/126/showToc>>. Acesso em: 03 de mar. 2018.

IBGE, Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística. **Somo todos iguais? O que dizem as estatísticas.** Retratos: revista do IBGE. Nº 11, Maio/2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf>. Acesso em: 19 de jun. de 2018.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **O processo de privatização das empresas brasileiras.** Textos para discussão Nº422. Brasília, 1996.

_____. **Privatização e Desempenho Econômico: Teoria e Evidência Empírica.** Textos para discussão Nº532. Brasília, 1997.

JACOMELI, Mara Regina Martins. As políticas educacionais da Nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista EXITUS** | Volume 01 | Número 01 | Jul./Dez. 2011

JÚNIOR, João dos Reis Silva. LUCENA, Carlos. FERREIRA, Luciana Rodrigues. **As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 839-856, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a12v32n116.pdf>>. Acesso em 31 de mai. 2018

KELNIAR, Vanessa Carla; LOPES, Janete Leige; PONTILI, Rosangela Maria. **A teoria do capital humano: revisitando conceitos.** VIII EPCT: Encontro de Produção Científica e Tecnológica. 2013. Disponível: <http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOSCOMPLETO/AnaisCSA/ECONOMICAS/05Vckelniartrabalhocompleto.pdf>. Acesso em: 25 de Jul. 2017.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. **O trabalho como princípio educativo.** Cad. Pesq., São Paulo, 21-29, 1989.

_____. **Da dualidade assumida à dualidade negada o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente.** Educ. Soc., Campinas, vol.28, n. 100, out. 2007a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>>. Acesso em 29 de mar. de 2018.

_____. **Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?** Trab.Educ. Saúde,v.5 n.3,p.491-508,nov.2007/fev.2008. 2007b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/09.pdf>>. Acesso em 29 de jul. de 2018.

_____. **EM e EP na produção flexível A dualidade invertida.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan.jun. 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rdear>>. Acesso em 29 de mar. de 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. **Educação profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho.** Perspectiva (Florianópolis), v. 24, p. 297-318, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10762/10269>>. Acesso em: 30 de jun. de 2016.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “Alívio” da pobreza.** Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (FEUSP), São Paulo, 1998.

_____. **Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo.** Revista Outubro, São Paulo: Instituto de Estudo Socialistas, vol 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LEITE, Meyriana Bezerra; SANTOS, Jamile de Lima. **TRABALHO: atividade vital, exploração e alienação - uma análise à luz da teoria marxista.** VI Jornada internacional de políticas públicas. UFMA, 2013. Acesso em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anaiseixo15impasseosedesafiosdaspoliticadededucacao/pdf/opibiapedagogiaadidaticaeapriticapedagogicacomomediadores.pdf>>. Acesso em 20 de abr. 2018.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução.** São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **O Imperialismo fase superior do capitalismo.** Campinas, SP: FE/ UNICAMP, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei. **Embates marxistas: apontamentos sobre a pós-modernidade e a crise terminal do capitalismo.** Campinas, SP: Librum, Navegando, 2012.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social: O trabalho.** Trad. Ivo Tonet, São Paulo, 1986. Disponível em: <<http://afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Lukacs,%20Georg/O%20TRABALHO%20%20traducao%20revisada.pdf>> . Acesso em: 13 jan. 2018.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** São Paulo: Educ, 1997.

LUZ, Ricardo S. **Trabalho alienado em Marx: a base do capitalismo.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: PORTO ALEGRE, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx a pedagogia moderna.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editoria, 2004.

_____. **O Capital: crítica da economia política.** Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe de Reginaldo Sant'Anna. Editora Nova Cultural Ltda. Livro 1, v.1. São Paulo, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MASSON, Gisele. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais.** IX AMPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REAGIÃO SUL, 2012 – UEPG. <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>>. Acesso em 20 de dez. 2016.

MEC. **Novo Ensino Médio – dúvidas.** 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361novo-ensino-medioduvidas>>. Acesso em 31 de mar. 2018.

MELO Ticiane Gonçalves Sousa de. **O PRONATEC e o processo de expansão e privatização da educação profissional no Brasil**. Natal-RN. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Natal.

