

ARÃO DAVI OLIVEIRA

**O PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO
TÉCNICO E EMPREGO (PRONATEC) EM UMA ESCOLA DA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL
(2011-2015)**



UCDB

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS**

2017

ARÃO DAVI OLIVEIRA

**O PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO
TÉCNICO E EMPREGO (PRONATEC) EM UMA ESCOLA DA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL
(2011-2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linha I: Política, Gestão e História da Educação.

Orientadora: Professora Dra. Valdivina Alves Ferreira



2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

048p Oliveira, Arló Davi

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) em uma escola da rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul (2011-2015) / Arló Davi Oliveira; orientadora Valdivina Alves Ferreira. 2017.

176 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

1. Políticas públicas 2. Ensino profissional 3. Educação e Estado
3. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). I. Ferreira, Valdivina Alves II. Título

CDD – 370.113

“O PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO (PRONATEC) NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2011-2015)”

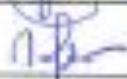
ARÃO DA VI OLIVEIRA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profº, Drº, Valdivina Alves Ferreira - UCDB (orientadora) 

Profº, Drº, Margarita Victoria Rodriguez - UFMS (membro externo) 

Profº, Drº, Celairis Maria Coelho de Souza e Silva - UCDB (membro interno) 

Campo Grande- MS, 16 de março de 2017

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, Marinalva e Joice (*in memoriam*), a quem devo hoje tudo o que sou.

À minha amada esposa Vanessa de Oliveira, companheira de longas datas.

À minha maravilhosa filha Ingrid Oliveira, o melhor presente que a vida me deu.

AGRADECIMENTOS

Com muita alegria dirijo algumas palavras para externar meus agradecimentos às pessoas que estiveram presentes na minha trajetória de vida nesses últimos dois anos e que puderam contribuir para meu crescimento humano.

Agradeço à minha querida orientadora, Professora Doutora Valdivina Alves Ferreira, que foi muito mais que uma profissional competente, foi um ser humano sensível que entendeu minhas dificuldades e nunca mediu esforço para contribuir para o desenvolvimento desse trabalho e do meu campo de visão.

Às Professoras Doutoras Celeida Maria Costa de Souza e Silva e Margarita Victoria Rodriguez, que com muita simplicidade e competência ofereceram excelentes contribuições para esta pesquisa e para o aprofundamento dos meus conhecimentos.

Agradeço aos meus pais (*in memorian*), Marinalva Oliveira e Joice de Oliveira, que deram aos estudos a devida importância e ensinaram-me a batalhar por cada conquista.

Com imenso amor, agradeço a Vanessa de Oliveira, minha esposa e companheira, que sempre me apoiou nessa jornada e compreendeu os momentos que estive isolado do convívio familiar para dedicar-me a pesquisa. E à minha filha maravilhosa Ingrid Oliveira, por me alegrar com sua energia contagiatante me fazendo mais feliz a cada dia.

Aos meus colegas de linha, doutorandos e mestrandos, pelas alegrias e preocupações que dividimos juntos, pelas contribuições acadêmicas e pelos incentivos sempre presentes nas horas de dificuldades.

Agradeço aos meus amigos Rennan, Márcio, Juscelino, Altemir, Silva, Chaves, Rigon, Paulo César, os quais sempre me incentivaram e ajudaram para continuar nessa caminhada.

Às professoras do Programa de Mestrado Doutorado da UCDB, que com muita competência e sabedoria proporcionaram e provocaram novas reflexões e inflexões.

Agradeço, ainda, ao professor Antônio Osório da UFMS por ter oportunizado minhas primeiras experiências acadêmicas em programas de Pós-graduação.

E a todos aqueles que, no percurso da vida, ainda que inconscientemente, de alguma forma colaboraram para a realização deste trabalho. Muito obrigado!

OLIVEIRA, Arão Davi. *O programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em Uma Escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2011-2015)*. Campo Grande, 2017. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

O objeto dessa pesquisa é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. O Pronatec é um programa de financiamento da educação profissional lançado em 2011, no governo Dilma Rousseff (2011-2014), sob a Lei nº12.513/2011 instituído com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. Esta pesquisa vincula-se a Linha de Pesquisa Política, Gestão e História da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); ao Grupo de Pesquisa Políticas de Formação e Trabalho Docente na Educação Básica (GEFORT); e ao Projeto de pesquisa Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, em Mato Grosso do Sul, na rede Federal de Educação Profissional em Campo Grande (2008-2014) coordenado pela Professora Valdivina Alves Ferreira. O objetivo geral é analisar a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), mais especificamente no Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima (CEPEF), no período de 2011 a 2015. Os objetivos específicos são: 1) discutir as principais políticas federais de educação profissional formuladas a partir da sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; 2) verificar a relação das políticas públicas de implementação do Pronatec com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), e com Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (PEE/MS 2014-2024); por fim, 3) examinar o processo de implementação do Pronatec no Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima, no período de 2011 a 2015. Esse recorte justifica-se porque 2011 é o ano de lançamento do Pronatec e, 2015 por ser o ano de encerramento do segundo termo de adesão ao Pronatec firmado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, SED/MS como parceiro ofertante. Essa pesquisa torna-se relevante porque oferece informações para entender o Pronatec como uma política pública de indução à expansão da educação profissional por meio dos arranjos institucionais entre a União e os entes federados. É uma pesquisa documental, bibliográfica e empírica, que utiliza os conceitos: “Estado” de Gramsci (1991); “acumulação flexível do capital” de Harvey (1992). Na realização da pesquisa empírica foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro gestores que participaram do processo de implementação do Pronatec no CEPEF, no período de 2011 a 2015. Os resultados permitem afirmar por meio do processo de implementação do Pronatec na SED/MS e no CEPEF, que o Pronatec é uma política de Estado capitalista de indução à formação de força de trabalho polivalente e adaptável às mudanças tecnológicas do modelo de produção flexível capitalista. Promoveu aumento do número de matriculados na educação profissional em cursos concomitantes e subsequentes ao ensino médio, entretanto verifica-se que o programa contribui para que aconteçam altos índices de evasão e baixos índices de aprovação devido, principalmente, a não integração do currículo geral ao técnico em cursos concomitantes.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Educação Profissional; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

OLIVEIRA, Arão Davi. The National Program of Access to Technical Education and Employment (Pronatec) in a School of the Educational Network of State Mato Grosso do Sul (2011-2015). Campo Grande, 2017. 174 p. Dissertation (Master degree in Education), Catholic University Dom Bosco.

ABSTRACT

The object of this research is the National Program of Access to Technical Education and Employee (Pronatec) in the Educational Network of State of Mato Grosso do Sul. The Pronatec is a financing program of technical education released in 2011, in the Dilma Rousseff government's (2011-2014), under the law nº12.513/2011 instituted which objective of expanding, internalizing and democratizing the offer of class of professional and technological education in country. This research links to Research Line of Policy, Manager and History of Education of Post Graduation Program in master and doctorate degree education of Catholic University Dom Bosco (UCDB); To Research Group of Formation Policy and Teaching Work in Basic Education (GEFORT); and to Research Project of Public Policy of Professional and Technological Education of Middle School, in the State of Mato Grosso do Sul, in the Federal Network of Professional Education at Campo Grande (2008-2014), coordinated by Teacher Valdivina Alves Ferreira. The general objective is analyze the implementation of National Program of Access to Technical Education and Employee (Pronatec) in the Educational Network of State of Mato Grosso do Sul (REE/MS), more specifically on Center of Professional Education Ezequiel Ferreira Lima (CEPEF), in the period from 2011 to 2015. The specific objectives are: 1) discuss the main federal policy of professional education formulated as from sanction of the Law of Guidelines and Bases of National Education from 1996; 2) verify the relation of public policy of implementation of Pronatec with the Plan of Development of Education (PDE), National Plan of Education (PNE 2014-2024); lastly, 3) to examine the process of implementation of Pronatec on the Center of Professional Education Ezequiel Ferreira Lima, in the period from 2011 to 2015. This cutting justify because 2011 is the year of release of the Pronatec and, 2015 may be the year of closing of the second term of accession of Pronatec signed by Secretary of State of Education of Mato Grosso do Sul, SED/MS as a offerer partner. This research becomes relevant because offer informations to understand Pronatec as a public policy of induction to expansion of professional education by means of arrangements institutional between the Union and federated entity. Is a documentary research, bibliography and empirical, using the concepts: "State" of Gramsci (1991); "flexible accumulation of capital" of Harvey (1992). In the realization of empirical research were realized interviews semistructured with four managers which participated in the process of implementation of Pronatec on CEPEF, in the period from 2011 to 2015. The results allow to affirm by means of process of implementation of Pronatec on SED/MS and CEPEF, that Pronatec is a policy of a capitalist State of induction to formation of workforce polyvalent and adaptable to technological changes of model of flexible production capitalist. Promoted increase of numbers of enrolled at professional education on concomitant classes and subsequent at middle school, however it is verified that the policy of Pronatec contributes to happen high indication of evasion and low indication of approval due, mainly, the non-integration of the general curriculum to technician on concomitant classes.

Key Words: Education Public Policy, Professional Education; National Program of Access to Technical Education and Employee (Pronatec).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID -	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM -	Banco Mundial
BNDES -	Banco Nacional de Desenvolvimento
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBs -	Conferência Brasileira de Educação
CEB -	Câmara de Educação Básica
CEFET-MG -	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEPEF -	Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima
CEPAL -	Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina
CINTERFOR -	Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNI -	Confederação Nacional da Indústria
CNS -	Conselho Nacional de Saúde
COPEP -	Coordenadoria de Políticas para Educação Profissional
DCNEM -	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNEP -	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EAD -	Educação a Distância
EBFP -	Educação Básica e Formação Profissional
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EP -	Educação Profissional
EPT -	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM -	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETFPE -	Escola Técnica Federal de Pernambuco
FAT -	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIC -	Formação Inicial e Continuada
FIES -	Fundo de Financiamento Estudantil
FIOCRUZ -	Fundação Oswaldo Cruz
FMI -	Fundo Monetário Internacional
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEFORT-Básica	Grupo de Pesquisa Políticas de Formação e Trabalho Docente na Educação Básica
IFET -	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia

IFRN -	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA -	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
MS -	Mato Grosso do Sul
MTB -	Ministério do trabalho
TEM -	Ministério do Trabalho e Emprego
MTPE -	Movimento Todos pela Educação
OIT -	Organização Internacional do Trabalho
ONU -	Organizações das Nações Unidas
PAC -	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR -	Plano de Ações Articuladas
PCNEM -	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE -	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT -	Partido Democrático Trabalhista
PEE/MS -	Plano Estadual de Educação
PLANFOR -	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PROEP -	Programa de Expansão da Educação Profissional
PMDB -	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE -	Plano Nacional de Educação
PNQ -	Plano Nacional de Qualificação
PPA -	Plano Plurianual
PPGE -	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP -	Projeto Político-Pedagógico
PROEP -	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC -	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSDB -	Partido da Social Democracia Brasileira
PT -	Partido dos Trabalhadores
REE/MS -	Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul
SASE -	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SED/MS -	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SENAC -	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI -	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAF -	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SETEC -	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEED -	Secretaria de Educação a Distância
SESC -	Serviço Social do Comércio
SESCOOP -	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI -	Serviço Social da Indústria
SEST -	Serviço Social de Transporte
SISTEC -	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SUPED -	Superintendência de Políticas Públicas Educacionais
UCDB -	Universidade Católica Dom Bosco
UEG -	Universidade Estadual de Goiás
UFF -	Universidade Federal Fluminense
UEG -	Universidade Estadual de Goiás
UFMS -	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPR -	Universidade Federal do Paraná
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIOESTE -	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIVILLE -	Universidade da Região de Joinville
SIPS -	Sistema de Indicadores de Percepção Social
TPE -	Todos Pela Educação
UCDB -	Universidade Católica Dom Bosco
UEG -	Universidade Estadual de Goiás
UEMS -	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEX -	Unidade Executora
UFBA -	Universidade Federal da Bahia
UFES -	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD -	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS -	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UnB -	Universidade de Brasília
UNDIME -	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF -	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIDERP -	Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
UNIGRAN -	Centro Universitário da Grande Dourados

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Vagas ofertadas pelo Pronatec de 2011 a 2014 para cursos técnicos de 800 horas.....	96
Tabela 2:	Vagas ofertadas por meio do Pronatec de 2011 a 2014 cursos FIC 160 horas.....	98
Tabela 3:	Totais de Vagas ofertadas pelo Pronatec em cursos técnicos e cursos FIC de 2011 a 2014.....	98
Tabela 4:	Investimento no Pronatec (2011-2015)	107
Tabela 5:	Matrículas por etapa e modalidade de ensino na Rede Estadual de MS.....	124
Tabela 6:	Total em Reais destinado pelo Governo Federal para Secretaria de Educação do de Mato Grosso do Sul.....	125
Tabela 7:	Matrículas Educação Profissional 2012-2015 por Fonte de Recursos.....	127
Tabela 8:	Índices de Aprovação, Reprovação e Abandono da Modalidade Educação Profissional 2012-2015 da REE/MS.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estratégias traçadas para cumprir a meta 11 do PNE (2014-2024)87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Execução orçamentária do MEC: subfunção ensino profissional (2003-2012)	
	70
Gráfico 2:	Comparativo da oferta de vagas cursos técnicos e FIC por ano.....	100
Gráfico 3:	Matrículas na educação profissional da Rede Estadual de Ensino de 2007 a 2013.....	110
Gráfico 4:	Matrículas na educação profissional oferecidas pelas Redes Estadual e Federal de Ensino e pelas escolas privadas no Estado de MS de 2007 a 2013.....	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 CAPÍTULO 1 - As políticas de educação profissional a partir da LDBEN 9.394/1996	35
1.1 A acumulação flexível no Brasil e as políticas de educação profissional.....	36
1.2 As propostas e influências do empresariado e dos organismos internacionais para educação profissional.....	43
1.3 As reformas da educação profissional pós LDBEN 9.394/1996	53
1.4 O Estado e a condução das políticas públicas para educação profissional pós LDBEN 9.394/1996	62
2 CAPÍTULO 2 - O Pronatec e os Planos de Educação em nível nacional e no Estado de Mato Grosso do Sul (2011-2015).....	78
2.1 Dispositivos constitucionais que regulamentam as políticas de educação profissional.....	78
2.2 Pronatec e os arranjos federativos de colaboração.....	90
2.3 Relação entre o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Pronatec e o Plano Estadual de Educação de MS (2014-2024)	102
3 CAPÍTULO 3 - A efetivação das Políticas Públicas do PRONATEC no Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima (CEPEF) (2011-2015).....	115
3.1 Histórico do Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima (CEPEF)	115
3.2 A Implementação do Pronatec no CEPEF.....	123
3.3 Gestão dos Recursos Pronatec.....	133

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICE A - Carta de Autorização para Pesquisa.....	173
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	174
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista.....	176

INTRODUÇÃO

O objeto desta pesquisa é a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS).

Esta pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa Política, Gestão e História da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); ao Grupo de Pesquisa Políticas de Formação e Trabalho Docente na Educação Básica (GEFORT); e ao Projeto de pesquisa Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, em Mato Grosso do Sul, na rede Federal de Educação Profissional em Campo Grande (2008-2014) coordenado pela Professora Dra. Valdivina Alves Ferreira.

A escolha dessa temática está relacionada à nossa experiência pessoal com a educação profissional, que se iniciou em 1995, quando do ingresso na Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETF-PE) e, ainda, a partir das leituras das obras de Gaudêncio Frigotto e Pablo Gentili durante a graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), como também no decorrer da especialização em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), quando da pesquisa sobre “A influência dos organismos internacionais na educação brasileira”. A leitura dos textos desses pesquisadores aguçou nosso interesse pelas políticas públicas em educação.

Ao ingressar no Mestrado em Educação do Programa de pós-graduação em educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), houve estudo sobre a temática da educação profissional do governo Dilma Rousseff (2011-2016), a qual nos conduziu aos estudos sobre o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

O período escolhido para a realização da pesquisa deve-se ao lançamento do Pronatec em 2011 a partir da Lei nº 12.513/2011, e 2015, por ser o ano de encerramento do segundo

termo de adesão ao Pronatec firmado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul SED/MS como parceiro ofertante.

Em 2011, durante o governo Dilma Rousseff (2011-2014), foi lançado o Pronatec, sancionado pela Lei nº12.513/2011 que criou a Bolsa-Formação e o FIES¹ Técnico. O Pronatec incorporou os programas: Rede Técnica Aberta do Brasil (Rede e-Tec Brasil); Brasil Profissionalizado; expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT); e o Acordo de Gratuidade com o Sistema S.

A implementação do Pronatec na Rede Estadual de Ensino de MS (REE/MS) aconteceu obedecendo aos critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC). Foi exigido que as escolas possuíssem estrutura para ofertar cursos técnicos e que esses cursos já fossem ofertados há pelo menos um ano.

Algumas dessas escolas foram construídas com recursos do MEC e do Governo do Estado de MS, no contexto da reforma e expansão da Educação Profissional a partir de 1997. Esta reforma estabeleceu uma nova configuração da Educação Profissional com o apoio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que teve como meta construir, equipar escolas e capacitar recursos humanos para a implantação da nova proposta de Educação Profissional preconizada na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996 e no Decreto Federal nº 2.208/1997, com objetivo de inserção do trabalhador no mercado e um melhor desempenho no exercício do trabalho.

A partir da história da educação profissional no Brasil é possível afirmar que as diferentes articulações entre a educação e o trabalho, no contexto do que Harvey (1992) chamou de acumulação flexível do capital², são mediadas pelo Estado em âmbito federal e estadual por meio de políticas públicas voltadas à educação profissional, e do sistema educacional de ensino ou pelo que Bremer e Kuenzer (2012) chamam de “sistema complementar de formação profissional” por meio do Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

¹ Fundo de Financiamento Estudantil. O FIES Técnico é uma linha específica de financiamento para cursos técnicos e de formação inicial em instituições privadas de educação profissional e tecnológica faz parte do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec).

² “marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...]” (HARVEY, 1992: 140). Desenvolveu-se na década de 1970, e principalmente na década de 1980.

(SENAC), “como forma de atender as demandas por mão de obra qualificada”, afirma Kuenzer (2001, p. 14).

As demandas de educação profissional foram contempladas pelo Pronatec, que foi sancionado pela Lei nº 12.513/2011 durante o governo Dilma Rousseff (2011-2014). Essas demandas foram incorporadas ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), já prescritas pela LDBEN 9.394/1996 e pelo Decreto federal nº 5.154/2004. Essas políticas públicas para educação profissional tornaram-se elementos importantes na dimensão política-ideológica utilizada como estratégia da luta de classes. Nessa ótica, o Estado configura-se como mediador entre os interesses dessas classes e das frações de classes em meio à fase de acumulação flexível do capital.

O estudo que apresentamos acerca do Pronatec buscou o entendimento de Estado na visão de Gramsci (1991), na qual o Estado é concebido como organismo próprio de um grupo, do qual se beneficiam para expandir esse grupo. Esse autor ampliou a noção de Estado, ao defender que nela “entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, ou seja, hegemonia revestida de coerção)” (GRAMSCI, 1991, p. 149).

Mediando essa correlação de forças, com prevalência da sociedade civil, especificamente os interesses dos empresários, o Governo Federal cria o Pronatec em 2011 para atender as demandas do mercado por forças de trabalho qualificadas, assim como, em nome da expansão do acesso à educação profissional. A execução do Pronatec se materializa em regime de colaboração com os entes federados e instituições privadas, como consta no Art. 3º da Lei nº 12.513/2011³:

Art. 3º 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 (BRASIL, 2011).

Em regime de colaboração com o Governo Federal, “que envolve os sistemas de educação dos entes federados e, por consequência, abrange também a rede privada, viabiliza um caminho de modo a alcançar as metas do PNE sob suas estratégias” (CURY, 2014, p. 1064). Para Cury (2010), a concepção de regime de colaboração que prevê uma articulação

³ Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013.

entre os entes federados valida a criação de um plano nacional de educação; nesse sentido, afirma que:

Esse regime de colaboração recíproca supõe normas e finalidades gerais, por meio de competências privativas, concorrentes e comuns. É dessa concepção articulada entre os sistemas que decorre também a exigência de um Plano Nacional de Educação (Art. 214 da Constituição Federal) que seja, ao mesmo tempo, racional nas metas e meios, e efetivo nos seus fins (CURY, 2010, p. 160).

Com os recursos do Pronatec, o Estado de MS no período de 2012⁴ a 2014 aumentou a capacidade de ofertar vagas para educação profissional em sua rede de ensino. Houve um aumento de 116%⁵ do número de estudantes matriculados na modalidade educação profissional em comparação ao último ano sem o financiamento do Pronatec que foi 2011. Ao passo que em 2015 houve uma diminuição significativa das transferências de verbas do Pronatec para o Estado de MS⁶, impactando, em certa medida, nessa oferta.

O Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima (CEPEF) é a escola da REE/MS com o maior número de matriculados na educação profissional. No ano de 2013 foram 955 e no ano de 2014 foram 666 matrículas observadas (INEP/MEC/CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2013 – 2014). Esta escola apresenta o maior número de matriculados na educação profissional na REE/MS.

Essas matrículas, inicialmente nas áreas de Gestão, Comércio, Informática e Indústria, financiadas com recursos do Pronatec e da Própria SED/MS, têm sido importante lócus para materialização da meta 11 do PNE (2014-2024) que prevê “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta em pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014, p. 71).

A aprovação do PEE/MS (2014-2024) contemplou em vários trechos o ensino médio na modalidade educação profissional por meio de ações integradas com o PNE (2014-2024), como prevê o Art. 214 da Constituição Federal de 1988. Também, cita o Pronatec como fonte de recursos federais para oferta de educação profissional e, por isso, importante para o cumprimento da meta 11 do PNE (2014-2024).

Diante do exposto, consideramos importante o estudo a ser empreendido sobre as Políticas Públicas do governo do Estado de MS para implementar e desenvolver em sua rede

⁴ Embora nosso recorte se inicia com a criação do Pronatec em 2011, as primeiras turmas Pronatec da REE/MS só iniciaram no ano seguinte, 2012.

⁵ INEP/MEC/CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, anos: 2011, 2012, 2013 e 2014 . Esses dados serão apresentados na tabela 5.

⁶ Controladoria-Geral da União/ Portal da Transparência/ Transferências de Recursos por Favorecido/ exercício/ 2010/ 2011/ 2012/ 2013/ 2014/2015. Esses dados serão explicitados na tabela 6.

de ensino o Pronatec, mais especificamente em Campo Grande, em uma escola com a maior demanda do Estado, bem como a articulação do PEE/MS (2014-2024) e o PNE (2014-2024) com esse Programa, pelos seguintes motivos:

Primeiro, pelo que preconiza o inciso II do artigo 4º da Lei nº 12.513/2011, o qual prevê o fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissional.

Segundo, pela a importância que os documentos oficiais atribuem ao Pronatec para cumprir a meta 11 do PNE (2014-2024). Assim, o PEE-MS (2014-2024) assevera que a oferta crescente de cursos técnicos demonstra a possibilidade de atender a meta 11 estipulada pelo PNE (2014-2024) e destaca o alinhamento dos objetivos do Pronatec como incentivador dessa expansão das matrículas na educação profissional prevista no PNE (2014-2024).

Em terceiro lugar, pelo lócus da pesquisa, a possibilidade de investigar uma instituição pública estadual mantida pela Secretaria de Estado de Educação de MS (SED/MS), que materializa a política do Pronatec.

O CEPEF é uma escola que oferta apenas cursos ligados a Educação Profissional e Tecnológica, ou seja, não possui turmas de ensino médio regular. Foi construído com recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Teve sua primeira turma de curso técnico iniciada no ano de 2005, já no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Em 2007, passou a receber recursos do programa federal “Brasil Profissionalizado”, lançado neste mesmo ano com o objetivo de equipar escolas técnicas da rede pública, por meio do qual se adquiriu equipamentos para os laboratórios dos cursos técnicos ofertados. Em 2012, durante o governo Dilma Rousseff (2011-2016), a SED/MS recebeu autorização para iniciar nesta escola turmas financiadas pelo Pronatec, por meio do subprograma Bolsa-formação que custeia salários de professores, alimentação e transporte dos alunos participantes do Programa.

No CEPEF são ofertados cursos técnicos nas modalidades concomitantes e subsequentes ao ensino médio, algumas turmas financiadas pelo Pronatec e outras com recursos da própria SED/MS. Esse lócus de pesquisa nos permitiu contextualizar algumas das políticas de educação profissional dos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e do governo Dilma Rousseff (2011-2016), por já ter recebido recursos de pelo menos um dos programas voltados para EPT desses governos.

No nível da REE/MS, os elementos da implementação do Pronatec levantados para discussão perpassaram, também, pela questão das modalidades de oferta de EPT no CEPEF e

na REE/MS, o que pode ser determinante para uma formação integral do jovem, no sentido da politecnia defendida aqui neste trabalho por meio dos escritos de Saviani (2003).

A formação integral do jovem defendida neste trabalho parte do entendimento de Kuenzer (2001, p. 43-44), que defende que esta formação visa “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura”.

Das formas de oferta de EPT que mais facilmente permitiriam se chegar a uma formação integral do jovem, destaca-se a modalidade integrada ao ensino médio, pois sugere

superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2005, p. 116).

Para Ramos (2008), a educação profissional integrada ao ensino médio permite a indissociabilidade da formação geral com a preparação para o mundo do trabalho, permitindo aos jovens maior entendimento da sociedade em que vivem e suas possibilidades de transformá-la pelo seu trabalho, no sentido ontológico das práxis.

Esta discussão torna-se importante, pois o modelo estimulado pelo Pronatec na REE/MS é o da Concomitância ao ensino médio, que na visão de Moura (2014) não permite a formação integral do jovem por não permitir a integração do currículo regular com o técnico e, também, por promover dificuldades para organização da rotina escolar de modo a favorecer o aluno em seu desenvolvimento humano e técnico. Na visão desse autor, a concomitância promove um desestímulo no jovem, o que acarreta em baixos índices de aprovação e elevação do abandono escolar.

Para fomentar essas e outras discussões acerca do processo de implementação do Pronatec no CEPEF no período proposto, entendemos que se faz necessário um entendimento do modelo capitalista de produção em nível mundial e como o Brasil, enquanto democracia liberal, fomenta suas políticas para EPT envolto aos interesses do capital.

Assim, os modelos econômicos de ortodoxia neoliberal praticado no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e o modelo neo-desenvolvimento praticado nos governos do Partido dos Trabalhadores no período de 2003 a 2016 serão brevemente abordados para entendermos a vinculação das políticas de educação profissional com o modelo produtivo proposto por cada um desses governos nesta fase de acumulação flexível do

capital. Estas discussões serão subsidiadas pelos escritos de Bresser Pereira (2011), Ball (2002), Moraes e Saad-Filho (2011), Sicsú, Paula e Michel (2007), e Mercadante (2010).

Entendemos que as diferentes articulações entre a educação e o trabalho, a partir da década de 1970, se deram no contexto da fase de acumulação flexível do capital, e que o Estado no âmbito federal e estadual tem mediado às demandas por formação de força de trabalho para o mercado requeridas por empresários dos diversos ramos da economia, assim como as demandas por formação técnica de nível médio pelos jovens. Essa mediação vem se dando por meio do sistema educacional de ensino, na modalidade Educação Profissional.

Para Harvey (1992, p. 178), “as provas de uma crescente flexibilidade (subcontratação, empregos temporários e atividades autônomas etc.) em todo o mundo capitalista são simplesmente demasiado claras”.

Para que essa flexibilidade seja produzida e reproduzida pelas escolas, fábricas, comércio, pela sociedade, se faz necessário um convencimento ideológico, o qual acontece em correlação de forças entre as classes⁷ para o estabelecimento de uma hegemonia dominante.

Sobre o exercício da hegemonia Gramsci (2002), afirma que

O critério metodológico sobre o qual deve se basear o próprio exame é esse: a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com força armada, e dirige grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante mas deve continuar a ser também “dirigente” (GRAMSCI, 2002, p. 62-63).

Para Gramsci (2014), o convencimento ideológico se dá com a construção do consenso, o qual perpassa pela construção e manutenção da hegemonia. No caso acima, das frações de classes burguesas, que em certos momentos incorporam os desejos democráticos das massas e dos organismos que vão difundir sua ideologia, a qual liga a estrutura e superestrutura, o que mantém o bloco histórico, que é “a identificação entre o conteúdo econômico-social [estrutura] e a forma ético-política [superestrutura]” (GRAMSCI, 2014, p. 308).

⁷ “a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual (Marx e Engels, 2007, p. 47).

Ainda em Gramsci (2014), dizemos que a sociedade civil está ligada organicamente à sociedade política e são planos da superestrutura. No dizer de Gramsci:

o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’) e o da ‘sociedade política’ planos que correspondem, respectivamente, à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’ (GRAMSCI, 1987, p. 21).

Sob esta ótica, Gramsci estabelece sua concepção de Estado, como “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados” (GRAMSCI, 1991, p. 91).

Coutinho (2006) faz relação da hegemonia que baliza a relação do Estado, com suas instituições e classes que compõem a sociedade. Explicando essa relação, o autor afirma que:

O Estado brasileiro foi sempre dominado por interesses privados. Decerto, isso caracteriza o Estado capitalista em geral, não sendo uma singularidade de nossa formação estatal. [...] Sempre que há uma dominação burguesa com hegemonia, o que ocorre nos regimes liberal-democráticos, isso implica a necessidade de concessões da classe dominante às classes subalternas, dos governantes aos governados. Portanto, nesses casos, o Estado – ainda que, em última instância, defenda interesses privados – precisa ter também uma dimensão pública, já que é preciso satisfazer demandas das classes trabalhadoras para que possa haver o consenso necessário à sua legitimação (COUTINHO, 2006, p. 185).

Ainda sobre a hegemonia, Frigotto (1995) afirma que no contexto brasileiro a classe hegemônica é orientada pelas teorias neoliberais, planejadas para os países da América Latina e Caribe pelos Organismos Internacionais, destacadamente FMI⁸, Banco Mundial e UNESCO⁹, que defendiam que a economia não deveria ser regulada por políticas estatais, e sim pelo mercado e as leis da demanda e da procura, da livre concorrência, da competição, do individualismo e da maior produtividade com o mínimo de custo.

Segundo Gentilli e Silva (1994), esse processo de interferência dos organismos internacionais nas políticas econômicas e sociais brasileiras promoveu o aumento significativo da demanda por força de trabalho qualificada, já que visavam maior produção com menor custo. Sendo assim, os países capitalistas dominantes da economia mundial utilizaram os Organismos Monetários Internacionais e suas redes de relações para implementar as políticas neoliberais em países da América Latina porque estes se

⁸ Fundo Monetário Internacional.

⁹ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

encontravam em estado de dependência financeira e poderiam oferecer força de trabalho barata.

No âmbito da política pública, esse investimento na qualificação do homem para o trabalho se dá por meio da educação profissional. Frigotto (2001) afirma que a valorização da educação profissional pelo governo vem sendo apontada, mais uma vez, como a melhor possibilidade de alinhar o Brasil com a nova ordem mundial. Porém, não há espaço para todos, mas apenas àqueles que desenvolvem competências reconhecidas pelo mercado, para garantir não mais apenas o posto de trabalho e ascensão numa determinada carreira, mas a empregabilidade.

Frigotto (2008, p. 10) diz que a educação tem um papel fundamental para a evolução do capitalismo, promovendo desigualdades entre as nações e grupos sociais. Essa materialização ocorre por meio da educação profissional, internalizando nos seus freqüentadores, que, para eles conseguirem um emprego, precisam se tornar cidadãos produtivos, adaptados, adestrados e treinados. E, assim, a educação acaba sendo caracterizada “pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista”.

Nesta pesquisa, entendemos trabalho como categoria ontológica e econômica fundamental que não pode se reduzir a “fator”, assim como a educação também não pode ser reduzida. Pois essa é concebida como prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo forma específica de relação social.

Na visão de Antunes (2006), o significado da noção ampliada de trabalho, teorizada por Marx (1971), torna-se importante saber que “a expansão do trabalho em serviços, em esferas não diretamente produtivas, mas que muitas vezes desempenham atividades imbricadas com o trabalho produtivo, mostra-se como outra característica importante da noção ampliada de trabalho” (ANTUNES, 2006, p. 12).

Na visão de Saviani (1996, p. 152), trabalho é “[...] o ato de agir sobre a natureza, adaptando-a as necessidades humanas”. A partir dessa definição, é possível perceber o trabalho como essência humana. Mostrando que para o homem continuar existindo, ele necessita produzir sua própria existência pelo seu trabalho, fazendo com que sua vida seja determinada pelo modo que sua existência é produzida.

Antunes (2006) faz um diagnóstico do que vem acontecendo nas relações de produção no mundo contemporâneo, afirmando que:

o que vem ocorrendo no mundo contemporâneo é uma maior inter-relação, maior interpenetração, entre as atividades produtivas e as improdutivas, entre

as atividades fabris e de serviços, entre atividades laborativas e atividades de concepção, que se expandem no contexto da reestruturação produtiva do capital. Uma concepção ampliada de trabalho nos possibilita entender o papel que ele exerce na sociabilidade contemporânea, neste limiar do século que se inicia (ANTUNES, 2006, p. 13).

O entendimento acerca do conceito de “trabalho” de Antunes (2006) e Saviani (1996) tem origem no conceito desenvolvido por Marx em “o Capital”, onde afirma que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes força útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza (MARX, 1971, p. 211).

Nossas análises ao longo do texto baseiam-se por esse entendimento de trabalho.

Tecendo uma crítica às ideias de formação para o trabalho por meio da educação profissional na lógica capitalista, Sanfelice (2003), se apropriando do pensamento de Silva (2002), afirma que:

A educação vem acompanhando esse processo, ao ser transformada em serviço privado e ao ter sua própria essência mercantilizada. A indução para tanto é sistematicamente sugerida pelas agências como Banco Mundial, FMI, UNESCO e outras que comandam interesses mundiais do comércio (SANFELICE, 2003, p. 79).

O interesse da esfera privada em ter o Estado como aliado para promover a qualificação dos jovens, adaptando-os ao mundo do trabalho na fase de acumulação flexível do capital, se efetua por meio das políticas de Estado elaboradas por uma fração da classe dominante.

Assim, a política de educação profissional investigada nesta pesquisa é o Pronatec implementado na REE/MS, e focaremos mais especificamente no CEPEF, que se destaca pelo número de matrículas em educação profissional. Assim, na condução da pesquisa tornam-se como referência as ideias dos autores já citados.

Tendo em vista o cenário político ao qual foi elaborado e implementado o Pronatec no Estado de MS, pesquisamos a produção acadêmica acerca dessa temática, no sentido de definir nosso objeto de pesquisa. Nesta pesquisa intitulada “estado do conhecimento”, esboçamos o que já foi pesquisado sobre o tema proposto para revelar e aprofundar o processo de construção do conhecimento acerca da temática escolhida. Para Ens e Romanowski (2006),

esse estudo serve para o pesquisador conhecer o que já foi pesquisado sobre sua temática e oferece subsídio para delimitar sua problemática e seus objetivos.

Na realização do estado do conhecimento, buscamos Teses e Dissertações no Banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores: Pronatec, políticas públicas em educação, educação profissional e ensino médio profissionalizante, delimitando como recorte temporal¹⁰ 2013 a 2016. O recorte selecionado se deve ao fato dos primeiros trabalhos sobre o Pronatec terem sido publicados no ano de 2013, e 2016 por ser o ano que apresenta publicações sobre o Pronatec englobando o recorte histórico proposto para essa pesquisa (2011 – 2015).

Com o recorte temporal de 2013 a 2016, foram encontrados 63 trabalhos no banco da CAPES, sendo 2 Teses de doutorado e 61 Dissertações de mestrado. Uma Tese e 5 Dissertações se aproximaram do objeto de pesquisa, a saber:

Na Tese defendida na Universidade Federal do Paraná (UFPR) por Leticia de Luca Wollmann Saldanha em 2016, o objetivo foi analisar em que medida o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) contribuiu para a proclamada democratização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Seus resultados indicam que:

O Pronatec não fortaleceu a democratização da EPTNM, como sugeriam as propagandas oficiais. Os cursos técnicos que necessitam de maiores investimentos e de um tempo maior de formação para o desenvolvimento de uma profissionalização mais completa e de qualidade, associada à elevação de escolaridade dos jovens não foram priorizados. Além deste aspecto, a oferta realizada não teve como base um estudo consistente que relacionasse a natureza desta com a demanda real do mercado de trabalho e a demanda dos alunos (SALDANHA, 2016, p. 192).

A pesquisa de Saldanha (2016) limitou-se a investigar a democratização expansão da EPT por meio do Pronatec, no estado do Paraná e no município de Curitiba, criticando a natureza da forma de oferta de cursos concomitante ao ensino médio, tendo em vista que impede o acesso de grande parte dos alunos da escola pública, que estudam e trabalham.

Nossa pesquisa se distancia do trabalho de Saldanha (2016) pelo locus da pesquisa, por não propor uma investigação específica de cursos concomitantes ofertados pelo Pronatec no Sistema S, e por termos como foco a implementação da política do Pronatec em uma rede estadual de ensino. Contudo, se aproxima do trabalho de Saldanha (2016) por investigar as origens do Pronatec e levantar dados e discussões sobre evasão permanência em cursos Pronatec.

¹⁰ Apenas documentos de origem da Plataforma Sucupira de 2013 a 2016. Não foram encontrados, no banco de Teses da CAPES, nenhum trabalho de Dissertações de mestrado ou Teses de doutorado publicados nos anos de 2011 e 2012.

Na Dissertação defendida no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) por Ticiane Gonçalves Sousa de Melo em 2015, o objetivo foi analisar o caráter público e privado das políticas fundantes dessa expansão, bem como desvelar o papel do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), política pública que tem centralidade no desenvolvimento desse processo. Seus resultados indicam que

[...] o Pronatec tem contribuído para a reprodução do sistema capitalista, intensificando um contingente de mão de obra com baixa escolaridade, privada de uma formação geral, para alimentar o desenvolvimento subalterno brasileiro. É executado tendo por base a função reprodutora da educação, ao permitir caminhos formativos distintos entre a classe trabalhadora e a classe dominante. [...] Isso, coaduna para o seu caráter eleitoreiro, afinal o número de matrículas do programa, é de fato, muito expressivo (MELO, 2015, p. 122).

A pesquisa de Melo (2015) limitou-se a investigar de que forma as políticas públicas voltadas à Educação Profissional brasileira estão relacionadas com a expansão e a privatização desse campo e qual o papel do Pronatec nesse processo.

Nossa pesquisa se diferencia do trabalho de Melo (2015) por não contemplar especificamente o processo de privatizações ocorrido na EPT por meio do Pronatec, mas sim desenvolver uma investigação da implementação da política do Pronatec no seguimento público, especificamente na REE/MS. Existem aproximações entre as pesquisas no que concerne ao entendimento do Pronatec como uma política pública que favorece os interesses capitalistas.

Na Dissertação defendida na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) por Janete Godoi em 2014, o objetivo foi analisar a Política Nacional de Educação Profissional do Brasil na presente década, e de modo específico a Lei nº 12.513/2011, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Seus resultados indicam que:

O programa, da maneira em que seu texto está elaborado, somente contorna os problemas da dualidade estrutural entre ensino médio e ensino profissionalizante, e, em relação à “baixa” qualidade do ensino médio público, procura aceleradamente qualificar o estudante para o mercado de trabalho e estreitar os laços das parcerias público-privadas na educação profissional (GODOI, 2014, p. 122).

A pesquisa de Godoi (2014) limitou-se a analisar a relação público privado que se estabelece a partir do Pronatec e como isso contribui para uma educação dualista,

investigando os programas de EPT que antecederam o Pronatec e também os programas desenvolvidos na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Nossa pesquisa se diferencia da defendida por Godoi (2014) por não propor investigar a relação público privada na EPT por meio do Pronatec, e também por não dedicar atenção aos cursos voltados para EJA. Porém, aproxima-se no que tange a investigação das políticas voltadas para EPT anteriores ao Pronatec e, também, por defender que o Pronatec contribui para uma educação dualista.

Na Dissertação defendida na Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) por Fernanda Cosme da Costa em 2015, o objetivo foi identificar contradições no Pronatec como proposta de educação profissional para a classe trabalhadora. Seus resultados indicam que

[...] há indícios para apontar a contribuição do Pronatec no alcance dos anseios da burguesia brasileira mais que da classe trabalhadora, ao proporcionar a formação aligeirada de trabalhadores, a transferência de recursos públicos para o setor privado e consequente o desmonte da rede pública de educação (COSTA, 2015, p. 126).

A pesquisa de Costa (2015) limitou-se a desconstruir a ideia de que o aumento da qualificação dos trabalhadores por meio do Pronatec proporciona o maior acesso a empregos e a superação da condição de país subdesenvolvido do Brasil culminaria na eliminação da pobreza, do desemprego e da baixa escolaridade da população brasileira, e, consequentemente, na superação da condição de dependência da nação.

Assim, nossa pesquisa se diferencia do trabalho de Costa (2015) por focarmos na implementação do Pronatec na rede estadual de ensino de MS e não avançarmos para discussões orçamentárias em nível nacional e de índices de empregabilidade. E se aproxima no aspecto da análise da conjuntura social e econômica, em que se dá o desenvolvimento da política do Pronatec no Brasil.