MELLO, Cheila Dionisio de; TURMENA, Leandro. As mudanças no mundo do trabalho a partir da década de 1990 no Brasil. X Congresso nacional de educação – EDUCERE. I seminário internacional de representações sociais, subjetividades e educação – SIRSSE. PUC – Curitiba/PR. Nov - 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4440_2384.pdf>. Acesso em 01 de Jul. de 2018.

MENDES, Valdelaine da Rosa. Reflexões sobre os conceitos do homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, Vitor Henrique (Org). **A teoria do valor em Marx**. São Paulo: Cortez, 2006.

MONTALVÃO, Luciano Alvarenga. **Do PIPMO ao PRONATEC: história e atualidade das políticas nacionais de formação da classe trabalhadora**. Observatório em Debate, n.2, dez. 2015. p. 2-26. Disponível em: <<http://observatorio.ifg.edu.br/index.php/obsdebate/article/view/93/67>>. Acesso em: 16 de jan. 2017.

MONTAÑO, Carlos (Org.). **O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do ‘terceiro setor’**. São Paulo: Cortez, 2014.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> acesso em 20 de nov. 2017.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Holos, Ano 23, Vol. 2. 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1>>. Acesso em; 13 de abr. 2018.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Privatização do ensino nos anos 90. In: **Revista Educação**. SIMPRO, Nº8. Maio de 2001. <<http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/EducacaoMII/Texto%205.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2016.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PONKO Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOSELLA Paolo. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Ramon de. **Precarização do trabalho: a funcionalidade da educação profissional.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 15, n. 44, p. 245-266, jan./abr. 2015. Disponível em: < <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5134>>. Acesso em 31 de mai. de 2018.

QUEIROZ, Mariana Ribeiro Cardoso. **A formação profissional no Brasil: análise dos discursos sobre o PRONATEC.** Viçosa – MG, 2015. 121 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A Concepção do Ensino Médio Integrado.** Mimeo: Pará. Secretaria de Estado da Educação, 2008. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 27 de mai. 2018.

_____. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ. 2010.

_____. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. In: CGEE. **Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras.** Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. Brasília, DF: 2015.

REZENDE PINTO, José Marcelino de. **Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, v. 37, n.º 134, p.133-152, jan.mar. 2016. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00133.pdf>>. Acesso em: 26 de jun. de 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil 1930-73.** Petrópolis, Vozes, 1986.

ROSSATO, Ermelio. **As transformações no mundo do trabalho.** Revista Vidya, Santa Maria, n. 36, p. 151-159, jul. 2001. Disponível em: < <https://www.periodicos.unifra.br/index.php/VIDYA/article/view/491/481>>. Acesso em: 31 de jul. 2017.

SALDANHA, Letícia de Luca Wollmann. **O PRONATEC e a relação Ensino Médio e Educação Profissional.** IX ANPED SUL. 2012. Disponível em < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1713/141>>. Acesso em: 14 de mai. 2016.

SANTOS, Simone Valdete dos. **O ser e o estar de luto na luta: educação profissional em tempos de desordem: ações e resultados das políticas públicas do PLANFOR / Qualificar na cidade de Pelotas/RS: 2000-2002.** Programa de Pós-Graduação em Educação. 2003. Tese de Doutorado. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/3758>>. Acesso em: 19 de abr. de 2018.

_____. Da Educação Profissional para o emprego, no PIPMO, para a Educação Profissional para a empregabilidade no PLANFOR. In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação,** Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Disponível em:

[http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/480SimoneValdetedos Santos.pdf](http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/480SimoneValdetedosSantos.pdf)>. Acesso em: 19 de abr. de 2018.

SANTOS, Terezinha F.A. Monteiro dos. **Breves reflexões sobre as políticas educacionais e a teoria do capital humano: o que de novo existe?** Pro-Posições, Vol.8, nº3, 1997. Disponível: < <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1934/24-artigos-santostfam.pdf>>. Acesso em 25 de Jul. 2017.

SAUL, Renato P. **As raízes renegadas da teoria do capital humano.** Sociologias, Porto Alegre, ano 6, nº 12. p. 230-273. jul/dez 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Concepção de Politecnicia.** Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 1989.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de educação. Vol. 12 n. 34. jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação.** Tradução: P.S. Werneck Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SILVA, Maria Abadia da. **O Banco Mundial e a política de privatização da Educação Brasileira.** Série Estudos. Campo Grande/MS, n 13, p.97-112, jan/jun, 2002.

SILVA, Jorge Alexandre da. **Basta qualificar? O Pronatec como estratégia de inclusão produtiva do plano Brasil sem miséria.** Porto Alegre – RS, 2014.183 f. Tese. (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade católica.

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. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20458/1/DanilmaDeMedeirosSilva_DISSERT.pdf>. Acesso em: 15 de mai. de 2018.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações.** Volume I, Nova Cultural. Coleção "Os Economistas". Pág. 17-54 – 1988.

SOARES, Manoel de Jesus A. **As escolas de aprendizes artífices - estrutura e evolução.** Fórum Educacional. Rio de Janeiro, 6 (3): 58-92, jul/set 1982. Disponível: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60628/58869>> Acesso em 12 de jan. 2017.

SOUZA, Liliane Bordignon de. **Reforma e expansão da educação profissional técnica de nível médio nos anos 2000.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2013.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e Educação do Campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990.** Araraquara-SP. 2010, 405

f. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Universidade Estadual Paulista

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípio de administração científica**. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TCU. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Levantamento – PRONATEC**. TC 008.089/2015–9. Acórdão 3.330/2015–TCU–Plenário. Brasília, 2015.

_____. Auditoria de natureza operacional na SETEC/MEC e em entidades ofertantes e demandantes de cursos do PRONATEC. TC 019.154/2015-1. Acórdão 3.071/2016-TCU-Plenário. Brasília, 2016.

_____. Auditoria de conformidade. Acordo de Gratuidade. TC 010.803/2016-5. Acórdão 1.067/2017-TCU-Plenário. Brasília, 2017.

TOLEDO, Flaviana Alves; RUMMERT, Sonia Maria. **O PNQ e a política de qualificação profissional de trabalhadores a partir dos anos 1990**. Trabalho necessário, ano 7, N. 9, 2009. Disponível em: <[http://www.uff.br/trabalhonecessario /images/ TN09TOLEDO.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09TOLEDO.pdf)>. Acesso em: 10 de abr. de 2017.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

WEFFORT, Francisco C. **Os clássicos da política** vol. 1. (Coord.). 13. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Os clássicos da política**. vol. 2. (Coord.). 10. ed. São Paulo: Ática, 2001

8. APÊNDICES

Apêndice 01 - Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos.

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: Privatização do ensino profissionalizante: um estudo sobre o PRONATEC e sua aplicação no sul de Rondônia			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 34			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: LUIS ADRIANO FERMOW			
6. CPF: 661.622.622-00	7. Endereço (Rua, n.º): Rua Parecis Alto dos Parecis VILHENA RONDONIA 76960000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 69999741455	10. Outro Telefone:	11. Email: adrianofermow@hotmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>08</u> / <u>09</u> / <u>2017</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Rondônia - UNIR	13. CNPJ: 04.418.943/0001-90	14. Unidade/Orgão:	
15. Telefone: (69) 1182-2111	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Antonio Carlos Maciel</u>	CPF: <u>102.141.952-91</u>		
Cargo/Função: <u>Prof. Dr. Antonio Carlos Maciel</u> Coordenador de Prog. Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação Universidade Federal de Rondônia			
Data: <u>08</u> / <u>09</u> / <u>2017</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Apêndice 02 – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Privatização do ensino profissionalizante: um estudo sobre o PRONATEC e sua aplicação no sul de Rondônia

Pesquisador: LUIS ADRIANO FERMOW

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78545317.4.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.367.626

Apresentação do Projeto:

Trata-se de Projeto ligado ao Mestrado Acadêmico em Educação, sob orientação da docente Marilsa Miranda de Souza que objetiva debater a aplicação de políticas públicas que fomentam à educação, um foco no processo de privatização do ensino profissionalizante.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar os objetivos e as concepções políticas, econômicas e pedagógicas do PRONATEC como política pública de educação, identificando as formas de favorecimento das instituições privadas e o fortalecimento do processo de privatização do ensino profissionalizante no Sul de Rondônia.