Na Dissertação defendida na Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) Leandro da Fonseca Ramos em 2014, o objetivo foi analisar o Pronatec a partir da formação do Estado capitalista brasileiro e das políticas sociais de Estado, desde 1930 até os governos dos Partidos dos Trabalhadores. Seus resultados indicam que

[...] o Pronatec responde favoravelmente a um modelo de desenvolvimento que, “ao invés de subordinar o desenvolvimento à solução dos problemas fundamentais da população (...) subordina as políticas sociais a padrões de desenvolvimento sob a hegemonia do capital financeiro” (RAMOS, 2014 12). Neste sentido, a reflexão de Braga (2012) sobre trabalho barato nos ajuda a compreender que, o tipo de capitalismo e de Estado constituídos no país, contemporaneamente, considerando o modelo de desenvolvimento

baseado na ampliação de consumo, pode estar sim gerando emprego e, com isto, demanda por formação (RAMOS, 2014, p. 107).

A pesquisa de Ramos (2014) limitou-se a fazer uma contextualização histórica das políticas de formação para o trabalho desde 1930 até os governos dos Partidos dos Trabalhadores. Deteve-se em compreender o Pronatec a partir da formação do Estado capitalista brasileiro e das políticas sociais de Estado como resultado da luta de classes.

Nossa Pesquisa se distancia do trabalho de Ramos (2014) por se limitar a investigar as políticas de EPT a partir da LDBEN 9.394/1996 e deter-se na investigação da implementação do Pronatec em uma rede de ensino estadual, a de Mato Grosso do Sul. Entretanto, se aproxima pela contextualização do estado capitalista para entendermos a política de EPT proposta pelo Governo Federal através do Pronatec.

Na Dissertação defendida na Universidade Federal Fluminense (UFF) por Isabella Freire Ribeiro Rocha em 2015, seu objetivo foi investigar o modelo de Educação Profissional oferecido à classe trabalhadora, por meio do Pronatec. Seus resultados indicam que

[...] o Pronatec é mais um produto educacional criado e sustentado pelo Estado e corroborado pelo empresariado nacional, como viabilizador do desenvolvimento econômico e impulsionador da autonomia produtiva nacional. Produtos educacionais similares ao Pronatec foram disponibilizados aos trabalhadores no Brasil ao longo da nossa história. No entanto, o que se constata é que é mais uma mercadoria do mercado da Educação, a serviço do capital. Existe um enorme repasse financeiro às instituições de ensino privadas sem que verdadeiramente seja gerado o resultado propagado nos discursos oficiais (ROCHA, 2015, p. 145).

A pesquisa de Rocha (2015) limita-se a investigar por que mesmo com o aumento da escolaridade, proposto pelo Pronatec, acentua-se o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, e a remuneração do operariado. Pretendeu desnaturalizar a relação baixa qualificação x obstrução no desenvolvimento do Rio de Janeiro, especificamente no segmento de Turismo, Hospitalidade e Lazer, no Rio de Janeiro.

Nossa Pesquisa se distancia do trabalho de Rocha (2014) pelo lócus da pesquisa, por não analisar nenhum segmento específico da economia atendido pelos cursos do Pronatec, e, também, porque em nossa proposta visamos a implementação da política pública do Pronatec em uma rede estadual de ensino. Nossa pesquisa se aproxima do trabalho de Rocha (2015) por entendermos que o Pronatec tem beneficiado, em maior medida, os empresários do que o setor público e os estudantes demandantes de EPT.

Os trabalhos levantados e acima relacionados contribuíram para a definição do objeto e dos objetivos desta pesquisa. Observa-se que as pesquisas aqui elencadas tratam sobre a

temática; contudo, em nenhuma delas é contemplada uma análise acerca da implementação do Pronatec em uma rede estadual de ensino, especificamente em uma escola pública estadual com o maior número de matriculados na modalidade educação profissional dessa rede. Por isso, consideramos que esta pesquisa possa contribuir para construção do conhecimento científico no que tange a esta temática.

Nossa pesquisa limita-se a investigar a implementação do Pronatec na escola com o maior número de matriculados na EPT da REE/MS. Procurando entender a relação dessa política de EPT com o modelo de produção capitalista.

Elegemos como problema central da nossa pesquisa: como se deu o processo de implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) na escola com o maior número de matriculados na modalidade educação profissional da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no período de 2011 a 2015?

Para respondermos a esse questionamento, definimos para essa pesquisa o seguinte objetivo geral: analisar a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), mais especificamente no Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima (CEPEF), no período de 2011 a 2015. Os objetivos específicos são: 1) discutir as principais políticas federais de educação profissional formuladas a partir da sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996; 2) verificar a relação das políticas públicas de implementação do Pronatec com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), e com o Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (PEE/MS 2014-2024); por fim, 3) examinar o processo de implementação do Pronatec no Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima, no período de 2011 a 2015.

Essa pesquisa é constituída de abordagem documental, bibliográfica e empírica. Utilizamos os conceitos de “Estado” de Gramsci (1987) para teorizar a relação do estado com as forças produtivas; e o de “acumulação flexível do capital” de Harvey (1992) para entendermos a fase do capitalismo da qual o país está inserido no cenário econômico internacional.

Na pesquisa documental analisamos documentos que se relacionam com as políticas de educação profissional brasileiras fomentadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996. Buscamos suas origens a partir da reestruturação produtiva no Brasil a partir da década de 1990, estimulada pelo mercado capitalista de produção por intermédio das instituições que os representa ao redor do mundo.

Partimos da Constituição Federal de 1988, da qual emanam previsões relativas à educação como: a própria LDBEN 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), Lei nº 13.005/2014. Esse último, por sua vez, obriga a criação dos planos Estaduais e municipais de educação; porém, nesta pesquisa focamos no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS) (2014-2024), Lei nº 4.621/2014, por ser na Rede Estadual de Educação deste estado onde desenvolvemos nossa pesquisa.

Por ser uma pesquisa em políticas públicas educacionais ligadas à educação profissional, procuramos inventariar os documentos emanados por organismos internacionais que em momentos históricos diferentes se propuseram a organizar e influenciar, de acordo com seus interesses, as políticas educacionais de países em desenvolvimento, principalmente na América Latina e Caribe.

Dentre esses documentos, analisamos: a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990); Prioridades e Estratégias para a Educação (BANCO MUNDIAL, 1995); Relatório de Jacques Delors, Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 1998). Em nível nacional, também, analisamos um documento publicado em 1993 pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) intitulado “Educação Básica e Formação Profissional: uma visão dos empresários” (EBFP), por expressar o desejo dos empresários nacionais com relação às políticas educacionais que seriam formuladas a partir daquele ano.

Também analisamos os Decretos Federais nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004, por expressarem, respectivamente, a reforma na educação profissional do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Além desses, o Decreto federal nº 6.094/2007 que criou o Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação”, além do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL/MEC, 2007), por serem políticas educacionais do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) que deram uma dinâmica às políticas de educação profissional diferentes do governo anterior. E também, por compor as origens do Pronatec, a Lei nº 12.513/2011, programa que é nosso objeto principal de análise.

Ainda na pesquisa documental analisamos o Relatório de Gestão da SETEC/MEC do exercício de 2013; a Proposta Política Pedagógica do CEPEF 2016 (MS/SED/CEPEF); os Relatórios de autorização de Turmas da REE/MS dos anos 2012, 2013, 2014, 2015 (MS/SED/COPEP); e os Censos da Educação Básica dos anos: 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015 (BRASIL/INEP).

Os relatórios de Autorização de Turmas da REE/MS foram disponibilizados pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Profissional (COPEP) da Secretaria de Estado de

Educação de MS (SED/MS), em resposta a solicitação formal da Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco PPGE/UCDB. Esses dados não estão disponíveis na *internet* e apresentam dados de matrículas da EPT da REE/MS diferentes dos dados do Censo da educação Básica realizado pelo INEP. Esta diferença se dá devido à data de realização do censo não permitir o cômputo de matrículas efetuadas após o censo. Ou seja, esses relatórios de turmas da REE/MS se constituíram em importante fonte documental para retratar os reais índices de matrículas, evasão e aprovação de cursos ligados à educação profissional e tecnológica da REE/MS.

A pesquisa bibliográfica se deu em torno de obras que abordam as políticas públicas educacionais brasileiras no processo da fase de acumulação flexível do capital, sobretudo as políticas voltadas para educação profissional; obras de autores que discutem a relação da educação e trabalho como categoria antológica da existência humana através da práxis e que criticam a visão de educação e de trabalho como fator econômico.

Os autores dessas obras são citados, mais adiante, como teóricos-base para análise dos resultados, momento o qual também destacamos os principais conceitos abordados no corpo do texto.

As categorias de análises: políticas para educação profissional; mediação do estado; operacionalização do Pronatec e relação entre educação e trabalho foram definidas, inicialmente, a partir da revisão e da análise bibliográfica e documental acerca da temática dessa pesquisa.

A definição do campo de pesquisa bem como dos sujeitos pesquisados ocorreu a partir da seguinte trajetória: inicialmente foi contatada a Secretaria Estadual de Educação de MS solicitando autorização para realização da pesquisa. Após aprovação e autorização do projeto pelo Comitê de Ética da Universidade Católica Dom Bosco, os sujeitos da pesquisa foram contatados para esclarecimento dos objetivos da pesquisa, seus riscos e benefícios. Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, foi assegurado durante todos os procedimentos da pesquisa, o cumprimento da legislação em vigor, a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

A sistematização do roteiro de entrevista foi construída tendo em vista as categorias de estudo inicialmente delineadas a partir da incidência ocorrida na pesquisa bibliográfica e documental, bem como os objetivos propostos para a investigação.

A pesquisa empírica foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro atores ligados a implementação do Pronatec na REE/MS e no CEPEF, e teve objetivo de complementar as informações levantadas durante a pesquisa bibliográfica e documental. O

processo de sistematização dos dados empíricos obtidos por meio da realização da entrevista foi embasado nas ideias defendidas por Bogdan e Biklen (1994), Moreira e Caleffe (2008).

As entrevistas foram registradas por meio da gravação em áudio, com autorização expressa do participante por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e serviram para análise posterior, depois de transcritas.

Os sujeitos da pesquisa foram: a atual diretora da Escola selecionada; a diretora da Escola selecionada à época da implantação do Pronatec; o Superintendente de Políticas Públicas Educacionais da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e o Chefe da Coordenadoria de Educação Profissional da SED/MS. O objetivo da entrevista semiestruturada foi perceber as considerações e as concepções dos sujeitos acima descritos sobre o processo de implementação do Pronatec nesse Centro de Educação Profissional da SED/MS. Isso proporcionou um aprofundamento qualitativo das informações que foram coletadas, a partir dos objetivos estabelecidos para pesquisa.

A partir do material empírico sistematizado e agrupado de acordo com a incidência das respostas dos entrevistados, surgiram subcategorias de análise a partir da categoria operacionalização do Pronatec. As subcategorias que emergiram formam: colaboração federativa; autonomia subnacional, e acesso e permanência, a partir das quais podemos entender a categoria operacionalização do Pronatec em sua totalidade. As categorias e subcategorias serviram como orientação geral às análises.

As categorias e subcategorias foram analisadas, tendo como parâmetro os conceitos: de Estado e hegemonia e Gramsci (1987); de acumulação flexível de Harvey (1992); de trabalho de Marx (1971); de ensino integrado de Ramos (2008); assim como, do entendimento de educação Profissional de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (2001, 2012); e dos entendimentos sobre colaboração federativa, regime de colaboração e autonomia subnacional de Cury (2000; 2010 e 2014), de Farenzena (2013), Abrúcio (2010), Abicalil (2014), Saviani (2011), e Dourado (2013).

As análises das entrevistas e dos dados estatísticos cedidos pela SED/MS proporcionaram alguns achados empíricos os quais são discutidos no terceiro capítulo. Destacadamente, questões ligadas à gestão promovida pela SED/MS dos recursos vinculados ao Pronatec, sobretudo os pagamentos de salários aos professores e, também, o financiamento do transporte dos alunos. Essas questões contribuíram, em nosso entendimento, para mudanças nos índices de evasão a partir do ano de 2015 nos cursos Pronatec.

Essa pesquisa está organizada em três capítulos. No capítulo 1, com o título “As políticas de educação profissional a partir da LDBEN 9.394/1996”, onde abordamos as

influências do processo de acumulação flexível do capital internacional nas políticas voltadas para educação profissional brasileiras, destacando as ações dos organismos internacionais e do empresariado nacional organizado para interferir na proposição das políticas educacionais, e abordando, também, as reformas na educação profissional nas décadas de 1990 e 2000 evidenciando a forma do Estado brasileiro conduzir suas políticas de educação profissional.

No capítulo 2, com o título “O Pronatec e os Planos de Educação em nível nacional e no Estado de Mato Grosso do Sul (2011-2015)”, apresentaremos as dispositivos constitucionais que regulamentam as políticas voltadas para a educação profissional destacando os arranjos federativos para operacionalização do Pronatec, assim como analisamos a relação entre os planos de educação explicitados no título deste capítulo com o Pronatec para promover formação para o trabalho no contexto nacional de reestruturação produtiva.

Por fim, no Capítulo 3, com o título “A efetivação das Políticas Públicas do Pronatec no Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima (CEPEF) (2011-2015)”, analisaremos a implementação do Pronatec na REE/MS, mais especificamente no CEPEF, a partir dos elementos levantados na pesquisa empírica em confronto com os dados quantitativos do Pronatec nacional e em MS. Assim como, nas especificidades percebidas para operacionalização do Pronatec na REE/MS e no CEPEF, destacadamente o que tange a colaboração federativa, a autonomia subnacional para condução do programa, e o acesso e permanência do aluno Pronatec na escola.

As considerações finais retomam e destacam os aspectos relevantes que evidenciam os resultados do estudo em questão.

CAPÍTULO I

1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DA LDBEN 9.394/1996

O presente capítulo tem por objetivo discutir as principais políticas federais de educação profissional formuladas a partir da sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Assim, discutiremos as principais políticas de educação profissional dos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), destacadamente o Decreto nº 2.208/1997¹¹ e os programas: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), por entendermos que essas ações desse governo representam o alinhamento das políticas de educação profissional com as demandas da reestruturação produtiva no Brasil. Do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), discutiremos, principalmente, o Decreto nº 5.154/2004¹²; o fortalecimento e expansão da Rede Federal de Ensino Técnico iniciada em 2003; a criação da Rede E-TEC Brasil em 2007; o programa Brasil Profissionalizado iniciado em 2007; o acordo de gratuidade com o Sistema S efetivado em 2008, essas ações foram abordadas por indicar uma mudança na proposta da condução da educação profissional e, também, por serem programas os quais foram incorporados ao Pronatec lançado em 2011, no governo da Presidente Dilma Rousseff (2011-2016) que também recebeu destaque nesse capítulo.

Para compreensão do contexto histórico no qual essas políticas públicas foram propostas e efetivadas, entendemos ser necessário abordarmos o processo de acumulação flexível no Brasil; as propostas e influência do empresariado e dos organismos internacionais

¹¹ Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Na prática separou a educação profissional do ensino médio.

¹² 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. Na prática revogou o Decreto 2208/1997, permitindo a oferta da educação profissional articulada com ensino médio.

para educação profissional; as reformas da educação profissional pós LDBEN 9.394/1996 para conhecer as políticas públicas para educação profissional pós LDBEN 9.394/1996 mediadas pelo Estado brasileiro.

1.1 A Acumulação Flexível no Brasil e as Políticas de Educação Profissional

Nosso pressuposto de Estado coaduna com a análise de Gramsci (1987), de que o próprio Estado organiza a classe dominante: a burguesia e suas divisões. Ou seja, o Estado não é neutro¹³.

O Estado organiza os interesses políticos de longo prazo desse bloco no poder. Dele participam, “em certas circunstâncias, as frações provenientes de outros modos de produção presentes na formação social capitalista. No caso do Estado capitalista brasileiro se exerceu uma aliança estratégica entre setores da burguesia industrial e latifundiários” (RAMOS, 2012, p. 15).

Concordamos com Melo (2015), que realizou pesquisa de mestrado acerca do Pronatec quando afirma da não neutralidade do Estado, embasando esse conceito com o seguinte argumento:

[...] o Estado não pode ser concebido apenas como poder político das classes dominantes, tampouco entendê-lo como um instrumento exclusivo às determinações do capital e muito menos como algo neutro, mas sim como um campo em que se forjam as correlações de forças. Entretanto, a classe dominante vem legitimando suas necessidades e isso vem sendo posto nas políticas educacionais de modo mais geral, bem como nas políticas para a Educação Profissional (MELO, 2015, p. 13).

Nesta pesquisa, utilizaremos o conceito de estado ampliado de Gramsci (1987), para discutirmos os efeitos que essas lutas de classes promovem na condução das políticas públicas educacionais pelo Estado na conjuntura da reestruturação do setor produtivo brasileiro. O Estado ampliado de Gramsci (1987) é formado pelo Estado *estrito senso* (sociedade política) e sociedade civil.

Para Ramos (2014), as disputas travadas em torno do projeto societário envolvem as legislações voltadas para a educação, para essa autora:

A história da educação no Brasil e a respectiva legislação – dimensão jurídica da condensação da correlação de forças que se instaura no Estado

¹³ Nessa pesquisa, partimos do pressuposto que o Estado não é neutro, pois a neutralidade do Estado é um pressuposto liberal Carnoy (2004).

ampliado – são expostas e discutidas sempre à luz da dinâmica do desenvolvimento econômico brasileiro e frente às disputas travadas em torno do projeto societário e, assim, da própria política educacional (RAMOS, 2014, p. 9).

Para Ramos (2012, p. 15), essa condensação no Estado capitalista “é tanto da relação de forças entre as frações de classe do bloco no poder quanto entre estas e as classes dominadas, de tal modo que as lutas políticas que ocorrem no Estado atravessam suas instituições e fazem o próprio Estado ficar imersos nelas”.

No bojo do processo de reestruturação produtiva, que visava a superação do rígido modelo fordista de produção, buscava-se um processo produtivo que incorporasse mais facilmente os avanços tecnológicos que promovesse um aumento na produção; a reboque disso, uma necessidade de se promover novos processos de formação de força de trabalho mais adaptáveis as mudanças tecnológicas “já que as novas formas de organização dos processos de trabalho pretendidas exige que o trabalhador assuma um papel ativo no desempenho das atividades inerentes à execução do seu trabalho” (DEITOS, 2008, p. 239).

Esse “novo” trabalhador exigido pelos novos tempos de reestruturação da produção, no âmbito da fase de “acumulação flexível” (HARVEY, 1992), advém, na visão de Antunes (1999), de novos processos de trabalho onde o controle do tempo e a produção em larga escala são substituídos pela “especialização flexível, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica de mercado” (1999, p. 16).

Para Harvey (1992), a “disciplinação” da força de trabalho com intuito de acumulação do capital é um processo, de modo geral, de “controle do trabalho”, pois ela envolve:

Em primeiro lugar, alguma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que tem de ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo. A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pelas simples articulações de sua experiência por parte dos que fazem trabalho (HARVEY, 1992, p. 119).

Assim, a passagem de um modelo de acumulação rígida taylorista/fordista¹⁴ para o modelo de acumulação flexível e com a introdução de novos modelos de produção exigiu um esforço “no sentido de adequar e submeter às forças de trabalho aos seus imperativos” (DEITOS, 2008, p. 242). Pois o perfil do trabalhador moldado nos padrões fordista e taylorista, onde a produção em série e o controle das atividades por tempo, respectivamente, não atendiam mais aos interesses de uma produção calcada nos requisitos da flexibilidade que exigiam ao entendimento da concepção e execução da tarefa, estimulando, assim, a participação ativa do trabalhador no processo produtivo.

Antunes (2006, p. 29), interpretando o conceito de “acumulação flexível” desenvolvido por Harvey (1992), afirma que a “acumulação flexível é uma forma própria do capitalismo, e mantém três características essenciais desse modo de produção”. São elas:

Primeira é voltado para o crescimento; segunda: este crescimento em valores reais se apoia na exploração do trabalho vivo no universo da produção e, terceira: o capitalismo tem uma intrínseca dinâmica tecnológica e organizacional. E, particularmente no que diz respeito à segunda característica, acrescenta: Curiosamente, o desenvolvimento de novas tecnologias gerou excedentes de força de trabalho, que tornaram o retorno de estratégias absolutas de extração de mais-valia, mais viável mesmo nos países capitalistas avançados (ANTUNES, 2006, p. 30).

Outras duas características dessa fase de “acumulação flexível” do capital na visão de Deitos (2008) e Antunes (1999) são, em primeiro lugar, o enfraquecimento do poder dos sindicatos representantes dos trabalhadores, o que permite aos empresários “utilizar seus direitos de modo estratégico para impor todo tipo de condições ao trabalhador” (HARVEY, 1992, p. 101); e, por fim, a mudança nas técnicas de gestão, que visa permitir uma participação ativa do trabalhador, assumindo maiores responsabilidades no processo produtivo. Segundo Faria (1992, p. 112), a real finalidade dessas técnicas é:

Reforçar os mecanismos de controle de execução do processo de trabalho e, portanto, reafirmar a dominação, pelo capital, sobre a força de trabalho, de

¹⁴ O taylorismo-fordismo pode ser entendido como um método de organizar o processo de trabalho iniciado na primeira década do século XX, também, um processo de subordinação do trabalho pelo capital, através de *uma nova estrutura de controle do trabalho*. Se manifesta em vários planos: a) inaugurou uma nova forma de utilização da força de trabalho, baseada na extrema parcelização do trabalho e dos saberes e na separação absoluta entre concepção e execução, a qual permitiu transformar as maneiras e escalas de obtenção de trabalho excedente; b) desenvolvendo um processo de disciplinamento da força de trabalho, no âmbito fabril e no âmbito social mais geral, para adaptá-la às novas condições de trabalho que se apresentava. A autoridade patronal foi reforçada, mas coberta por um manto de "neutralidade", dado o caráter supostamente científico do novo enfoque de organização fabril; c) mudando, como consequência dos dois aspectos anteriores, as relações entre capital e trabalho, pela destruição do poder dos trabalhadores qualificados. Ideologicamente, essa mudança se reflete no discurso empresarial, que deixa para trás o tom combativo que o havia orientado até 1910, dando ênfase ao valor da cooperação e da "paz" industrial" (INVERNIZZI, 2000, p.12-13).

maneira a continuar controlando, diretamente ou através de seus gestores, o processo de acumulação.

As novas exigências do modelo de “acumulação flexível”: “competitividade, produtividade, agilidade, e racionalização de custos”, no entendimento de Deluiz (2001, p. 13), traçou o novo perfil da força de trabalho para operar os novos sistemas de organização da produção. Coadunando com Deluiz (2001), Deitos (2008), afirma que o sistema produtivo exigiu como perfil, para o trabalhador,

ser flexível, ser polivalente, ter habilidades para se comunicar, ter habilidades para trabalhar em equipes, ser criativo, ter capacidade de interpretar instruções e outros códigos escritos, ter capacidade para assumir maior responsabilidade por suas ações, etc. (DEITOS, 2008, p. 245).

A fase de acumulação flexível do capital se instalou no Brasil de forma tardia em comparação com os países industrializados. Nesse sentido, houve um processo de discussões acerca da reforma da educação profissional no Brasil e, embora a burguesia industrial não estivesse preocupada com a formação de um cidadão crítico e emancipado, essa contribuiu com a ideia de que existia a necessidade de um sólida educação geral conhecida como “educação básica, alinhada com a formação profissional, que permitisse um acompanhamento do desenvolvimento tecnológico pelo campo educativo para promover o caráter de competências polivalente na formação do trabalhador” (IGNÁCIO, 2015, p. 116).

O conceito de qualificação vigente a estrutura social, jurídica e educacional, organizado para dar suporte a formação da massa produtiva, já não era considerado como apropriado para o momento da acumulação flexível do capital que se estabelecerá.

Nesse contexto, ganha força a ênfase nas competências do trabalhador, pois a qualificação aos moldes antigos privilegiava a formação do trabalhador para determinado posto de trabalho. A nova fase da produção concentra atenção na pessoa, o que possibilita, na visão de Hirata (1997, p. 30), “associar qualidades requeridas do sujeito e as formas de cooperação intersubjetivas característica do novo modelo produtivo”.

Ignácio (2015) destaca a percepção do sistema industrial brasileiro em mudar as bases da formação e qualificação da massa trabalhadora para atender as novas demandas do sistema produtivo, afirmando que :

O ingresso da indústria brasileira na era de acumulação flexível – ainda que de forma atrasada, incompleta e subordinada – pôs em evidência a necessidade de ampliação da base de conhecimentos gerais, científicos e tecnológicos do trabalhador e os empresários industriais já incorporavam essa concepção (IGNÁCIO, 2015, p. 116).

Esse reconhecimento por parte dos empresários de que a educação básica carecia de melhorias nos níveis de qualidade e deveria ser mais abrangente no território nacional, ou seja, universalizada, desenvolvendo ao máximo as potencialidades dos indivíduos. De todo modo, “Tudo isso, não passou de uma estratégia que visava o alcance do aumento da produtividade do trabalho e do padrão competitivo desejado através do incremento de valor de força de trabalho, enquanto mercadorias” (IGNÁCIO, 2015, p. 116).

Concordando com esse argumento, Rodrigues (1998) afirma:

Para que essa preciosa, e problemática, mercadoria – a força de trabalho – seja capaz de agregar cada vez mais valor às outras mercadorias por ela produzidas, é necessário que as ‘pessoas sejam tratadas como bens’. Aliás, como sempre foram tratadas pelo capital (RODRIGUES, 1998, p. 110).

Os organismos internacionais e o empresariado estimulavam por meio de financiamento e incentivos a políticas públicas que privilegiassem uma formação geral e qualificação profissional calcadas no “princípio das competências¹⁵” para agregar cada vez mais valor às mercadorias produzidas pela massa trabalhadora educada e qualificada nos moldes das “competências”.

Esse perfil da força de trabalho traçado pelos organismos multilaterais e empresariado leva a valorização da formação básica humana como condição para se adquirir as competências tidas como necessárias. Alinhado a esse pensamento, os presidentes ibero-americanos de organizações empresariais, em sua IV reunião no ano de 1993, publicaram um documento intitulado “Educação Básica e Formação Profissional: uma visão dos empresários”, e apontam para essa formação geral polivalente quando afirmam que:

É necessário, portanto, assegurar, por um lado a universalização e a adequação qualitativa da educação geral, e também o caráter científico e educativo da formação profissional, através de uma qualificação polivalente, isto é, de uma educação de caráter geral e abrangente que garanta a unidade da teoria com a prática e do concreto com o abstrato (CNI, 1993, p. 16).

Neste documento, os empresários atestam a importância que o sistema industrial dá ao “capital humano” considerando como “insumo” básico para o desenvolvimento científico e tecnológico. Os empresários concluíram sobre a necessidade de se ajustar a formação

¹⁵ A qualificação tem sido tensionada pela noção de competência: Em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental. A primeira porque os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. A segunda porque, em face da crise do emprego e da valorização de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. A dimensão que se sobressai nesse contexto é a experimental. A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras (RAMOS 2002, p. 402).

profissional, ou seja, de força de trabalho, pelos “avanços tecnológicos e de reorganização e gestão da produção, introduzidos nos processos de trabalho na era da acumulação flexível” (IGNÁCIO, 2015, p. 116).

Já não é possível que o indivíduo invista um grande período de tempo na educação e na formação profissional, com a intenção de adquirir um fundo de conhecimento ou de qualificação que seja suficiente para toda a sua carreira. A educação recebida pelos jovens deve ter uma base sólida, que facilite constantes aquisições e atualização de conhecimento para o resto de sua vida produtiva (CNI, 1993, p. 10).

Esse documento publicado no Brasil é de importante entendimento por se tratar da condensação dos interesses dos empresários para transformar a educação brasileira em fator de aumento da produtividade pela adaptação da educação básica e formação profissional aos ditames e necessidade do setor produtivo em sua nova fase de “acumulação flexível”. O contexto político que o Brasil vivia era tal que “o Congresso Nacional e toda a comunidade dos educadores brasileiros estavam em meio ao processo de luta pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/1996” (MELO, 2010, p. 59).

A formação profissional entendida como necessária ao “novo” trabalhador supera a ideia da formação ligada exclusivamente ao posto de trabalho para atender uma formação mais generalista, que possibilite ao trabalhador adaptar-se às diversas possibilidades de trabalho em ambientes mais flexíveis.

Os organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), que financiam projetos sociais em países da América Latina e Caribe, demonstram textualmente a importância que depositam sobre a educação básica. Em 1995, esse organismo publica um documento intitulado *“Prioridades y Estrategias para La Educación”*, estabelecendo suas Prioridades e Estratégias para investimento na educação, no qual aponta para uma formação mais polivalente adaptável aos novos modelos de organização produtiva flexível.

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos inclui um nível básico de competência em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir as pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiveram no local de trabalho. Em geral esse nível básico inclui cerca de oito anos de escolaridade. De fato em alguns países, o primeiro ciclo de educação secundária está sendo combinado com a educação de primeiro grau para conformar uma etapa de educação obrigatória conhecida como “educação básica” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 63).

Envolto as influências de representantes do capital internacional e nacional, Melo (2010) destaca o vanguardismo e o alinhamento do documento emanado pela CNI em 1993 com o texto que seria aprovado na LDBEN 9.394/1996. Nas palavras desse autor,

É interessante notar o vanguardismo deste texto, pois ele antecede a LDB nº 9394/1996 e muitos dos seus aspectos foram nela incorporados. Na verdade este documento é o mais importante da CNI nos anos de 1990 sobre educação e demonstra a sintonia existente entre as demandas internacionais, no caso específico as advindas da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, Tailândia, 1990, e às demandas da produção, no caso da ênfase no conceito de empregabilidade (MELO, 2010, p. 13).

Silva (2007), interpretando o relatório de Jacques Delors para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) publicado no Brasil com o título “Educação: um tesouro a descobrir” no ano de 1998, e que resultou dos trabalhos desenvolvidos pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da UNESCO no período de 1993 a 1996, afirma:

A finalidade de uma educação que se volta para o “aprender a fazer” possui como referência a noção de competências e vincula a educação diretamente às razões do mercado de trabalho. Assim, toda a educação básica deveria ter como um de seus pilares o *aprender a fazer*, que, mesmo sendo indissociável do *aprender a conhecer*, “está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução” (DELORS, 1998, p. 93) (SILVA, 2007, p. 114).

Para Melo (2010, p. 243), a nova forma de ser do trabalhador para adaptar-se às novas demandas da produção flexível “tem como centralidade a formação de habilidades, atitudes, competências, disponibilidades, que se encontram legitimadas nos pilares da educação para o século XXI (DELORS, 1998)”. Ainda em Melo (2010), a educação proposta no relatório de Delors (1998) torna o sistema educativo em um mecanismo de transformar a massa trabalhadora em força de trabalho polivalente e adaptável ao avanço tecnológico.

Os ditames da nova fase de acumulação flexível do capital chegam fortemente ao Brasil, influenciando a política econômica e social no início da década de 1990. Os rearranjos políticos jurídicos e ideológicos acontecidos nesta década alinharam as políticas educacionais brasileiras a nova fase de acumulação flexível do capital, destacadamente, os representantes do empresariado e os organismos internacionais multilaterais como Banco Mundial, FMI e outros influenciando, em certa medida, a LDBEN 9.394/1996, assim como as políticas para a educação profissional.

1.2 As Propostas e Influências do Empresariado e dos Organismos Internacionais para Educação Profissional

Neste tópico, abordaremos as influências dos organismos internacionais e do empresariado para fomentar um consenso nos atores envolvidos com a educação nacional, a fim de que esses atendessem às sugestões advindas desses organismos e dos representantes do empresariado permitindo uma mudança nos rumos do sistema educativo brasileiro. Essas mudanças visavam uma formação geral que atendessem os elementos de uma formação flexível, polivalente, valorizando as competências, o que permitiria, na visão desses interessados, uma melhor adaptação da força produtiva às rápidas evoluções tecnológicas que caracterizam a nova fase de acumulação flexível do capital.

Abordaremos os vínculos de documentos emanados pela Confederação Nacional da Indústria (CNI); da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem, Tailândia; a edição do Relatório de Jacques Delors, Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 1998), e de organismos internacionais como documentos incentivadores de uma formação educacional voltada para maximizar a produtividade pelo investimento no capital humano. A alusão a esses documentos internacionais se deve por servirem de base para a implementação de reformas no sistema educativo de países em desenvolvimento na América Latina e Caribe, a chamada “cartilha Neoliberal”.

No documento “Educação Básica e Formação Profissional: uma visão dos empresários” (EBFP), a CNI destaca que o modelo de investimento em automação para superar as deficiências do sistema educacional não atendia mais às necessidades do novo paradigma industrial baseado na produção flexível e flexibilização com ampla capacidade de adaptação as mudanças. “Isso significa que a integração com a contemporaneidade do mundo implica em maior desenvolvimento e apropriação da ciência e tecnologia enquanto principais instrumentos da dinâmica do sistema produtivo moderno” (CNI, 1993, p. 13). Ou seja, estava superada a estratégia de contratar operários menos qualificados para diminuir os custos com pessoal; a CNI destaca que

na nova economia a busca simultânea da produtividade e de altos padrões competitivos requer que as pessoas sejam tratadas como bens a serem incrementados para que se lhes possa adicionar valor, em oposição a custos que devem ser reduzidos (CNI, 1993, p. 13).

Os empresários defendem essa concepção de capital humano, na qual, ao serem “incrementados”, os trabalhadores alcançam o que se denomina de “realização pessoal”, que,

na visão da CNI, é um fator estratégico para a produção. No documento EBFP, os empresários explicitam a superação da visão de produtividade ao modelo taylorista/fordista:

Assim, a visão de produtividade crescente, baseada na redução de custos de mão-de-obra vem sendo superada gradativamente, e já é, inclusive, completamente descartada pelas empresas. Aquela visão, baseada linearmente na redução de custos de mão de obra, pode ainda até dar resultados a curto prazo, mas é fatal para a saúde de uma organização e para a melhoria do desempenho a médio e longo prazos (CNI, 1993, p. 7).

Essa estratégia de investimento na pessoa não é uma preocupação social dos empresários com seus funcionários, mas sim uma prática baseada na teoria do “capital humano”. No princípio, essa teoria foi desenvolvida e anunciada de forma positiva, e foi aceita como prova da importância da educação para economia do país, vinculando a educação aos ditames da produtividade. Consequentemente, a educação foi percebida como algo que não era simplesmente assistencial, mas determinante do ponto de vista do fortalecimento econômico. A partir daí, a teoria do capital humano se estabeleceu como um dos componentes essenciais do espírito tecnicista das políticas educacionais.

O estímulo ao investimento em educação é, no entendimento de Friedman (1977, p. 95), “Uma forma de investimento em capital humano precisamente análogo ao investimento em maquinaria, instalações ou outra forma qualquer de capital não humano. Sua função é aumentar a produtividade econômica do ser humano”.

Nessa ótica, os empresários querem que os trabalhadores sejam qualificados e flexíveis para além do treinamento técnico, de operação de máquinas, mas que assumam funções patronais em prol da produtividade, controlando os próprios colegas para atingirem as metas de produtividade. Para Antunes (1999), essas formas de envolvimento são manipulatórias pois,

[...] o capital busca o consentimento e a adesão dos trabalhadores, no interior das empresas, para viabilizar um projeto que é aquele desenhado e concebido segundo seus fundamentos exclusivos. Trata-se de uma forma de alienação ou estranhamento (Entfremdung) que, diferenciando-se do despotismo fordista, leva a uma interiorização ainda mais profunda do ideário do capital [...] (ANTUNES, 1999, p. 190).

Esse 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 macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, consequentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 1984, p. 39).

Para a CNI, o sistema educacional deve formar “o homem auto-realizado, com uma instrução tão completa e geral que o torne capaz de se recambiar nas diversas tarefas e qualificação que a nova empresa exigirá [...]” (CNI, 1993, p. 15). Para Ramos (2012, p. 35), o empresariado entende que a educação, “no contexto da modernização da produção, e da investida na qualidade e competitividade tornou-se assunto de extrema importância”. Assim, exige do governo um compromisso com a educação básica, “mas também na formatação de premissas com base nas quais a formação técnico-profissional deveria orientar-se” (2012, p. 35).

Para Melo (2010, p. 65), devem-se analisar as aspirações do empresariado industrial brasileiro, constantes no documento EBFP articulado com um projeto societário funcionalista no qual se prioriza a ênfase “na educação básica, na formação de habilidades genéricas para os trabalhadores e a sua inserção como elemento para a competitividade”, o que configura uma teoria do capital humano adaptada a fase de acumulação, produção e gestão flexível, nas quais “desigualdade se transforma em diferença”, e as “classes sociais são substituídas pelo acento nas subjetividades” (2010, p. 65).

A observação de Melo (2010) aponta para a formação de um trabalhador preocupado apenas com seus interesses e arredio ao entendimento de classe, adaptável aos interesses da empresa. Assim, o projeto educativo do empresariado brasileiro se afasta de uma educação transformadora que possibilite à pessoa a superação de uma formação meramente instrumentalista para o atendimento das demandas por força de trabalho. Isso, em certa medida, promove uma educação fragilizada no sentido em não promover aos jovens um entendimento crítico da sociedade em que vive. Seguindo o pensamento de Antunes (2006, p. 184):

Essas mutações criaram, portanto, uma classe trabalhadora mais heterogênea, mais fragmentada e mais complexificada, dividida entre trabalhadores qualificados e desqualificados, do mercado formal e informal, jovens e velhos, homens e mulheres, estáveis e precários, imigrantes e nacionais, brancos e negros etc., sem falar nas divisões que decorrem da inserção diferenciada dos países e de seus trabalhadores na nova divisão internacional do trabalho.

O interesse dos empresários industriais no sistema educativo nacional visa garantir padrões produtivos que garantam competitividade para a indústria; em consequência, o fortalecimento da economia na geração de empregos e desenvolvimento social. Por essa ótica, os interesses da CNI vão além de “um projeto de uma classe, se transforma em projeto de toda a sociedade” (MELO, 2010, p. 65). Para garantir essa transformação na sociedade, os

empresários defendem a universalização da educação básica, alinhada com as orientações originadas da Conferência de Jontiem e 1990, e complementada pela educação profissional. Por isso, os empresários oferecem sugestões para que o Estado promova uma educação mais generalista e polivalente, por não terem interesse em uma formação mais humanista, que ofereça elementos para reflexões acerca de sua condição socioeconômica. No documento EBFP de 1993, a CNI defende uma reforma curricular baseada em três eixos:

(a) flexibilidade no saber; (b) interdisciplinaridade do conhecimento; (c) construção, pelo indivíduo, de uma visão globalizante dos processos tecnológicos, com ênfase na abstração, na apropriação de mecanismos lógicos e na transformação da maneira de pensar e construir conceitos (CNI, 1993, p. 17).

Percebemos, à luz de Marx (1971), que os movimentos dos empresários nacionais e, também, dos organismos internacionais para reorganizar o sistema produtivo capitalista transformam o trabalho concreto “social” em trabalho abstrato¹⁶ “assalariado”. Em suas palavras:

Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores de uso (...). De um lado, tem-se o caráter útil do trabalho, relação de intercâmbio entre os homens e a natureza, condição para a produção de coisas socialmente úteis e necessárias. É o momento em que se efetiva o trabalho concreto, o trabalho em sua dimensão qualitativa. Deixando de lado, o caráter útil do trabalho, sua dimensão concreta, resta-lhe apenas ser dispêndio de força humana produtiva, física ou intelectual, socialmente determinada. Aqui aflora sua dimensão abstrata, onde desvanecem-se as diferentes formas de trabalho concreto e onde elas não distinguem uma das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato (MARX, 1971, p. 45-54).

O caráter utilitarista do trabalho no sistema capitalista subordina sua dimensão concreta à outra condição: “a de ser dispêndio de força humana produtiva, física ou intelectual, socialmente determinada para gerar mais-valor. Aqui aflora o trabalho abstrato que faz desaparecer as diferentes formas de trabalho concreto” (ANTUNES, 2010, p. 10).

Pinto (1993) assevera que em vários países industrializados os empresários propuseram alterações no sistema educativo para promover uma adaptação da educação geral às novas demandas produtivas incorporando a nova base tecnológica; estendendo o exemplo

¹⁶ Trabalho abstrato: Trabalho social global que, na sociedade capitalista, gera valor. Dimensão qualitativa da teoria do valor, estreitamente ligada à teoria do fetichismo. Característica que assume o trabalho humano quando sua sociabilidade é indireta e está mediada pelo mercado e pelo equivalente geral (dinheiro). Principal descoberta teórica de Marx em sua crítica da economia.

internacional ao caso brasileiro, conclui que “as mudanças em curso no sistema de ensino examinados parecem sugerir que a produtividade da escola improdutiva já não é de todo funcional à ordem capitalista” (PINTO, 1991, p. 21).

Nessa direção, Neves (1993) observa que:

O empresariado parece estar se dando conta de que o baixo nível de escolaridade de amplas camadas da população começa a se constituir em obstáculos efetivo à reprodução ampliada do capital, em um horizonte que sinaliza para o emprego, em ritmo cada vez mais acelerado, no Brasil, de novas tecnologias de base microeletrônica e da informática assim como de métodos mais racionalizadores de organização da produção e do trabalho, na atual década (NEVES, 1993, p. 10).