Objetivo Secundário:

- Estudar a educação profissional no Brasil como política pública e seu desenvolvimento histórico;
- Identificar e analisar os objetivos e as concepções teóricas presentes no PRONATEC;
- Reconhecer as formas de favorecimento às instituições privadas de ensino na implantação do PRONATEC e suas relações com o processo de privatização do ensino profissionalizante;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Não haverá riscos aos participantes exceto tempo destinados a responder os questionários ou para as entrevistas. Em caso de dúvidas o pesquisador irá auxiliar a fim de esclarecer quaisquer

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro **CEP:** 78.000-000

UF: RO **Município:** PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cepunir@yahoo.com.br

Continuação do Parecer: 2.367.626

dúvidas. Todas as autorizações estarão resguardadas sob a lei RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução.

Benefícios: A pesquisa não trará nenhum benefício econômico aos sujeitos. O que se espera e elucidar a sociedade aspecto sobre como a educação profissional é desenvolvida na região, que irá certamente colaborar aos sujeitos envolvido e demais, esclarecimento sobre a educação profissionalizante de sua região. Contudo, também poderá, em escala acadêmica servir de fonte de estudos e anseios a novas pesquisas sobre educação profissional no estado de Rondônia.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será realizada em 7 municípios do estado de Rondônia, reconhecidos como cone sul do estado, sendo: Vilhena, Colorado D' oeste, Cabixi, Cerejeiras, Pimenteiras D' oeste, Corumbiara e Chupinguaia. A pesquisa será bibliográfica, documental e de campo. Bibliográfica como subsídios teóricos, metodológicos e legais referentes ao título; documental, buscando em documentos públicos e solicitado de instituições a que será requerido as informações; de campo, onde serão aplicados questionários e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa documental será feita mediante solicitação ao SENAC, SENAI, SENAR e Institutos Federais de Vilhena e Colorado D' oeste e SEDUC, buscando informações sobre: municípios atendidos, cursos desenvolvidos, número de turmas em cada município e quantidade de alunos matriculados e concluintes. A pesquisa de campo: propõe-se aplicar 14 questionários semiabertos a egressos, sendo dois em cada município; aplicar entrevistas junto a diretores/supervisores no SENAC, SENAI, SENAR e em um Instituto Federal; aplicar entrevista a um professor de cada município; A pesquisa documental e de campo será feita em lócus em todos os municípios sendo, em todos os casos, autorizado pelo Termo de Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Logo após será feito a compilação das informações a compor a análise sobre a temática.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Incluir informações do CEP no TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Incluir informações do CEP no TCLE, a ser observado na realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2955 campus José R
 Bairro: Centro CEP: 78.000-000
 UF: RO Município: PORTO VELHO
 Telefone: (69)1182-2111 E-mail: cepunir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 2.367.626

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_894173.pdf	13/09/2017 07:18:52		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_e_Livre_Esclarecimento_TCLE.pdf	12/09/2017 22:38:22	LUIS ADRIANO FERMOW	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	12/09/2017 22:37:52	LUIS ADRIANO FERMOW	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ADRIANO_FERMOW.pdf	12/09/2017 22:24:39	LUIS ADRIANO FERMOW	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO VELHO, 06 de Novembro de 2017

Assinado por:
Edson dos Santos Farias
(Coordenador)

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.
Bairro: Centro CEP: 78.000-000
UF: RO Município: PORTO VELHO
Telefone: (69)1182-2111 E-mail: epuni@yahoo.com.br

Apêndice 03 – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento – TCLE



Fundação Universidade Federal de Rondônia
 Núcleo de Ciências Humanas - Departamento de Ciências da Educação
 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
 Mestrado Acadêmico em Educação



Iniciando a entrevista. Data: ____ / ____ / ____

Entrevista ____ : Local: ____ Instituição: ____

Não há necessidade de se identificar. Em momento algum será identificado nominalmente. Será identificado apenas como E01 ou E02, a única separação será apenas se é de instituição pública ou privada.

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO - TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa para dissertação de Mestrado sob o título Privatização do ensino profissionalizante: um estudo sobre o PRONATEC e sua aplicação no sul de Rondônia, propõe analisar a execução deste programa no sul de Rondônia. A pesquisa será desenvolvida pelo pesquisador Luis Adriano Fermow sob a orientação do Prof. Dr^a Marilsa Miranda de Souza.