A identificação dos atores orgânicos, ou seja, do MEC, da Secretarias Estaduais e municipais de Educação, esta investida em defesa da escola básica e suas propostas, nos permite perceber que a mesma se move dentro de inúmeras contradições e é marcada pela histórica dificuldade e dilemas da burguesia frente à educação dos trabalhadores (FRIGOTTO, 1994, p. 47).

A contradição está na preocupação dos empresários com a qualidade da educação básica. As articulações do empresariado nacional frente à melhoria da qualidade da educação básica tinham como intuito elevar os resultados de produtividade da indústria.

Isso mobilizou a bancada congressista representantes desses empresários a apoiar e influenciar a apresentação, no Senado Federal, de outro projeto de lei para estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional em detrimento do Projeto de Lei 1.258 de 1988, apresentado pelo Deputado Federal Otávio Elísio que, conforme Frigotto (1994, p. 56), era fruto de “longos anos de debates dos educadores em seminários nacionais e regionais, nas CEBs (Conferência Brasileira de Educação) e reuniões nacionais da Anped¹⁷, cuja síntese explica na Carta de Goiânia¹⁸ e num texto de Saviani (1988)”. Já a proposta apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro representava, para Frigotto (1994, p. 56-57), uma visão fragmentária e dualista da escola fundamental.

O trabalho enquanto categoria central do ser social emerge na obra de Marx (2004), pelo entendimento de que os homens, para existirem, devem ser capazes de se reproduzirem enquanto seres humanos relacionando-se com a natureza por meio do trabalho. A categoria do trabalho emerge, desta forma, como categoria central do ser social.

¹⁷ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

¹⁸ Resultado da Reunião da Anped de 1986.

Em outro momento, Marx afirma que o ser humano não existe socialmente sem o trabalho, e classifica o trabalho social como:

[...] criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana (MARX, 2008, p. 218).

Para Antunes (2006), o trabalho torna-se elemento essencial da sociabilidade humana. Nesta dimensão genérica, o trabalho tem um significado essencial no universo da sociabilidade humana. Por isso, o autor considera o trabalho como um fenômeno originário “do ser social. O simples fato de que no trabalho se realiza uma posição teleológica, o configura como uma experiência elementar da vida cotidiana, tornando-se desse modo um componente inseparável dos seres sociais” (ANTUNES, 2006, p. 90).

A partir da ótica Marxiana e de Antunes (2006), que discutiremos a categoria trabalho, observadas nos documentos estudados nesta pesquisa. Iniciando com o documento produzido e publicado pelo Banco Mundial em 1990 “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial” que fez um levantamento da pobreza no mundo traçando algumas medidas para atenuar essa condição, dentre as quais deve-se” [...] ampliar e aperfeiçoar a educação primária e o atendimento médico básico” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 84).

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), os motivos para se priorizar a educação básica, chamada de primária pelo Banco Mundial, deve-se ao entendimento de que se investindo nesse nível de escolaridade os governos reduzam a pobreza “aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade” (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2002, p. 74-75).

Nessa direção, Fonseca (1997, p. 48) salienta que investimentos em áreas de saúde e educação possibilitam “[...] condições prévias para a produtividade dessas populações, especialmente em trabalhos por conta própria”; significa dizer que investir em saúde e educação básica é investir em capital humano, ou seja, eleva os níveis de produção (CORAGGIO, 2007, p. 91-92). Portanto, a preocupação principal não é com a condição humana, mas sim, com os níveis de produtividade que uma pessoa saudável atinge.

O Banco Mundial tornou-se, nos últimos anos, o organismo internacional de maior visibilidade no cenário educacional global, em grande parte, vai ocupar o espaço tradicionalmente atribuído a UNESCO, agência da ONU, especializada em educação

(TORRES, 1997, p. 3). "A nível internacional, o Banco é a maior fonte de conselhos sobre a política educacional e fundos externos para esse setor" (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 7).

O que se vê na década de 1990 é a adoção, por parte do Banco Mundial, das conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos realizada em Jomtien, 1990, a qual se tornou base para a elaboração de suas diretrizes políticas para as próximas décadas culminando em 1995 com a publicação do documento "Prioridades y Estratégias para La Educación". Esse documento do Banco Mundial foi uma análise sobre a educação e estabeleceu como prioridade e estratégia a celeridade dos países para reformarem seus sistemas educacionais. Embora pareça controverso, o Banco Mundial defende neste documento universalização da educação e o aumento da qualidade e equidade.

O que não fica explícito na proposta do Banco Mundial é que estava em execução uma reforma no sistema educativo dos países da América Latina e Caribe, promovida por organismos internacionais que defendem interesses dos países que dominam a economia mundial, para que por meio da educação esses países oferecessem força de trabalho qualificada e barata para suas indústrias multinacionais se instalarem em países em desenvolvimento, com níveis de adestramento que os habilitassem a se adaptar às rápidas mudanças tecnológicas do setor produtivo, por isso, desejavam uma universalização da educação com qualidade.

Para Antunes (2006, p. 179), o neoliberalismo passou a ditar, aos países de economia periférica, os programas de interesse capitalista, "contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital". Em meio a essa reestruturação estão as políticas educacionais de formação para o trabalho, as quais desde a LDBEN 9.394/1996 vem recebendo investimentos para ampliação de sua oferta sem, no entanto, priorizar a qualidade.

Entretanto, a qualidade defendida por esse organismo internacional para a educação seria uma formação generalista e aligeirada, sem aprofundamento na área das humanidades e com uma prioridade para o cálculo, o qual favorece uma formação tecnicista. Por isso, o Banco Mundial propôs e financiou uma reforma na educação brasileira, especificamente na educação profissional.

Textualmente defendem que: "Em primeiro lugar, a educação deve ser concebida para satisfazer a crescente demanda por parte da economia, de trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir facilmente novos conhecimentos" (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 7).

Sobre os resultados que a educação promove na produtividade das empresas e da necessidade de mudanças políticas nos países em desenvolvimento, o Banco Mundial destaca:

Educação aumenta a produtividade no mercado doméstico e permite adquirir mais informação; educação melhora a capacidade de aprender. Mas, para colher os benefícios de investimentos em educação precisa aumentar as oportunidades de aprendizagem produtivas através de inovações técnicas e mudanças nos regimes políticos e de mercado (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 28).

Analizando a proposta do Banco Mundial, Torres (1997) ressalta os seguintes elementos: 1- prioridade depositada sobre a educação básica; 2- melhoria da qualidade e da “eficácia” da educação como eixo da reforma educativa; 3- convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; 4- impulso para o setor privado e organismos não governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação; 5- mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos; 6- um enfoque setorial; 7- definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica; 8- prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre esses, descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados, porém os governos devem manter centralizadas apenas quatro funções: a) a de fixar padrões; b) a de facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; c) a de adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e d) a de monitorar o desempenho escolar.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 63) destacam que o Brasil é obrigado, por ser financiado por esse organismo internacional a “mobilizar as forças políticas necessárias para a produção do consenso, tendo em vista a realização do projeto internacional”, mobilizando para isso diversas representações da sociedade civil e política, para patrocinar essas reformas e alinhar o sistema educacional brasileiro com as recomendações dos organismos internacionais.

A proposta dos empresários privilegia a aquisição de métodos de aprender em detrimento aos conteúdos a serem aprendidos. Interessante notar que um dos pilares da educação para o século XXI estabelecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), coaduna com os desejos do capital industrial que é transformar a educação básica em ferramenta que permita a pessoa adquirir capacidades de aprender métodos que permitam acompanhar as rápidas mudanças que a evolução tecnológica imprime ao mundo do trabalho. Ou seja, o “aprender a aprender” por toda vida, do qual decorre que “o trabalhador se capacite constantemente, e que sua formação básica seja

direcionada para esta flexibilidade, que deverá incorporar para alavancar sua carreira” (MELO, 2010, p.67).

A reforma curricular ocorrida na década de 1990 pautou-se numa formação humana baseada no “saber fazer” que dispensa grandes conhecimentos teóricos, pois o currículo centralizou-se na noção de competência como modal da formação da força produtiva. O que significa dizer que a prática se torna a referência do início e do fim do processo educativo, melhor, adaptando o futuro trabalhador as novas formas de produção flexível que exigem formação genérica e polivalente que insira o jovem no mundo da tecnologia e que esse consiga acompanhar as evoluções promovidas pelo avanço da tecnologia.

Sadri (2008, p. 267) defende que os avanços tecnológicos garantidos pelas intensas pesquisas promoveram uma espécie de “revolução do conhecimento”. As reformas do currículo abarcadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999, p. 15) indicam que o avanço da informática deve ser acompanhado pela educação básica pois:

[...] promove mudanças radicais na área do conhecimento que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica do papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias.

A reforma curricular pretendida pelos empresários tem vinculação com as orientações da universalização da educação básica presentes na declaração de Jontiem (1990), adotada pelo Banco Mundial na orientação das políticas educacionais dos países da América latina e Caribe, foram alcançadas nos PCNEM que por sua vez contempla as orientações do relatório de Jaques Delors (1998). Essa reforma prioriza a flexibilização do currículo privilegia a subjetividade, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade melhor adaptada ao modelo flexível de produção. Percebe-se o afastamento da valorização dos conteúdos presentes no modelo taylorista/fordista.

As orientações do relatório de Jaques Delors (1998), intitulado “educação: um tesouro a descobrir” aponta a necessidade da educação de acompanhar as transformações da sociedade, pois “não há dúvida de que a capacidade individual de ter acesso e de tratar a informação vai ser um fator determinante para a integração da pessoa, não só ao mundo do trabalho, mas também, no seu ambiente escolar e cultural” (Delors, 1998, p. 190). Defende ainda a adoção de um “sistema de alternância”, onde o jovem frequenta a escola regular e, em outro período, o mundo do trabalho, nesse sentido afirma:

Para tentar instaurar uma sociedade em que cada um possa aprender e continue a aprender ao longo de toda a sua vida é preciso repensar as relações entre os estabelecimentos de ensino e a sociedade, assim como a sequência dos diferentes níveis de ensino. No ensino, como na vida ativa, futuramente, os percursos serão necessariamente menos lineares, com períodos de estudo alternando com períodos de trabalho (DELORS, 1998, p. 122-123).

Em nosso entendimento, esses documentos explicitados acima se traduzem na hegemonia da classe dominante sob a dominada. Como afirma Cury (2000), Gramsci elaborou uma teoria de superestrutura do modo de produção capitalista e buscou compreender como as contradições fundamentais se manifestam na superestrutura, tanto do ponto de vista da classe dominante quanto das classes subalternas. Ou seja, a capacidade de trabalhar a superestrutura implica o exercício da hegemonia. No dizer de Gramsci (1991),

As estruturas e superestruturas formam um bloco histórico, isto é, o conjunto complexo, contraditório e discordante, das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Disto decorre: só um sistema totalitário de ideologias reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a inversão das práxis. Forma-se um grupo social 100% homogêneo e ideologicamente, isto significa que existem em 100% as premissas para esta inversão da práxis, isto é, que o “racional” é real ativa e atualmente. O raciocínio se baseia sobre a necessária reciprocidade entre a estrutura e a superestrutura, reciprocidade que é precisamente o processo dialético real (GRAMSCI, 1991. p. 52).

Gramsci (1991, p. 160), reconhece a dominação do poder econômico no funcionamento de uma sociedade capitalista, ou seja, “a autonomia da superestrutura, está intimamente ligada às relações de produção”. O que explica a adoção, por parte do Estado brasileiro, de políticas educacionais que contemplem os aconselhamentos dos organismos internacionais e dos representantes do empresariado nacional.

A adoção da cartilha neoliberal para a educação corrobora para imposição da hegemonia capitalista. Discorrendo sobre hegemonia, Gramsci (1991, p. 160) alerta que “apesar da hegemonia ser ético-política, ela também tem que ser econômica, tem necessariamente que ser baseada na função decisiva exercida pelo grupo líder no núcleo decisivo da atividade econômica”.

1.3 As Reformas da Educação Profissional Pós LDBEN 9.394/1996

Nesta seção abordaremos as reformas na educação profissional pós sanção da Lei nº 9.394 de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no contexto da fase de acumulação flexível do capital que foi marcada no Brasil, no campo das políticas educacionais, por uma forte influência de organismos internacionais e representantes do empresariado nacional.

A forte relação da reforma acontecida no Brasil com as recomendações de organismos internacionais, na visão de Lopes (2008), se deve à crescente subordinação dos países em desenvolvimento às recomendações de organismos internacionais, como UNESCO, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina (CEPAL), e Organização Internacional do Trabalho (OIT) por meio do Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CINTERFOR).

Para Lopes (2008), após o alinhamento das políticas econômicas nacionais com os ditames “neoliberais”, acentuou-se a “submissão das políticas educacionais aos mecanismos de definição e de avaliação dos conteúdos curriculares pelo Estado, bem como aos mecanismos de regulação do mercado” (LOPES, 2008, p. 21).

Para se entender as reformas da educação profissional dos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), sobretudo, o significado dos Decretos nº 2.208/1997 e 5.154/2004 para educação profissional, será necessário entender os projetos de lei que tramitaram na Câmara dos Deputados e no Senado Federal sendo sancionado por meio da lei nº 9.394, especialmente o texto que trata da educação profissional.

O primeiro Projeto de Lei da LDBEN que deu entrada na Câmara dos Deputados após a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi apresentado pelo Deputado Octávio Elísio (PMDB-MG) em dezembro de 1988, sendo relatado pelo deputado Jorge Hage (PSDB-BA, depois se filiou ao PDT-BA), determinava que “o direito a educação é assegurado pela instituição de um sistema nacional de educação mantido pelo poder público, gratuito em todos os níveis, acessível a todos os brasileiros” (Art. 3º), pensado a partir de uma formação politécnica, nos seguintes termos:

A educação escolar de 2º grau será ministrado apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica

necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo (BRASIL, 1991, Art. 38).

Esse projeto organizado por Dermeval Saviani “deveria tomar forma no capítulo sobre educação na Constituição e uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2012, p. 22) foi resultado de discussões realizadas por diversas entidades de caráter sindical, acadêmico, religioso e profissional organizadas por meio do “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB”, porém o projeto de LDBEN aprovado em 1996 não representava os anseios e sugestões discutidas ao longo de quase vinte anos. Uma vez que após algumas versões apresentadas na câmara dos Deputados e do substitutivo do Senador Sid Saboia de Carvalho (PMDB-CE) apresentado ao Senado, o Projeto foi aprovado em novembro de 1994 pela Comissão de Educação do Senado. Sofreu a concorrência de outro Projeto de LDB “apresentado pelo senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), atropelando as negociações inconclusas na Câmara dos Deputados” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 50-51).

No ano de 1996, é sancionada a Lei Federal nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dispondo em seu Art. 39 que a “educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). Essa concepção, advinda dos documentos legais em vigor, atribui uma nova identificação à educação profissional, marcada pela superação do preconceito social que a desvalorizava.

Na LDBEN 9.394/1996, a Educação Profissional passa a integrar a Educação Básica, como modalidade da etapa de Ensino Médio. Conforme Bremer e Kuenzer (2012, p. 6), “nesta nova proposta, a partir do reconhecimento das relações entre trabalho, ciência e cultura; desta forma, pelo menos no texto legal, a dualidade entre educação geral e formação profissional estaria superada”.

No governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), houve uma reformulação na educação profissional por meio do Decreto 2.208/1997; assentado na noção da pedagogia das competências, esse Decreto separava a educação profissional do ensino propedêutico. Para Bremer e Kuenzer (2012, p. 6), isso se deve à “acentuada dualidade, a partir dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas para atender a uma demanda de qualificação puxada pela demanda do sistema produtivo”.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 25), o primeiro projeto de LDBEN propunha uma “formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos

humanísticos e científico tecnológicos”, o que se tornou inviável a partir do Decreto n. 2.208/1997 e da Portaria do MEC nº 646/1997 que regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/1996. Na visão desses autores, esses dispositivos vêm:

Não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 25).

A correlação de forças entre as demandas dos trabalhadores por qualificação, assim como as demandas por trabalhadores qualificados para alimentar o sistema produtivo tenciona o Estado a legislar. Nesse sentido, Britto (1999) afirma que:

A legislação que resulta do embate entre forças e interesses contraditórios não pode ser entendida de modo linear. A legislação que pode ser visualizada como um artifício, que embora não responda de modo inequívoco as demandas sociais, resulta da correlação de forças que predominam em um contexto social e político (BRITO, 1999, p. 132).

Exemplo dessa correlação de forças é observado por Oliveira (2002), que destaca o posicionamento do Banco Mundial frente aos investimentos públicos em cursos técnicos na Rede Federal de Educação Profissional e tecnológica, considerando-os muito dispendiosos. Essa autora afirma que “os custos do ensino médio integrado ao técnico, foram considerados muito altos para serem arcados pelo poder público” (2002, p. 57). Os esforços federais para reduzir os custos com o ensino médio, também, foram imperativos para a efetivação do Decreto nº 2.208/1997.

No dizer dessa autora:

É possível mesmo inferir que, mesmo não sendo a razão principal, a possibilidade de barateamento do ensino médio pode ter contribuído para a urgência atribuída pelo poder executivo atribuído a reforma da educação profissional, desrespeitando as discussões que se realizavam no movimento dos trabalhadores dos CEFETs e demais escolas técnicas [...] (OLIVEIRA, 2002, p. 57-58).

O Decreto 2.208/1997 regulamenta o parágrafo 2º do Art. 36 e os Artigos 39 a 42 da LDBEN, Lei 9.394/1996, como já foi dito, separou o ensino técnico do propedêutico, o que significa dizer que a conquista de uma educação unitária aprovada na LDBEN 9.394/1996 já sofrera sua primeira mudança. Pela determinação do MEC, “não deveriam mais ser ofertados cursos de ensino médio para os alunos das escolas das redes públicas de educação profissional” (BRASIL, 2014, p. 13).

No Art. 5º do Decreto nº 2.208/1997, retoma-se a dualidade histórica da educação brasileira, o que em certa medida perpetua à divisão social do trabalho, ao passo que pela educação propedêutica prepara-se para a intelectualidade, já pela educação profissional prepara-se o jovem para o ingresso no mercado de trabalho. Textualmente, assevera:

Art. 5º A educação profissional que prepara o jovem para ingressar no mundo do trabalho, 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).

Kuenzer (2006, p. 887) destaca que esse Decreto nº 2.208/1997 significou o suporte jurídico necessário para execução de um programa de formação profissional originado de um acordo entre Banco Mundial e o MEC, chamado Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR). Essa autora destaca que os investimentos do PLANFOR foram realizados em cursos de curta duração que não agregam qualidade à educação.

Não temos intenção, aqui, em analisar o PLANFOR, mas sim de percebermos como a proposta do Banco Mundial, de desvinculação da formação profissional com o ensino médio foi atendida pelo Decreto nº 2.208/1997, assim como, a priorização da qualificação profissional executada em instituições privadas de ensino.

“Os cursos rápidos, sem regulamentação, sem pré-requisitos de escolaridade e pagos, oferecidos no âmbito do PLANFOR, são uma forma precarizada de acesso a uma formação profissional para a maioria da classe trabalhadora” (MELO, 2010, p. 77). Possibilitado pelo texto do Art 3º do mesmo Decreto, que dividiu a educação profissional em três níveis, criando o nível básico o qual não necessitaria de qualquer escolaridade prévia, como segue:

Art 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis: I - **básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;** II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Em consonância com a “cartilha neoliberal” da qual os países da América latina são caudatários, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) efetivou a descentralização da administração com a reforma do aparelho institucional, também, em busca de eficiência na gestão da educação, como afirma Adrião (2006, p. 25):

[...] na esfera da administração, a atual tendência de inovação na gestão da educação recorre à defesa da autonomia das unidades-fim e à consequente descentralização/desconcentração dos sistemas como mecanismos para a

melhoria da qualidade do ensino público. De qualquer maneira, tais iniciativas propõem a reforma do aparelho institucional não só no que diz respeito à sua estrutura, mas também a lógica sob a qual essa se assenta.

Não por acaso foram efetivadas reformas, também, nos currículos do ensino médio e profissional. Primeiro foram as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB nº 15/1998, depois as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP), estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/1999, ambas sob forte influência do relatório de Jaques Delors (1998), o qual aponta quatro supostos imperativos para a educação; ou, como consta no relatório, “quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (DELORS, 1998).

Para Ciavatta e Ramos (2012, p. 17), as DCNEM/1998 e as DCNEP/1999, “ambas baseadas em competências, tiveram como fundamento os princípios axiológicos expostos nas respectivas diretrizes, na verdade, uma releitura desses pilares”. Nas DCNEM, o Art. 4º do Parecer CNE/CEB nº 15/1998, assevera que:

As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei (BRASIL, 1998, Art. 4º).

Já na DCNEP/1999, parecer Nº 16/1999, o modelo das competências torna-se mais explícito, como segue:

As características atuais do setor produtivo tornam cada vez mais tênues as fronteiras entre práticas profissionais. Um técnico precisa ter competências para transitar com maior desenvoltura e atender às várias demandas de uma área profissional, não se restringindo a uma habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho (BRASIL, 1999, p. 112).

O estímulo à polivalência expresso nas DCNEP/1999 visa formar um novo perfil de trabalhador requerido pelas demandas do sistema de produção flexível, versadas nas recomendações presentes nos documentos do Banco Mundial (1995), e CNI (1993), analisados na seção anterior desse capítulo.

Ainda explorando a ênfase no modelo de competências, consta no Parecer nº 16/1999:

O mundo do trabalho está se alterando contínua e profundamente, pressupondo a superação das qualificações restritas às exigências de postos delimitados, o que determina a emergência de um novo modelo de educação centrado em competências por área (BRASIL, 1999, p. 113).

Para Ciavatta e Ramos (2012, p. 17), essa reforma na educação profissional reforça que “a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta”. Percebe-se que o sistema capitalista promove sua reestruturação produtiva e submete os países de economia dependente às reformas que julgam necessárias para acompanhar a produção, distribuição e comercialização. Conseqüentemente, a reforma curricular no Brasil faz parte do processo de adaptação do seu sistema educativo a formação de força de trabalho flexível.

A reforma na educação profissional da qual nos referimos se efetivou por meio dos seguintes documentos oficiais emanados pela União, em momentos e governos diferentes: partindo do que ficou estabelecido na Lei nº 9.394/1996, o Decreto nº 2.208/1997, promoveu a primeira alteração, separando a educação profissional do ensino médio; a reboque desse Decreto foram aprovadas em 1998 as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB¹⁹ nº 15/1998²⁰; em 1999 as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP) estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/1999²¹, todas essas alterações aconteceram no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002); já no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), aconteceu outra reforma por meio do Decreto nº 5.154²², de 23 de julho de 2004, que reunificou a educação profissional ao ensino médio.

Essas reformas são resultado da correlação de forças entre os representantes dos empresários contra os representantes de classe de trabalhadores e intelectuais da educação.

Desde as discussões acerca do Projeto de Lei que deu origem a Lei 9.394/1996, os representantes do empresariado vinham tencionando o Governo Federal para que a legislação educacional brasileira atendesse aos interesses do sistema produtivo que exigia uma formação mais flexível baseada no princípio das competências²³. Como exemplo, a desvinculação da formação profissional da educação básica.

¹⁹ Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

²⁰ Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

²¹ Resolução n. 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília,

²² Parecer n. 39, de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.

²³ A qualificação tem sido tensionada pela noção de competência: Em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental. A primeira porque os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. A segunda porque, em face da crise do emprego e da valorização de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. A dimensão que se sobressai nesse contexto é a experimental. A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da

Contrapondo a ideia dos empresários, as organizações de classe de trabalhadores e de intelectuais ligados à educação defendiam uma educação que entendesse o trabalho como princípio educativo, com uma formação técnica integrada ao ensino médio e que atendesse o princípio da politecnia, ou seja, o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140). O ideário dessa formação é balizado por autores, como Marise Ramos, Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto e Acácia Kuenzer, os quais em diversas obras, individualmente ou em conjunto, analisaram anteriormente a temática das reformas na educação profissional pós LDBEN 9.394/1996.

Com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, as discussões sobre a dualidade na educação brasileira que se estabeleceu com o Decreto 2.208/1997 foram retomadas dentro do governo por representantes progressistas que defendiam uma educação unitária. O resultado dessas discussões foi a revogação do Decreto 2.208/1997 que se efetivou a partir da edição do Decreto 5.154/2004²⁴, e da publicação do Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que dispõe sobre a aplicação desse Decreto.

Sobre o que significou o Decreto 5.154/2004, Frigotto; Ciavatta e Ramos (2006), afirmam:

Assim, o que se buscava no projeto de LDB aprovado na Comissão da Câmara e que se tenta resgatar com o Decreto n. 5.154/2004, com todas as contradições já assinaladas, é a consolidação da base unitária do Ensino Médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. Em termos ainda somente formais, o Decreto n. 5.154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o “desempate” entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 38).

No dizer de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), esse Decreto objetivou resgatar o disposto no § 2º do Art. 36 da LDB, que afirma: “o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, isso significa:

- a) reconhecer o ensino médio como uma etapa formativa em que o trabalho como princípio educativo permita evidenciar a relação entre o uso da ciência como força produtiva e a divisão social e técnica do trabalho; b) que essa

psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, sócio afetivas e psicomotoras (RAMOS 2002, p. 402).

²⁴ Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Artigos 39 a 41 da LDBEN/1996.

característica do ensino médio, associada à realidade econômica e social brasileira, especialmente em relação aos jovens das classes trabalhadoras, remete a um compromisso ético da política educacional em possibilitar a preparação desses jovens para o exercício de profissões técnicas que, mesmo não garantindo o ingresso no mercado de trabalho, aproxima-o do “mundo do trabalho” com maior autonomia; c) que a formação geral do educando não poderia ser substituída pela formação específica em nome da habilitação técnica como ocorreu anteriormente (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS 2005, p. 11).

O que se esperava após a edição do Decreto 5.154/2004 pelas correntes progressistas era a substituição das DCNEM e DCNEP, que baseava o currículo em modelo de competências alinhado com uma formação flexível requisitada pelo sistema produtivo. Na prática, o que se efetivou foi a homologação por parte do MEC do Parecer nº 39/2004 da CNE/CEB e da Resolução n. 01/2005, que atualizaram as DCNEM/1998 e DCNEP/1999 de acordo com o Decreto n. 5.154/2004, “contradicoratoriamente, nos termos adequados à manutenção das concepções que orientaram a reforma realizada no governo anterior por meio do Decreto n. 2.208/1997” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1093).

Essa ação do MEC se mostrou contraditória, tendo em vista que avançou no sentido de uma educação unitária, contudo mantiveram os princípios da reforma curricular realizada no governo anterior, “marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS 2005, p. 1095). Concordando com as sugestões de reformas do sistema educativo advindas dos organismos internacionais, no sentido de atender a formação de força de trabalho adaptada aos ditames do sistema produtivo flexível.

No último ano do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), iniciaram-se as discussões acerca de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para Educação Profissional culminando. Já no governo Dilma Rousseff (2011-2014), na revisão da legislação curricular para o ensino médio com a formulação da nova DCNEM por meio do Parecer CNE/CEB 05/2011 e da Resolução CNE/CEB 02/2012; e também, da nova DCNEP por meio do CNE/CEB 11/2012 e da Resolução CNE/CEB 06/2012.

As DCNEM/2012 trazem em seu texto a ideia de formação integral e integrada, o que coaduna com o conceito de formação politécnica, “e tem sido referência quando se trata de propor políticas de currículo que visem a uma organização pedagógica menos fragmentada e hierarquizada” (BERNARDIM e SILVA, 2014, p. 30):

Essa integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva do trabalho como princípio educativo, tem por fim propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos

sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação (BRASIL, 2011, p. 48).

A abordagem das DCNEM/2012 se aproxima da Politecnia citada pelos intelectuais progressistas da educação brasileira, dentre eles Demerval Saviani. Para esse autor, a Politecnia diz respeito

ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? “Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência” (SAVIANI, 2003, p. 140).

Comparando DCNEM/1998 com as atuais DCNEM/2012, percebem-se avanços no sentido em que concebe o trabalho como princípio educativo, esses avanços se aproximam do entendimento e propostas do Documento Referência da Conferência Nacional de Educação (Conae, 2014), a qual defende uma “educação continuada demandada pela contemporaneidade, mas não restrita ao mercado de trabalho” (BERNARDIM e SILVA, 2014, p. 32).

Esses avanços percebidos nas DCNEM/2012 não se fazem presentes nas DCNEP/2012 comparada a sua versão de 1999, pois mantiveram a fragmentação e a desarticulação, afastando-se assim das reivindicações de uma escola politécnica, também pelo seu forte apelo a uma formação flexível adaptada para o sistema produtivo, aprofundando a divisão social do trabalho.

Sobre isso, Bernardim e Silva (2014, p. 33) afirmam que as DCNEP/2012 “se distancia significativamente das proposições presentes no Documento Referência da Conae 2014”, fato que é preocupante quando se pensa em alcançar uma educação democrática, do ponto de vista da participação da comunidade educacional, pois a Conae (2014) expressou o resultado de amplos debates da sociedade brasileira ao longo das conferências municipais e estaduais de educação, e reiteradas na Conferência Nacional de novembro de 2014.

Quase duas décadas após a sanção da LDBEN 9.394/1996, as reformas na educação profissional seguiram com avanços e retrocessos demonstrando, sobretudo, a disputa entre proposições. De um lado, inspiradas em uma educação politécnica que tenha o trabalho como princípio educativo, desenvolvida de forma integrada ao ensino médio, a qual é desejada por intelectuais progressistas da educação e por setores ligados aos trabalhadores; e, por outro

lado, uma educação inspirada nas ideias de organismos internacionais e grupos nacionais ligados ao empresariado.

As ideias dos organismos internacionais e grupos nacionais visam transformar o sistema educativo nacional em fornecedor de força de trabalho adaptada aos ditames da produção flexível que, por sua vez, requer trabalhadores polivalentes, adaptáveis às rápidas transformações tecnológicas, características dessa fase de acumulação flexível do capital.

1.4 O Estado e a Condução das Políticas Públicas para Educação Profissional pós LDBEN 9.394/1996

Nessa seção, abordaremos os principais programas federais voltados à educação profissional criados a partir da LDBEN 9.394/1996, à luz do conceito de “Estado” de Gramsci (1991). Nessa parte do capítulo, contextualizaremos a materialização do direito constitucional a profissionalização nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002); Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016)²⁵. A contextualização dessas políticas de educação profissional passa inevitavelmente pela fase de reestruturação do sistema produtivo capitalista, pelas influências dos organismos internacionais e setores organizados dos empresários nacionais, e pela reforma na educação profissional nas décadas de 1990 e 2000, esses elementos de contextualização já foram abordados em seções anteriores deste capítulo.

Conheceremos, do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), os dois principais programas realizados, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), por entendermos que são os principais programas desse governo, no sentido que melhor caracteriza o alinhamento com o modelo capitalista de produção flexível; a partir de acordos entre o Brasil e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial que tiveram como suporte jurídico o Decreto 2.208/1997.

A respeito do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), destacaremos as seguintes ações: o fortalecimento e expansão da Rede Federal de Ensino Técnico iniciada em 2003; a criação da Rede e-TEC Brasil em 2007; o programa Brasil Profissionalizado iniciado em 2007; por fim, o acordo de gratuidade com o Sistema S efetivado em 2008. Priorizamos abordar essas ações por se tratarem de programas os quais foram agregados a outros dois programas do governo posterior: a Bolsa-Formação e o Fies Técnico para configurar o

²⁵ Teve seu governo interrompido após julgamento do processo de *impeachment* no dia 31 de agosto de 2016.

Pronatec em sua totalidade. Do governo Dilma Housseff, apresentaremos o Pronatec, porém com menor detalhe nessa seção, pois o mesmo será detalhado ao longo do segundo e terceiro capítulos.

Apresentar políticas públicas voltadas para a educação profissional contextualizada com o momento histórico no qual são elaboradas nos obriga a nos posicionarmos com relação ao modelo de estado do qual essas emanam. Concordamos com Ramos (2012), quando afirma que um Estado não é neutro na condução de suas políticas. Inicialmente, por termos um sistema eleitoral baseado no pluripartidarismo o que nos proporciona uma infinidade de ideologias, ou alinhamento com princípios econômicos sociais e políticos, independente do grupo que esteja no poder. Ou seja, o grupo que assume o poder político por meio de eleições, sempre estará mediando uma correlação de forças que tencionam o Estado a legislar.

Pois políticas voltadas para educação profissional operacionalizam a mediação que o Estado pratica entre os interesses da burguesia, no sentido em que promove a educação profissional que as empresas necessitam, sem custos para essas, e, em certa medida, promove uma inclusão dos jovens ao mundo do trabalho dominado por uma determinada classe.

Para Ramos (2012), a sociedade civil presente anteriormente apenas na estrutura econômica, ao estender sua atuação passa a figurar na dimensão do Estado juntamente com a sociedade política. Essa última, com poder sobre os dispositivos jurídicos, passa a configurar o Estado *stricto sensu* ou governo. Assim, “a concepção de Estado então se amplia, juntamente com suas funções que passam a ser hegemônicas revestidas de coerção, e implica tanto na superestrutura política e jurídica, quanto a própria economia” (2012, p. 30).

Essa concepção de Ramos (2012), parte do entendimento de “Estado educador” de Gramsci (1991, p. 91), o qual tem por finalidade “adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades de desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto elaborar, também fisicamente tipos novos de humanidade”.

O que perpassa, também, por uma relação de atendimento por parte dos governantes as demandas das classes dirigentes, representa em maior número por grupos de empresários. Sob esta ótica, Gramsci estabelece sua concepção de Estado, como “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados” (GRAMSCI, 1991, p. 91).

Alinhado com a teoria de Estado de Gramsci (1991), podemos afirmar que a política de educação profissional do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) abrangia, também, a qualificação e requalificação profissional coordenada principalmente pelo

Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) em programas como o PLANFOR e o PROEP, os quais tiveram no Decreto nº 2.208/1997 o suporte jurídico para materializar uma formação especificamente aligeirada, desarticulada com a educação básica, calcada nos conceitos de competência, empregabilidade e polivalência presentes nos documentos do Banco Mundial (1995), da CNI (1993), da UNESCO (1990), e do relatório Delors (1998), abordados na seção anterior como documentos que fomentaram reformas no sistema educacional brasileiro.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), 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. No dizer desses autores:

Essa e outras avaliações demonstravam que o procedimento do MEC e do MTE, o primeiro pela reforma da educação profissional e incentivos do PROEP e o segundo pelo PLANFOR, visava atender a demandas por qualificação e (re) qualificação profissional da população adulta de baixa escolaridade através de uma rede específica de cursos de qualificação profissional de curta duração (educação profissional básica) completamente dissociados da educação básica e de um plano de formação continuada (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 36).

Importante lembrar que foi nesse governo que se efetivou a descentralização da administração com a reforma do aparelho institucional, também, em busca de eficiência na gestão da educação, como afirma Adrião (2006, p. 25):

[...] na esfera da administração, a atual tendência de inovação na gestão da educação recorre à defesa da autonomia das unidades-fim e à consequente descentralização/desconcentração dos sistemas como mecanismos para a melhoria da qualidade do ensino público.

O Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) tem no PLANFOR sua maior política pública em atendimento a educação profissional. Esse projeto foi iniciado em 1996 se prolongando até 2003.

Segundo Caldas et al, (2006), o Banco Mundial não renovou o financiamento desse programa no governo posterior devido à falta de contrapartida exigida pelo banco. Teve como objetivo a democratização ao acesso à formação profissional para a população socialmente carente, desempregados, autônomos e pequenos produtores (BRASIL/MTE, 1999). Sua base formativa está assentada em três habilidades: “avanço conceitual”, “articulação institucional” e “apoio à sociedade civil” (BRASIL, 1995). Essas habilidades seguem detalhadas no documento Emprego no Brasil, diagnóstico e políticas do Ministério do trabalho (MTB), atual Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), com o seguinte texto:

I. avanço conceitual, compreendendo a construção e consolidação de um novo enfoque conceitual e metodológico da EP (educação profissional), orientada pela efetiva demanda do setor produtivo (reunindo interesses e necessidades de trabalhadores, empresários, comunidades), com vistas a elevar a produtividade e qualidade do trabalho, melhorar empregabilidade do trabalhador e condições de vida da população; II. articulação institucional, relativa à mobilização, integração e fortalecimento de uma rede nacional de EP, integrada por entidades públicas e privadas com infraestrutura e experiência na área, tais como: escolas técnicas federais/estaduais, universidades, Sistema S, ONGs, sindicatos, fundações, ensino livre; III. apoio à sociedade civil, com foco na ampliação da oferta, por meio dessa rede, de EP contínua e flexível, suficiente para qualificar/requalificar pelo menos 20% da PEA (População Economicamente Ativa, maior de 14 anos) ao ano, especialmente de grupos que tradicionalmente têm menor chance de acesso a ações de qualificação e requalificação profissional (BRASIL, 1998, p. 13).

O caráter utilitarista dado à educação profissional por esse programa se confirma pela desvinculação do entendimento do trabalho como princípio educativo das políticas de educação profissional. Kuenzer (2006) destaca a priorização de uma formação acelerada nos moldes dos princípios da competência e polivalência; sendo assim, os investimentos do PLANFOR foram voltados para cursos de formação inicial e continuada (FIC), caracterizados por essa autora por serem de curta duração e não agregarem qualidade à educação. Deste modo:

Esse programa envolveu 15,3 milhões de trabalhadores nos Planos de Qualificação Profissional [...]. Ao mesmo tempo, a carga horária média dos cursos oferecidos passou de 150 horas para 60 horas médias, indicando a priorização da quantidade da oferta sobre a sua possível qualidade (KUENZER, 2006, p. 888).

Para financiar a reforma na educação profissional, o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) firmou acordo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) implementando em 10 de setembro de 1997, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) por meio da Portaria MEC nº 1.005. O acordo de financiamento era dividido da seguinte forma: 50% do BID; 25% do MEC e 25% do MTE por meio do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). O PROEP teve por objetivo “financiar a expansão física da Rede de Educação Profissional pública (estados e municípios) ou privada, e não mais para investir na expansão da Rede Federal” (IPEA, 2014, p. 13).

Para Kuenzer (2006), o Decreto nº 2.208/1997 teve como principal proposta:

A separação entre o ensino médio e a educação profissional, que a partir de então passaram a percorrer trajetórias separadas e não equivalentes. E que foi por meio dele que se criaram as condições para a negociação e

implementação do PROEP, em atenção às exigências do Banco Mundial (KUENZER, 2006, p. 888).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) afirmam que essa alteração provocou mudanças no ensino técnico que passou a ser dividido em três níveis: Básico, independe da escolaridade anterior; o Técnico, que supõe o nível médio; e o Tecnológico, que são cursos superiores de curta duração. “A novidade é a criação de um nível básico, dentro do ensino técnico, que independe da escolaridade do aluno” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 77).

Para Ramos (2014), a educação profissional teve sua função deslocada com relação ao sistema educacional anterior ao Decreto 2.208/2007 e aos programas PROEP e PLANFOR, no sentido em que “passou a ser orientada para os programas de capacitação em massa” (2014, p. 35).

Embora façamos uma crítica, por não coadunarmos com a forte transferência de recursos públicos para iniciativa privada para o financiamento da educação profissional (EP), afirma Moura (2007, p. 17) que “é necessário reconhecer que a reforma da EP e o PROEP foram extremamente coerentes com a lógica neoliberal que os patrocinou, de forma que ao serem analisados a partir dessa perspectiva, aparecem como muito eficientes”.

Na visão de Deitos (2005, p. 320), o social-liberalismo educacional “revisitado” e implementado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), como política educacional nacional, sustenta que: a “necessidade de enfrentar novos padrões de produtividade e competitividade, impostos pelo avanço tecnológico, está levando à redescoberta da educação como componente essencial das estratégias de desenvolvimento” (OFFE, 1990, p. 41).

Ainda em Offe (1990),

A política educacional é, entre todas as outras políticas setoriais, talvez o exemplo mais patente de como o Estado procura produzir uma aparência de igualdade de oportunidades e com isso de uma neutralidade em relação às classes no que concerne às suas próprias funções, quando na verdade o status social e as oportunidades de vida dos indivíduos estão ligados ao movimento de uma economia regulada pelo lucro (OFFE, 1990, p. 40 - 41).

Ball (2002) elenca os elementos presentes nas políticas educacionais do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e sua vinculação com a base material produtiva de uma economia capitalista:

1 - A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio. 2 - A

melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego. 3 - A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação. 4 - A redução dos custos da educação suportados pelos governos. 5 - O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre-escolha de mercado (BALL, 2002, p. 110).