Objetivo da pesquisa envolve a execução do PRONATEC dos anos de 2011 a 2016 tendo como foco buscar as informações junto aos agentes envolvidos que subsidiaram a elaboração de uma Dissertação assim como título apresentado acima.

Informamos ainda, com o aceite de participação nesta pesquisa não trará complicações legais, pois os procedimentos adotados neste estudo obedecem aos critérios da ética em pesquisa sob a resolução 510/2016. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais que somente o pesquisador e orientador terão conhecimento dos dados, mantendo o anonimato dos participantes da pesquisa. Os resultados obtidos durante este estudo poderão ser divulgados em publicações científicas, bem como em eventos científicos.

O estudo oferece riscos mínimos. Se você se sentir constrangido (a) ou desconfortável antes ou durante a realização da entrevista ou na aplicação do questionário/entrevista poderá deixar de participar a qualquer momento se assim desejar ou se abster de alguma pergunta, sendo ainda resguardado o seu anonimato. Caso haja dúvida sobre qualquer uma das fases, será feita a explicação e detalhamento da forma mais clara e objetiva possível. Dúvidas podem ser esclarecidas junto ao pesquisador pelo celular: (69) 99947-1455 ou por e-mail: adrianofermow@hotmail.com.

Estando devidamente esclarecido e entendido o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa. Informo que recebi uma via deste TCLE com igual teor e forma e me foi dada oportunidade para esclarecer minhas dúvidas.

Vilhena-RO, ____ de ____ de ____.

 Assinatura do participante

 Luis Adriano Fermow
 Pesquisador Responsável

Apêndice 04 – Roteiro da entrevista – Gestores.



Fundação Universidade Federal de Rondônia
 Núcleo de Ciências Humanas - Departamento de Ciências da Educação
 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
 Mestrado Acadêmico em Educação



Identificação direção/supervisão	1. Formação: _____.
O PRONATEC	2. Em sua opinião, o que levou o governo a criar o PRONATEC? 3. Em sua percepção, os objetivos do programa foram atendidos de oferta de educação profissional? 4. Quais aspectos positivos e quais negativos visualizam no PRONATEC? 5. Como são escolhidos os cursos a serem oferecidos? 6. A instituição participa? Como deveria ser feito?
Qualidade do curso:	7. A carga horária do curso é suficiente para formar um profissional? 8. Há qualidade no curso oferecido pela instituição? Quais são as evidências? 9. A proposta resolve os problemas educacionais de formação? 10. Os cursos oferecidos atendem a necessidade do público alvo ou do mercado de trabalho? 11. Como a instituição acompanha os cursos? 12. Ocorreram evasões no curso? Quais as taxas? 13. Quais os principais motivos?
Alunos	14. Como é feito a seleção dos alunos para ingresso no curso? 15. Quais as principais dificuldades encontradas junto aos alunos do PRONATEC? 16. Quais principais perfis de alunos atendidos? Faixa etária predominante? Sexo? Renda? 17. As instituições mantem contato com os egressos?
Mercado profissional	18. O público é inserido diretamente no mercado de trabalho? Quais são as evidências? 19. A instituição intermediou a colocação no mercado de trabalho? 20. Visto a questão do desemprego, há vagas no mercado de trabalho para os egressos dos cursos em sua região na área de formação? 21. Existe acompanhamento da instituição dos egressos do PRONATEC? Como é realizado?
Educação profissional	22. Em seu ver, porque o governo não oferta educação profissional em escolas públicas? 23. Não seria obrigação de o estado oferecer ensino profissionalizante na rede regular de ensino? Porque não faz? 24. Em sua opinião, quais motivos levaram o governo a reduzir a oferta do PRONATEC em 2015 e 2016? 25. O programa deveria continuar? Por quê? Resolveria o problema de qualificação dos futuros trabalhadores? 26. O investimento em Educação Profissional é a saída para a formação dos jovens?
Ponto de vista:	27. Em sua opinião, percebe a falta de qualidade no ensino público? 28. É a favor da oferta de Educação Profissionalizante pelo sistema 'S'? 29. A oferta de educação profissionalizante por escolas privadas é a saída? 30. Em sua visão, percebe o viés assistencialista presente no PRONATEC?