Para Oliveira (2009, p. 203), o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) utilizou a lógica do “recurso à racionalidade técnica” para orientar as políticas sociais. Por isso, “Muitos elementos trazidos por essas reformas foram duramente criticados pelos movimentos sociais que estiveram na base eleitoral do presidente Lula” (OLIVEIRA, 2009, p. 202). O que, na visão de Pochmann (2010, p. 648), promoveu uma diminuição na mobilidade social, só superada no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

As principais diferenças das políticas do Estado brasileiro para EPT nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), giram em torno do modelo de estado que praticaram. No caso do primeiro o modelo de Estado foi à ortodoxia neoliberal que tem, no entender de Bresser Pereira (2011), as seguintes características:

1 - Nenhum papel econômico para a nação ou para estratégias nacionais de desenvolvimento. 2 - Reforma que reduzem o tamanho do Estado e desregulam os mercados. 3 - As instituições fundamentais para promover o crescimento são os direitos de propriedade e os de contrato. 4 - Papel mínimo do Estado no investimento e na política industrial (BRESSER PEREIRA, 2011, p. 32).

Observando as características da ortodoxia neoliberal, podemos entender o forte financiamento internacional na educação brasileira e a formação de força de trabalho generalista em cursos obrigatoriamente desvinculados com ensino médio.

O modelo de Estado neo-desenvolvimentista do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) tem, na visão de Bresser Pereira (2011), as seguintes características:

1 - A nação é o agente que define a estratégia nacional de desenvolvimento. 2 - Reformas que fortalecem o Estado e regulam os mercados. 3 - As instituições chave para promover o crescimento é a estratégia nacional de desenvolvimento. 4 - Papel moderado no investimento e na política industrial; grande papel na redistribuição (BRESSER PEREIRA, 2011, p. 32).

Para Mercadante (2010), o neodesenvolvimentismo do período 2003 a 2010 promoveu crescimento econômico priorizando a distribuição de renda. Para esse autor, “houve uma retomada do processo de consolidação do sistema de proteção social, consagrado pela

Constituição de 1988 nas áreas clássicas do Welfare State (educação, saúde, previdência e assistência social)" (MERCADANTE, 2010, p. 23).

No governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve uma mudança na concepção de desenvolvimento sob o controle do Estado. Nesse processo de fortalecimento de controle e definição da agenda do Estado brasileiro sobre a economia, enfraquecido pelo projeto neoliberal do governo anterior, Moraes e Saad-Filho (2011, p. 77) asseveram que “a definição de novo-desenvolvimentismo²⁶ e a sua concepção híbrida, frente aos novos desafios da sociedade capitalista, tecnológica e globalizada, com o objetivo de fortalecimento do Estado-Nação e de defesa dos interesses de mercado”. Esse entendimento econômico defende a necessidade de romper com as políticas macroeconômicas neoliberais.

Para Mercadante (2010), a priorização de políticas sociais promovidas pelo neodesenvolvimentismo do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) configurou-se em um dos eixos estruturadores do desenvolvimento econômico do Brasil nesse desse período. Nas palavras desse autor, foi uma “estratégia por meio da qual se conjugou, com enorme êxito, estabilidade econômica e crescimento acelerado, distribuição de renda e ampliação do mercado interno de consumo de massa, inclusão social e promoção da cidadania” (MERCADANTE, 2010, p. 14).

Mesmo com o reconhecimento de que o neoliberalismo não está superado, mas, como assevera Ramos (2014, p. 24), esse entra numa nova fase, a de um novo desenvolvimentismo. Nas palavras dessa autora:

Entra em uma nova fase em que se retoma a necessidade de dinamização da economia produtiva, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e da ação do Estado no asseguramento de condições sociais necessárias à produção e ao controle das crises. O cenário de um *novo desenvolvimentismo* é ainda incerto, mas é neste que se encontram atualmente as políticas de expansão da educação tecnológica sustentada pelo Estado (RAMOS, 2014, p. 24).

O PLANFOR foi substituído em 2003 pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ) executado no âmbito do MTE, o qual não será abordado com detalhes por não fazer parte da nossa proposta de pesquisa.

Segundo Castioni (2013, p. 29), esse plano “apresentou pretensões menores, mas manteve o mesmo problema da não articulação com o sistema educacional”; já o PROEP que não investia na expansão da Rede Federal, mas sim financiava a expansão física da Rede de Educação Profissional pública de estados e municípios ou privada, foi incorporado pelo

²⁶ “O novo desenvolvimentismo é baseado em experiências bem sucedidas de países do leste da Ásia, primeiramente, e na Rússia e Argentina no segundo momento. Busca um equilíbrio entre políticas sociais e economia com vistas ao desenvolvimento com justiça social” (FREITAS E SILVA, 2016, P. 75).

programa de expansão da Rede Federal de Ensino Técnico iniciada em 2003, sobretudo pós Decreto nº 5.154/2004.

A dualidade prescrita a partir do Decreto 2.208/1997 sofreu revogação e se confirmou no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) com o Decreto 5.154/2004, que regulamentou as formas de oferecimento de educação profissional como sendo: integrada, concomitante e subsequente²⁷.

Assim, embora a superação da dualidade entre trabalho intelectual e manual esteja indicada na legislação, na prática, onde a dualidade efetivamente ocorre a partir da apropriação privada dos meios de produção; ela se acentua pelo rompimento da relação entre qualificação e ocupação, decorrente das novas formas de organizar e gerir o trabalho no regime de acumulação flexível (BREMER E KUENZER, 2012, p. 6).

No dizer de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), esse Decreto objetivou resgatar o disposto no § 2º do Art. 36 da LDB, que afirma: “o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”; isso significa:

- a) reconhecer o ensino médio como uma etapa formativa em que o trabalho como princípio educativo permita evidenciar a relação entre o uso da ciência como força produtiva e a divisão social e técnica do trabalho; b) que essa característica do ensino médio, associada à realidade econômica e social brasileira, especialmente em relação aos jovens das classes trabalhadoras, remete a um compromisso ético da política educacional em possibilitar a preparação desses jovens para o exercício de profissões técnicas que, mesmo não garantindo o ingresso no mercado de trabalho, aproxima-o do “mundo do trabalho” com maior autonomia; c) que a formação geral do educando não poderia ser substituída pela formação específica em nome da habilitação técnica como ocorreu anteriormente (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS 2005, p. 11).

Em estudo publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) no ano de 2014, intitulado “Pronatec: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional”. Consta que o Decreto 5.154/2004 foi considerado como uma forma de dar “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” (BRASIL/IPEA, 2014, p. 13-14).

²⁷ A educação profissional pode ser oferecida de forma integrada ao ensino médio, ou seja, o aluno possui uma única matrícula e cursa o ensino médio e o técnico na mesma escola, essa forma de se ofertar educação profissional é na ótica de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) a que mais se aproxima de uma formação integral e integrada do estudante. Na educação profissional concomitante ao ensino médio o aluno possui duas matrículas, uma no ensino médio e outra para o curso técnico o qual pode ser cursado na mesma ou em outra escola, em contraturno ao ensino médio. Na educação profissional subsequente ao ensino médio, existe a obrigatoriedade do aluno já ter concluído o ensino médio para ser matriculado em um curso técnico.

Após o Decreto 5.154/2004, a educação profissional poderia ser desenvolvida como formação inicial e continuada para trabalhadores podendo ser desenvolvida na educação de Jovens e Adultos (EJA); técnica de nível médio; e tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL/IPEA, 2014, p. 13-14).

Com a retomada do crescimento econômico a partir do ano de 2004, os governos do Partido dos Trabalhadores, que assumiram o poder a partir de 2003, patrocinaram forte investimento na educação profissional, demonstrado no gráfico 1, destacadamente por meio das seguintes ações: expansão da Rede Federal de Ensino Técnico iniciada em 2003, com a criação de 214 novas unidades até o ano de 2010; criação do Programa Brasil Profissionalizado por meio do Decreto 6.302 de dezembro de 2007 amparado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); criação do Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), que oferta cursos de nível médio a distância, por meio do Decreto nº 6.30128, de 13/12/2007, no contexto de uma parceria entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Secretaria de Educação a Distância (SEED); por fim, com o “Acordo de Gratuidade com o Sistema S” firmado em 2008, entre o Governo Federal e, inicialmente, com SENAC e SENAI para oferta gratuita de cursos de formação inicial e continuada (FIC), que são de curta duração de 160 horas.

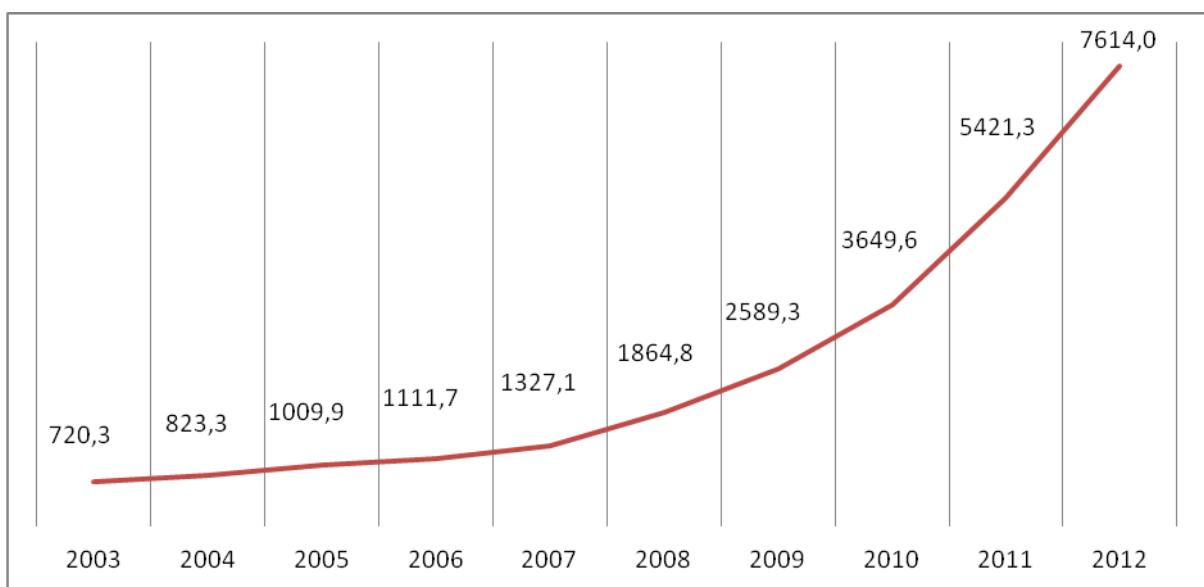


Gráfico 1: Execução orçamentária do MEC: subfunção ensino profissional (2003-2012). Em R\$ milhões, valores correntes.

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2014). Adaptado pelo autor, 2015.

²⁸ Alterado pelo Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011, no governo Dilma Rousseff.

A expansão da rede federal de educação profissional e técnica tinha como impedimento a Lei 8.948 de 1994, traduzida, especificamente, na palavra “somente” presente no parágrafo 5º do Art. 3º, escrito como segue:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente** poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino²⁹ (BRASIL, 1994, grifo nosso).

Esse parágrafo 5º do Art. 3º atrapalhava os planos do Governo Luiz Inácio Lula da Silva em promover uma expansão da Rede de EPT, e foi alterado pela Lei 11.195, em 18 de novembro de 2005, passando a vigorar com o seguinte texto:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino³⁰ (BRASIL, 1994, grifo nosso).

O termo “preferencialmente”, o qual substituiu o termo “somente”, foi considerado um marco histórico, pois, até 2002 haviam sido construídas 140 escolas técnicas federais no país, as quais ofertavam 113 mil matrículas, aponta o Relatório de Gestão SETEC/MEC do ano de 2011 (BRASIL, 2012, p. 50). Com a expansão ocorrida de 2005 a 2010 foram construídas mais 214 escolas técnicas, atendendo cerca de 132 mil alunos matriculados nas unidades recém implantadas (BRASIL, 2012, p. 12).

A criação dos IFETs, por meio da Lei 11.892, de 2008, também é considerada um avanço na história da EPT, por priorizar a formação técnica de nível médio de forma integrada com o ensino médio, como segue textualmente no Art. 7º:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no Art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; [...] (BRASIL, 2008).

Para Rodrigues (2005), o Decreto nº 5154/2004, assim como a Lei 11.892/2008, funcionam como uma mediação do Estado para atender aos interesses de grupos distintos: dos

²⁹ § 5º acrescido pela Lei nº 9.649, de 27/05/1998, GOVERNO Fernando Henrique Cardoso.

³⁰ Alterado pelo Art. 1º da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.

que clamavam por uma educação profissional integrada ao ensino médio que se aproximasse de uma politecnia, vislumbrando o trabalho como princípio educativo, e uma educação unitária, como os intelectuais progressistas da educação, destacadamente, Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Maria Ciavatta e Acácia Kuenzer.

Por outro lado, atendendo aos interesses de organismos internacionais e grupos de empresários, que recomendam em seus documentos uma formação profissional mais rápida, baseada no princípio das competências e flexibilidade para atender às demandas capitalistas de produção.

Em 2007, é lançado o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), por meio do Decreto nº. 6.301 com “vistas ao desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no país” (Art. 1º). O Sistema e-Tec Brasil foi uma articulação conjunta que envolveu a SETEC e Secretaria de Educação a Distância (SEED), cujos objetivos são estabelecidos no Parágrafo único do Art. 1º deste Decreto³¹.

É importante destacar que o e-Tec Brasil é parte das ações do PDE, que prevê “educação profissional integrada, em especial ao ensino médio, é a que apresenta melhores resultados pedagógicos ao promover o reforço mútuo dos conteúdos curriculares, inclusive na modalidade à distância” (BRASIL, 2007, p. 34).

Outra ação voltada para educação profissional do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) foi o Programa Brasil Profissionalizado, estabelecido por meio do Decreto 6.302, de dezembro de 2007, foi considerado por Ciavatta e Ramos (2011) como a primeira iniciativa do governo para fomentar a educação profissional no modelo integrado nas redes públicas estaduais e municipais, sem a participação de entidades civis, o que se afastava dos

³¹ I - expandir e democratizar a oferta de cursos técnicos de nível médio, especialmente para o interior do País e para a periferia das áreas metropolitanas; II - permitir a capacitação profissional inicial e continuada para os estudantes matriculados e para os egressos do ensino médio, bem como para a educação de jovens e adultos; III - contribuir para o ingresso, permanência e conclusão do ensino médio pelos jovens e adultos; IV - permitir às instituições públicas de ensino profissional o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias educacionais em educação a distância na área de formação inicial e continuada de professores para a educação profissional técnica de nível médio; V - promover junto às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos voltados para a produção de materiais pedagógicos e educacionais para a formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional técnica de nível médio; VI - promover, junto às instituições públicas de ensino, o desenvolvimento de projetos voltados para a produção de materiais pedagógicos e educacionais para estudantes da educação profissional técnica de nível médio; VII - criar rede nacional de educação profissional nas instituições públicas de ensino, para oferta de educação profissional a distância, em escolas das redes públicas municipais e estaduais; e VIII - permitir o desenvolvimento de cursos de formação continuada e em serviço de docentes, gestores e técnicos administrativos da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância (BRASIL, 2007).

interesses de organismos internacionais e do que genericamente se chama de políticas neoliberais. A finalidade desse programa é:

Art. 1º [...] 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, 2007b, p. 1).

Trata-se, na visão de Frigotto (2012, p.74), de uma formação humana que visa romper com ensino dual, e também com as dicotomias gerais e específicas; ou seja, educação básica e técnica, que tem origens no pensamento positivista e fragmentário da realidade humana.

Esse programa, sob a tutela do MEC, compõe as metas do PDE o qual prevê:

Financiamento e assistência técnica para atender 750 escolas e 500 municípios, matricular 800 mil alunos, qualificar 14 mil professores e construir 2500 laboratórios, com um investimento de 800 milhões, no período 2008-2011 (BRASIL, 2011).

Na mesma linha de Ciavatta e Ramos (2011), Antoniazzi e Leal Neto (2010, p. 13) asseveram que esse programa viria “[...] potencializar a oferta de educação profissional integrada ao ensino médio nas redes estaduais de ensino”, pois proporcionava assistência financeira por parte do Governo Federal às secretarias estaduais e municipais de educação, principalmente no que se refere à construção de novas escolas e melhorias de estruturas preexistentes, como bibliotecas, laboratórios, além disso os recursos, também poderiam ser investidos na formação de professores, técnicos e gestores para atuação nas unidades ofertantes de educação profissional.

Entretanto, o Art. 3º do Decreto que institui o Programa Brasil Profissionalizado atrelou à participação dos Estados e Municípios a adesão formal ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). Isso significava que os recursos poderiam ser destinados, também, a entidades civis de ensino que ofertassem “cursos de nível técnico na forma subsequente, destituindo, então, o foco anteriormente definido, que era centrado na oferta de ensino médio integrado” (CÊA e SILVA, 2013, p. 7). Esse fato se deve, na visão de Ciavatta e Ramos (2011), à força que a classe empresarial possui tanto na sociedade civil quanto na política.

Os resultados do Programa Brasil Profissionalizado, na visão de Pacheco (2012, p. 102), apontam para uma ampliação do número de escolas que ofertam educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio nas redes estaduais e municipais de ensino, e consequentemente o aumento do número de matrículas. As classes dominadas tiveram ganhos

nos níveis de qualidade da educação pela ampliação da oferta desse modelo de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), integrada ao ensino médio.

Concordamos com a interpretação de Ramos (2014), acerca das contradições que ocorrem dentro do Estado para essa autora:

[...] o bloco no poder não corresponde a um bloco monolítico, sem fissuras ou contradições, mas ao contrário organiza- se como uma unidade conflitual de interesses, o que acaba por inscrever, de forma subordinada, as classes dominadas na materialidade institucional do Estado, ao passo que medidas materiais positivas são necessárias para a reprodução da hegemonia do bloco no poder (RAMOS, 2014, p. 20-21).

Acreditamos que o Brasil profissionalizado foi fruto de uma fissura do bloco que estava no poder, inicialmente, se constituiu em um caso de contradição existente na correlação de forças entre as classes e as frações de classe. Porém, foi ajustado por pressão do empresariado nacional alterando o texto do Decreto nº 6.094/2007, para fomentar parcerias com as entidades civis, o que alterou o sentido original do Programa Brasil Profissionalizado.

A forte influência que os empresários exercem nas políticas públicas vem da força que seus representantes possuem junto ao aparelho do Estado, onde estão presentes seus representantes, os quais formam uma fração da burguesia no poder. Esse grupo age no aparelho do estado subordinando as políticas públicas aos seus próprios interesses, sobre esse modelo de Estado, Gramsci (1991) afirma:

O Estado é concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar condições favoráveis à expansão máxima desse grupo. [...] O grupo dominante coordena-se concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados, e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados [...] (GRAMSCI, 1991, p. 50).

Sobre essa influência do Grupo dos empresários para se mudar a essência do programa Brasil Profissionalizado, Cêa e Silva (2013) asseveraram que esse fato tem ligação com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, “de projeto orientado pelo pensamento empresarial, envolvendo inúmeras entidades da sociedade civil, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação torna-se política de Estado” (CÊA e SILVA, 2013, p. 8).

Sobre o acordo de Gratuidade entre o Governo Federal e o Sistema S cabe, antes de tudo, esclarecer que esse sistema é um conjunto de entidades corporativas sem fins lucrativos, de interesse público e de direito privado, por ter suas atividades subsidiada pelo Estado, têm obrigatoriedade de oferecer vagas em cursos de qualificação de forma gratuita. O Sistema S

tem por atividade fim, primordialmente o treinamento e qualificação de força de trabalho para atender demandas da indústria por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); do comércio, por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC); de atividades rurais por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAF); de atividades ligadas à formação de cooperativas por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); além do Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Social de Transporte (SEST).

Para ampliar o oferecimento de vaga gratuita em cursos profissionalizantes oferecidas pelo Sistema S, o Ministro da Educação Fernando Haddad, em negociação com as confederações patronais, notadamente da indústria e do comércio, conseguiu um acordo que ampliava a destinação dos recursos administrados pelo Sistema S na oferta de atendimento de trabalhadores e estudantes pobres (BRASIL/IPEA, 2014, p. 24).

Com esse acordo de gratuidade se traduz em dois Decretos federais, o Decreto nº 6.633, de 5 de novembro de 2008, que alterou as regras do Regimento do Serviço Nacional de do Comércio (SENAC); e o Decreto nº 6.635, de 05 de novembro de 2008, que alterou as regras do Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), houve modificação em regimentos que não sofriam qualquer alteração desde 1962.

Nos dois Decretos que alteram os regimentos do SENAC e do SENAI, ficou estabelecido que os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) teriam uma carga horária Mínima de 160 horas; além disso, ficou acordado que essas entidades aumentariam gradativamente à aplicação de suas receitas líquidas na oferta de vagas gratuitas nos cursos de formação para estudantes de baixa renda e trabalhadores, empregados ou desempregados, chegando a dois terços até 2014 (IPEA, 2014, p. 44-45).

O interesse da esfera privada em ter o Estado como aliado para promover a qualificação dos jovens adaptando-os ao mundo do trabalho nessa fase de acumulação flexível do capital se efetua por meio das políticas de “Estado educador” teorizado por Gramsci (1991), o qual tem por finalidade “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades de desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto, elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade” (GRAMSCI, 1991, p. 91).