Entrevista aplicada:

_____	_____
Local / Mês / Ano	Responsável pela aplicação:

Apêndice 05 – Questionário aplicado aos docentes.

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre os cursos que atuou como PROFESSOR no PRONATEC. Deixe sua contribuição. Poderá responder também pelo celular e em apenas 10 minutos.

Professor do PRONATEC

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa para dissertação de Mestrado sob o título Privatização do ensino profissionalizante: um estudo sobre o PRONATEC e sua aplicação no sul de Rondônia, propõe analisar a execução deste programa no sul de Rondônia. A pesquisa será desenvolvida pelo pesquisador Luis Adriano Fermow sob a orientação do Prof. Dr^a Marilsa Miranda de Souza.

Objetivo da pesquisa envolve a execução do PRONATEC nos anos de 2011 a 2016 tendo como foco buscar informações junto aos agentes envolvidos que subsidiará a elaboração de uma Dissertação.

Informamos ainda, que o aceite de participação nesta pesquisa não trará complicações legais, pois os procedimentos adotados neste estudo obedecem aos critérios da ética em pesquisa sob a resolução 510/2016.

Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais que somente o pesquisador e orientador terão conhecimento dos dados, mantendo o anonimato dos participantes da pesquisa. Os resultados obtidos durante este estudo poderão ser divulgados em publicações científicas, bem como em eventos científicos.

O estudo oferece riscos mínimos. Se você se sentir constrangido (a) ou desconfortável antes ou durante a realização da do questionário poderá deixar de participar a qualquer momento se assim desejar, sendo ainda resguardado o seu anonimato. Caso haja dúvida sobre qualquer uma das fases, será feita a explicação e detalhamento da forma mais clara e objetiva possível. Dúvidas podem ser esclarecidas junto ao pesquisador pelo celular: (69) 99974-1455 ou por e-mail: adrianofermow@hotmail.com. Estando devidamente esclarecido e entendido, concordo em participar da pesquisa.

Peço que seja objetivo em suas respostas e que possam garantir que sua resposta exprima claramente sua opinião;

Agradeço o aceite em participar

***Obrigatório**

1. **Concorda com o TCLE? ***
Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

2. **Município onde trabalhou como professor em cursos do PRONATEC ***

Marcar apenas uma oval.

- Vilhena
 Colorado
 Cerejeiras
 Corumbiara
 Cabixi
 Pimenteiras
 Chupinguaia

3. **Deixe seu NOME e E-MAIL para envio dos resultados ***

4. **Formação: ***

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Médio incompleto
 Ensino Médio Completo
 Ensino Superior Completo
 Superior com Especialização
 Curso Técnico

5. **Já havia atuado como docente antes do PRONATEC? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

6. **Curso (s) que atuou como docente no PRONATEC: ***

7. **Quais as principais dificuldades encontradas como docente no PRONATEC? ***

8. **Sobre o PRONATEC: Em sua opinião, o que levou o governo a criar o PRONATEC? ***
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
9. **Sobre o PRONATEC: Quais foram os critérios para escolha dos cursos oferecidos em seu município? ***
- _____
10. **Os cursos oferecidos em seu município atendem a realidade local no mercado de trabalho?**
Marcar apenas uma oval.
- Sim. Exatamente o que o mercado local necessita
- Sim. Precisam ser remodelados à realidade local
- Não. O ensino não condiz com a realidade local do mercado de trabalho
- Outra...
11. **Sobre os cursos: Há qualidade ? E a carga horária dos cursos oferecido foram suficiente para desenvolver a qualificação profissional? ***
Marcar apenas uma oval.
- Há qualidade e a Carga Horária foi Suficiente.
- Há qualidade e Carga horária foi Insuficiente.
- Não há Qualidade e a Carga Horária Insuficiente
- Outra.
12. **Os cursos oferecidos atendem ao nível de exigência do mercado de trabalho de sua região? ***
Marcar apenas uma oval.
- Sim. De forma prática e teórica
- Sim. Apenas teórica
- Não. Nem teórica e nem prática
- outra...

13. **Sobre os EGRESSOS: Foram inseridos diretamente no mercado de trabalho após a conclusão do curso? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Outra.

14. **A instituição intermediou a inserção do egresso no mercado de trabalho? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não sei informar

15. **Ocorreram evasões no curso? Sabe informar quais principais motivos?**

16. **Sobre o mercado de trabalho: há vagas de trabalho para os egressos dos cursos realizados em sua região? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não. Cursos não atendem a demanda local.
 Não. O mercado de trabalho não dispõe de vagas.

17. **A forma como foi executado o PRONATEC pelo governo é a correta (contratando instituições executoras, como o sistema 's')? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
 Não.

18. **O PRONATEC deveria continuar? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Sim. Porém com outro formato.

19. **Em sua opinião: Por que o governo não oferece Educação Profissional na Rede Regular de Ensino? ***

20. **Em sua visão, percebe o viés assistencialista presente no PRONATEC?**
Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Parcialmente

Com tecnologia

 Google Forms

Apêndice 06 – Carta de anuência/Autorização de pesquisa – Ifro campus de Colorado D' oeste.

CARTA DE ANUÊNCIA/AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

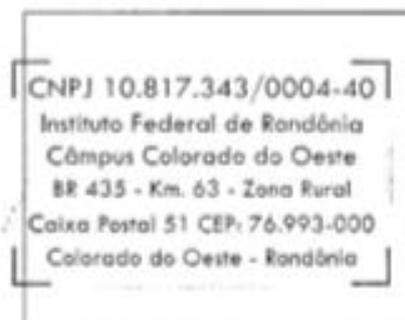
Em atendimento ao requerimento solicitado pelo pesquisador *LUIS ADRIANO FERMOW*, mestrando pela Universidade Federal de Rondônia, comunica que esta instituição de ensino, escola INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA *CAMPUS COLORADO DO OESTE*, vem por meio deferir o pedido e declarar anuência, autorizando o desenvolvimento da pesquisa intitulada inicialmente como: *Privatização do ensino profissionalizante: um estudo sobre o PRONATEC e sua aplicação no sul de Rondônia*, que tem como campo a escola supracitada, localizada NA BR 435, KM 63 – ZONA RURAL – COLORADO DO OESTE/RO.

Ainda neste, esta instituição de ensino informa que enviará as informações solicitadas até o final do mês de MAIO.

Informo ainda, que esta pesquisa deverá atender o disposto na resolução 510/2016 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Colorado do Oeste, RO, 30 de maio de 2017.

LARISSA FERRAZ BEDOR JARDIM
 Larissa Ferraz Bedor Jardim
 Diretora-Geral
 Portaria Nº 396/2015
 IFRO – Câmpus Colorado do Oeste



Carimbo da instituição

Apêndice 07 – Carta de anuência/Autorização de pesquisa – Ifro campus de Vilhena.

CARTA DE ANUÊNCIA/AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Em atendimento ao requerimento solicitado pelo pesquisador *LUIS ADRIANO FERMOW*, mestrando pela Universidade Federal de Rondônia, comunica que está instituição de ensino, escola Instituto Federal de Rondônia
Campus Vilhena, vem por meio deferir o pedido e declarar anuência, autorizando o desenvolvimento da pesquisa intitulada inicialmente como: *Privatização do ensino profissionalizante: um estudo sobre o PRONATEC e sua aplicação no sul de Rondônia*, que tem como campo a escola supracitada, localizada à Rua Br 174, km 03
n.º 4334, Bairro Zona Urbana, em Vilhena, RO.

Ainda neste, esta instituição de ensino informa que enviará as informações solicitadas até o final do mês de Junho 2017.

Informo ainda, que esta pesquisa deverá atender o disposto na resolução 510/2016 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Vilhena, RO, 05 de Junho de 2017.

Assinatura do Responsável

Aremilson Elias de Oliveira
Diretor-Geral Campus Vilhena
Portaria n° 070 de 22/01/2016

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Rondônia
Campus Vilhena
BR 174 - KM 03, SN, - Zona Urbana
Caixa Postal 247 - CEP: 76.980-000
Vilhena - RO
e-mail: campusvilhena@ifro.edu.br

Carimbo da instituição

Apêndice 08 – Carta de anuência/Autorização de pesquisa – SENAC.

CARTA DE ANUÊNCIA/AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Em atendimento ao requerimento solicitado pelo pesquisador *LUIS ADRIANO FERMOW*, mestrando pela Universidade Federal de Rondônia, comunica que está instituição de ensino, escola **SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC**, vem por meio deferir o pedido e declarar anuência, autorizando o desenvolvimento da pesquisa intitulada inicialmente como: *Privatização do ensino profissionalizante: um estudo sobre o PRONATEC e sua aplicação no sul de Rondônia*, que tem como campo a escola supracitada, localizada à **Avenida Sabino Bezerra de Queiroz, nº 3661, Bairro Jardim América, em Vilhena, RO.**

Ainda neste, esta instituição de ensino informa que enviará as informações solicitadas até o final do mês de **Junho**.

Informo ainda, que esta pesquisa deverá atender o disposto na resolução 510/2016 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais:

Vilhena, RO, 25 de maio de 2017.

Assinatura do Responsável

Marcelo Rafael de Oliveira
Gerente do CEP/VHA
SENAC/RO



Carimbo da instituição

Apêndice 09 – Carta de anuência/Autorização de pesquisa – SENAI



Carta Nº36/SENAI-DR/RO/2017
 Vilhena-RO, 05 de Junho de 2017.

Ilmo. Senhor
Luis Adriano Fermow
 Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Rondônia.
Vilhena - RO

CARTA DE ANUÊNCIA/AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Em atendimento ao requerimento solicitado pelo pesquisador *LUIS ADRIANO FERMOW*, mestrando pela Universidade Federal de Rondônia, comunica que esta instituição de ensino, escola **SENAI Bonifácio Almodóvar**, vem por meio **DEFERIR** o pedido e declarar anuência, autorizando o desenvolvimento da pesquisa intitulada inicialmente como: *Privatização do ensino profissionalizante: um estudo sobre o PRONATEC e sua aplicação no sul de Rondônia*, que tem como campo a escola supracitada, localizada à **Avenida Brigadeiro Eduardo Gomes Nº1425, Bairro Bela Vista , em Vilhena, RO**. Ainda neste, esta instituição de ensino informa que enviará as informações solicitadas até o final do mês de **Julho de 2017**.

Informo ainda, que esta pesquisa deverá atender o disposto na resolução 510/2016 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Vilhena, RO, 06 de Junho de 2017.

Assinatura do Responsável

Silvio Henrique Lattaro Leite
 Gerente das Unidades
 Sesi/SENAI - VILHENA/RO
 Portaria nº 036/2017
 CPF 925.763.462-00



Carimbo da instituição

Apêndice 10 – Carta de anuência/Autorização de pesquisa – SENAR.

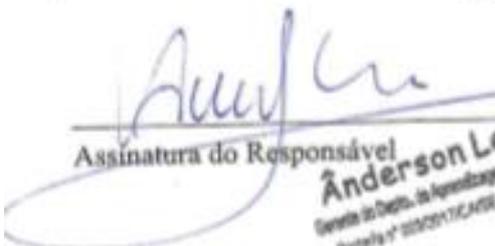
CARTA DE ANUÊNCIA/AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Em atendimento ao requerimento solicitado pelo pesquisador *LUIS ADRIANO FERMOW*, mestrando pela Universidade Federal de Rondônia, comunica que está instituição de ensino, escola Serviço Nacional Aprendiz. Rural - SENAR, vem por meio deferir o pedido e declarar anuência, autorizando o desenvolvimento da pesquisa intitulada inicialmente como: *Privatização do ensino profissionalizante: um estudo sobre o PRONATEC e sua aplicação no sul de Rondônia*, que tem como campo a escola supracitada, localizada à Rua Am. Getúlio Vargas, 1454, Bairro Santa Bárbara, em Porto Velho RO.

Ainda neste, esta instituição de ensino informa que enviará as informações solicitadas até o final do mês de Outubro.

Informo ainda, que esta pesquisa deverá atender o disposto na resolução 510/2016 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Porto Velho, RO, 20 de julho de 2017.


Assinatura do Responsável
Anderson Leite
Secretário do Dept. de Aprendizagem SENAR RO
Porto Velho - RO



Carimbo da instituição