O que perpassa, também, por uma relação de atendimento por parte dos governantes às demandas das classes dirigentes, representa em maior número por grupos de empresários. Sob esta ótica Gramsci estabelece sua concepção de Estado, como “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu

domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados” (GRAMSCI, 1991, p. 91).

Para Ramos (2012), a sociedade civil presente apenas na estrutura econômica, ao estender sua atuação, passa a figurar na dimensão do Estado juntamente com a sociedade política; essa última com poder sobre os dispositivos jurídicos passa a configurar o Estado *stricto sensu*, ou governo. Assim “a concepção de estado então se amplia, juntamente com suas funções, que passam a ser hegemônicas revestidas de coerção e implica tanto a superestrutura política e jurídica, quanto a própria economia” (RAMOS, 2012, p. 30).

Para Kuenzer (2006, p. 899), as políticas e propostas contidas nos decretos e planos acima referenciados, nos dois governos, “não se diferenciam no que diz respeito à concepção das relações entre Estado e Sociedade Civil, que passam a se dar por meio das parcerias entre o setor público e o setor privado”.

O que percebemos foi a retomada da primazia do Estado em elaborar as políticas para educação, embora tenha estendido suas diretrizes ao setor privado, “sinaliza um dos principais aspectos de práxis de novo modelo de desenvolvimento” (FREITAS E SILVA, 2016, p. 74).

As políticas públicas para educação profissional do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) não se resumem às abordadas acima, porém, como nosso interesse é o Pronatec, priorizamos esses programas por fazerem parte do Pronatec como subprograma.

O Pronatec é o maior programa de educação profissional pós LDBEN 9.394/1996, tanto pelo volume de recursos aplicados quanto pela quantidade de matrículas. Criado no governo Dilma Rousseff (2011-2014) e sancionado pela Lei nº12.513/2011, que em propaganda oficial, no site do MEC, informa que as principais ações do Pronatec são a criação da Bolsa-Formação, o FIES Técnico, a consolidação da Rede e-Tec Brasil (Rede Técnica Aberta do Brasil), o fomento às redes estaduais de educação profissional e tecnológica por intermédio do Brasil Profissionalizado e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Cada uma destas ações representa um volume significativo de recursos federais, que passam a estar disponíveis para entes públicos e privados que atuam na educação profissional no país, numa proposta de alcance de “8 milhões de vagas para formação profissional [...]” (BRASIL, 2011, p. 23).

No âmbito do Estado ampliado de Gramsci (1987), a sociedade política nacional incorpora na Política de Educação Profissional concepções hegemônicas, baseadas nas competências; surge na LDBEN 9.394/1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), e

nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional (1999).

A importância da escola como aparato contra-hegemônico aos ideais capitalista é defendida por Gramsci (1991), que nos afirma:

[...] a escola é o instrumento para elaborar a hegemonia pelos trabalhadores, então, a escola deve ser disputada na direção de uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre com equanimidade o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Essas políticas públicas voltadas à educação profissional tornaram-se elemento importante na dimensão política e ideológica servindo de estratégia da luta de classes; assim, a política do Estado vem garantindo a manutenção das relações de produção e divisão social do trabalho nessa fase de acumulação flexível do capital.

A partir do exposto, observamos que os governos que se sucederam pós LDBEN 9.394/1996 conduziram suas políticas de EPT em atendimento as demandas das massas produtivas por acesso à qualificação, assim como, em atendimento aos interesses do sistema capitalista de produção representado externamente pelos organismos internacionais e internamente pelos grupos organizados de empresários. Confirmando que, no Brasil, o grupo no poder media uma correlação de forças, que vem se mostrando desigual, tendendo ao atendimento dos interesses das classes dominantes.

No próximo capítulo, sob o título “A relação das Políticas Públicas de implementação do Pronatec com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), e com o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS 2014-2024)”, explicitaremos como o Pronatec se articula com os documentos norteadores da educação brasileira, especificamente no que concerne à educação profissional; dentre esses documentos, a Constituição Federal de 1988, os planos nacionais de educação pós LDBEN 9.394/1996, incluindo o PDE/2007, e o Plano Estadual de Educação do Estado de MS.

CAPÍTULO II

2 O Pronatec e os Planos de Educação em nível nacional e no Estado de Mato Grosso do Sul (2011-2015)

Esse capítulo tem objetivo de verificar a relação das políticas públicas de implementação do Pronatec com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), e com Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (PEE/MS 2014-2024).

Abordaremos os dispositivos constitucionais que regulamentam as políticas de educação profissional, assim como os arranjos federativos de colaboração entre a União e os Estados subnacionais.

O PNE (2001-2010) secionado pela Lei federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e o PEE/MS (2003-2010) sancionado pela Lei Estadual nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003, não serão contemplados nesse estudo devido ao recorte dessa pesquisa compreender o período de 2011 a 2015.

Contudo, devido à lacuna temporal entre o lançamento do Pronatec no ano de 2011 até a aprovação do PNE (2014-2024), explicitaremos, também, a relação entre o Pronatec e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado em 2007, no segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) que estabeleceu metas até o ano 2022, ou seja, por 15 anos de vigência.

2.1 Dispositivos constitucionais que regulamentam as políticas de educação profissional

Nessa seção, abordaremos os dispositivos legais que regram o oferecimento da educação profissional no Brasil a qual é garantida como direito a partir da Constituição Federal de 1988 e da qual emanam obrigações e regramentos para o oferecimento dessa

modalidade educacional. Também emanam da Constituição Federal de 1988 a obrigação da União de sancionar uma Lei de Diretrizes e Bases, um Plano Nacional de Educação, estabelecendo o regime federativo como forma de relacionamento entre os entes federados para promover e executar suas políticas seguindo, o também instrumento constitucional, regime de colaboração.

Nossa abordagem passa por esse conjunto de instrumento constitucional para entendermos como se materializam as políticas voltadas à educação profissional destacadamente o Pronatec que é a política de educação profissional mais recente do Estado brasileiro, o qual será abordado nas próximas seções desse capítulo e, também, no terceiro capítulo, com ênfase na REE/MS e no CEPEF.

O direito à profissionalização é estabelecido pela Constituição Federal de 1988 nos Artigos 205, 214 e 227, e é materializado por meio da educação oferecida pelo sistema regular de ensino e pelo Sistema S em atendimento as demandas por mão de obra qualificada (KUENZER, 2001, p. 14).

As conjunturas política e econômica no qual vivia o país na década de 1980 “favoreceram as concepções produtivista de educação que resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980, recobrando um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo” (SAVIANI, 2006, p. 50). Assim, os discursos acerca da educação confluíam no sentido de ajustá-la para melhor atender às demandas do mercado numa economia globalizada marcada pelo avanço tecnológico.

As novas normas de organização produtiva trouxeram novas exigências para a qualificação da força de trabalho “A flexibilidade faz apelo ao *savoir-faire*³² e à competência da força de trabalho e, particularmente, à sua capacidade de dominar diferentes segmentos de um mesmo processo produtivo” (PAIVA, 1989, p. 21). A polivalência da força de trabalho torna-se o objetivo maior do sistema formativo requerido pelo capital, nesse sentido, os organismos multilaterais e os setores empresariais nacionais e internacionais se organizam para fazer valer a força do capital sobre o trabalho, incentivando uma formação que fosse calcada no princípio das competências.

Os elementos que constituem o processo de trabalho são, para Marx (1971, p. 212), “atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho”; 2) “a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho”; e 3) “os meios de trabalho, o instrumental de trabalho”. Daí a importância, na visão capitalista, do treinamento, da capacitação, da formação para o trabalho,

³² know-how; expertise.

o que acontece, em maior medida, por meio da EPT, contudo priorizando uma formação polivalente que capacita o jovem a se adaptar às mudanças nos processos produtivos ocasionada pelas mudanças tecnológicas, assevera Kuenzer (2011, p. 47).

Para Oliveira (2003), a polivalência é desejada pelos empresários como capital cultural da força produtiva transformando os trabalhadores em seres multifuncionais, formados no princípio das competências. Para esse autor, “a utilização do conceito de polivalência procura criar a falsa impressão de que as tarefas realizadas pelos trabalhadores na produção flexível requerem um conjunto maior de qualificação” (2003, p. 259).

Gounet (2002) compara a expropriação da força de trabalho do sistema produtivo taylorista/fordista ao da acumulação flexível, estabelecendo a relação na qual um homem opera uma máquina no primeiro sistema, já na acumulação flexível o mesmo homem operaria cinco máquinas, devido ao avanço da tecnologia e da formação polivalente do trabalhador.

Na visão de Borges (1999, p. 40), esse contexto produtivo passa a exigir “novos conhecimentos científicos e tecnológicos dos trabalhadores, dando ênfase a competência, em termos de conhecimentos básicos e polivalentes e não mais de conhecimentos específicos”.

Para Zarifian (2001, p. 56), “o trabalho torna-se o prolongamento direto da competência pessoal que um indivíduo mobiliza diante de uma situação profissional”. No entendimento de Fleury e Fleury (2006, p. 302), “a competência é um saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos, habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Os elementos acerca da relação da produção flexível com a exigência de um trabalhador mais flexível observados por Gounet (2002), Borges (1999), Zarifian (2001), Fleury e Fleury (2006), ditam a ação dos representantes do capital, cito organismos internacionais e organização de empresários nacionais, para interferirem nas propostas de políticas públicas para EPT, sobretudo os países de economia periférica ou em desenvolvimento.

Concordando com esta análise, Godoi (2014, p. 64-65), que pesquisou, em dissertação de mestrado, o Pronatec na relação público-privado no ensino médio profissionalizante, afirma que:

A demanda dos processos exige do trabalhador uma sólida formação básica de caráter científico, e as políticas educacionais, articuladas com os organismos internacionais, ganham centralidade e materializam diversas propostas, com fins de atender aos objetivos do modelo neoliberal. Resgata-se a ideia de que a educação é peça importante para a formação do “capital humano”, o que vai corresponder às expectativas do cenário produtivo.

Neste cenário, são publicados documentos de autoria de organismos internacionais e de organizações de empresários nacionais brasileiros, ou encomendado por estes, a fim de subsidiar reformas nas legislações educacionais brasileira, melhor adaptando às demandas do sistema capitalista de produção.

A presença dos representantes dos interesses capitalistas na sociedade política a qual compõe a superestrutura possibilita inserções no aparato jurídico do Estado. Sobretudo porque a sociedade política detém os mecanismos que as classes dominantes utilizam para manter os aparatos de repressão por meio do controle da burocracia estatal e do aparato jurídico (GRAMSCI, 1987, p. 21).

O texto constitucional estabelece a qualificação para o trabalho como uma das finalidades da educação por meio do Art. 205, no qual consta:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Essa qualificação para o trabalho também é mencionada com o termo profissionalização no Art. 227 com o seguinte texto: “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização [...]” (BRASIL, 1988). Entretanto para efetivação desse direito o Estado brasileiro elaborou outros dispositivos legais, previstos na própria Constituição Federal de 1988, com intuito de organizar a execução e estabelecer as responsabilidades junto aos entes federados. Destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; e o Plano Nacional de Educação com suas metas e estratégias. Esse aparato jurídico submete-se ao regime de colaboração que é próprio do nosso regime federativo, também, previsto na Constituição Federal de 1988, os quais serão detalhados mais adiante.

A Própria Constituição Federal de 1988 estabelece que “compete privativamente à União legislar sobre: [...] diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988, Art. 22, inciso XXIV). Cumprindo esse dispositivo constitucional, foi sancionada a Lei 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional na qual constam as formas de oferecimento da educação profissional.

Segundo Frigotto (1995), alguns anos depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, o início da década de 1990 sinalizou, ao mesmo tempo, um processo de aprofundamento da relação trabalho-educação. O consenso sobre a relação da educação e das

políticas de formação profissional frente ao desemprego estrutural e o desenvolvimento desigual são, na visão de Frigotto (1994) e Antunes (2006), consequências das transformações do processo produtivo que encontrou no modelo flexível, desenvolvido no Japão, a nova ordem de mundialização e globalização do capital.

Em decorrência dessas transformações, houve um aumento significativo de pesquisadores da área que se preocupam com essa temática³³ e a busca, tanto no plano teórico, como no plano organizativo, da rediscussão da função social da escola no conjunto das lutas pela efetiva democratização da sociedade brasileira.

Sobre a importância do papel dos intelectuais na organização da sociedade, Gramsci (1982) assevera que cada grupo social deve possuir “[...] uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político” (GRAMSCI, 1982, p. 3).

Envolta dessas discussões está a LDBEN 9.394/1996, que dedica seu capítulo III à educação profissional estabelecendo em seu Art. 39 que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”³⁴ (BRASIL, 1996).

Assim, as escolas dos sistemas federal, estadual e da rede particular de ensino podem oferecer cursos de formação inicial e continuada; cursos técnicos de nível médio; cursos tecnológicos em nível de graduação e pós-graduação. Todas essas formas de oferecimento de educação profissional foram incluídas na LDBEN pela Lei nº 11.741 de 2008. Em seu Art. 40, assevera onde poderá ser desenvolvida a educação profissional: “em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996).

A preocupação do Estado brasileiro em se adaptar as transformações dos processos produtivos do capital decorre, no dizer de Frigotto (1994, p. 45), do entendimento e influência do Banco Mundial e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que a inserção e ajustes de países em desenvolvimento e subdesenvolvidos ao processo de globalização e de reestruturação produtiva, a partir de uma nova base científica e tecnológica, dependem da educação básica. “A reestruturação produtiva é uma resposta do capital a sua crise estrutural” (ANTUNES, 2006, p. 179).

³³ José dos Santos Rodrigues, ao levantar a participação das reuniões anuais da ANPEd, desde 1989, mostra que no conjunto dos 13 grupos de trabalhos institucionalizados na ANPEd, o GT trabalho-educação, nesse período, agregava a participação de mais de 20% do total de participantes (Rodrigues, 1993, p. 23-24).

³⁴ Idem 5.

O outro dispositivo mencionado na Constituição Federal de 1988 é o Plano Nacional de Educação previsto no Art. 214 que teve seu Caput alterado pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, passando a vigorar com o seguinte texto:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades **por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:** I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; **IV - formação para o trabalho;** V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Ou seja, na elaboração do Plano Nacional deve-se contemplar a formação para o trabalho. Somando-se ao Plano Nacional, os Artigos 205 e 227 da Constituição Federal de 1988, e, também, a LDBEN 9.394/1996 tem-se os dispositivos legais que dão suporte ao direito à profissionalização.

Conhecidos os dispositivos legais acerca da educação profissional, faz-se necessário conhecermos como esses se efetivam em regime de colaboração entre a União e os entes federados.

O regime de colaboração prevê suporte técnico e financeiro aos entes federados exigindo uma contrapartida desses para que a política pública seja implementada visando a materialização do direito à profissionalização. Para que haja garantia de direitos, faz-se necessário o seu efetivo financiamento. Daí a importância da vinculação de recursos para atender as previsões legais, torna-se importante lembrar que a vinculação de recursos acontece somente em períodos ditos democráticos.

É interessante observar a coincidência quase total entre a vinculação (1934-37, 1946-1967, 1984 até hoje) e períodos relativamente democráticos e a desvinculação e períodos autoritários (1937-45, 1964-85), o que permite inferir que a democratização da educação estatal, no sentido de garantia constitucional do seu financiamento, parece guardar estreita relação com a existência de uma certa liberdade de expressão da sociedade (DAVIES, 2012, p. 33).

Vivemos em tempos democráticos em que a ação da União está organizada a partir de arranjos institucionais entre ela e os entes federados, o que delimita “as responsabilidades governamentais e de cooperação intergovernamental, bem como são caracterizadas políticas

de assistência financeira aos governos subnacionais, os benefícios alocados e os critérios de repartição” (FARENZENA, 2012, p. 183).

Sobre a organização federativa, Farenzena (2012), explica que:

O Brasil é uma república federativa, com três esferas de governo –União, estados e municípios– que têm atribuídas responsabilidades no setor educacional, referentes à sua regulação, ao planejamento, ao atendimento direto (oferta) e ao financiamento. A organização em sistemas de ensino autônomos, a definição de competências de cada esfera governamental e de cooperação federativa podem ser tidas como diretrizes político-administrativas abrangentes da organização nacional da educação e da política educacional (FARENZENA, 2012, p. 184-185).

Para Oliveira; Moraes e Dourado (2015), esse sistema pode ser autônomo, mas não plenamente descentralizado tendo em vista que para a consolidação da dinâmica federativa e da democratização dos processos decisórios nas diferentes esferas vem se constituindo num grande desafio.

Todavia, essa forma de organização não indica, necessariamente, um sistema plenamente descentralizado. A efetiva descentralização vem-se constituindo em um grande desafio, visando à consolidação da dinâmica federativa do Estado brasileiro e à democratização do poder e dos processos decisórios nas suas diferentes estruturas organizacionais (OLIVEIRA; MORAES e DOURADO, 2015, p. 2).

Voltemos, então ao parágrafo 1º do Art. 211 da Constituição Federal de 1988 alterado pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que estabelece:

A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1988).

Além disso, entender a organização política e administrativa da educação brasileira significa conhecer a autonomia dos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais), além do regime de colaboração, pois essas nuances são próprias do regime federativo que vigora no Brasil. Denota que os estados e municípios têm autonomia limitada aos seus territórios, mas se subordina no caráter organizativo a esfera federal que estabelece normas. Pois o regime do estado brasileiro é o federalismo.

No dizer de Araújo (2010), o regime de colaboração é:

[...] nada mais que a gestão associada de serviços, os convênios e consórcios são instrumentos que viabilizam, de algum modo (ainda que precário e não sistemático),

esse instituto, porém, ao contrário do regime de colaboração, não necessitam ser regulamentados por lei complementar (ARAÚJO, 2010, p. 239).

Assim funciona o regime federativo adotado na Constituição Federal de 1988, que permite a pluralização dos sistemas educacionais (Art. 211). “Esses devem promover uma articulação mútua organizada por meio de uma engenharia política a ser coordenada pela União, em regime de colaboração” (CURY, 2010, p. 160).

Ainda em Cury (2010), é da concepção de regime de colaboração que prevê uma articulação entre os entes federados que valida a criação de um plano nacional de educação, nesse sentido afirma:

Esse regime de colaboração recíproca supõe normas e finalidades gerais, por meio de competências privativas, concorrentes e comuns. É dessa concepção articulada entre os sistemas que decorre também a exigência de um Plano Nacional de Educação (art. 214 da Constituição Federal) que seja, ao mesmo tempo, racional nas metas e meios, e efetivo nos seus fins (CURY, 2010, p. 160).

O Atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) foi sancionado por meio da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, pela presidente Dilma Rousseff (2011-2016), com quatorze artigos e um anexo, o qual descreve as vinte metas e suas respectivas estratégias para o cumprimento dessas metas. Para Cury (2010), um plano nacional deve ser racional nas metas e meios e efetivo no seu fim. Torna-se importante, pois, a função da União na criação e coordenação de programas que atendam as necessidades educacionais e sociais do país, assim como o efetivo cumprimento da assistência técnica e financeira que o sistema federativo prevê, por meio do regime de colaboração e suas diversas formas de transferências de recursos dos fundos públicos para efetivação dos programas e alcance das metas.

Porém a crítica que se faz ao PNE (2014-2024) é que foram estabelecidas metas sem a realização de diagnósticos que medissem o cumprimento das metas do plano anterior que vigorou até o ano de 2011. Na visão de Saviani (2011),

Na verdade, o novo plano deveria ter, preliminarmente, procedido a uma revisão detida e cuidadosa do PNE anterior refazendo o diagnóstico das necessidades educacionais a serem atendidas pelo Sistema Educacional. E esse trabalho deveria, evidentemente, ser realizado já em perfeita sintonia com os encaminhamentos relativos à construção do Sistema Nacional de Educação (SAVIANI, 2011, p. 10).

Saviani (2011) defende o enxugamento das metas. Para esse autor, após o enxugamento foi deixado a cargo dos entes federados a estipulação das metas. Pois cada ente tem condições estruturais e financeiras diversas para terem que cumprir proporcionalmente a

mesma meta. Dourado (2015) entende o PNE como uma política de Estado, pois a partir do PNE “que os entes federados definem dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes e metas e estratégias do PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução” (DOURADO, 2015, p. 42). Em termos mais específicos, os estados e municípios devem fazer constar em seus Planos Plurianuais (PPA); em suas em suas Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDO); e nas Leis de Orçamento Anuais (LOA) as previsões de gastos e suas respectivas justificativas para que as casas legislativas possam apreciar e aprovar os seus planos orçamentários.

Por essa ótica, percebemos o quanto o plano nacional interfere no planejamento dos entes federados, por isso, Saviani (2011), considera a ausência do diagnóstico de cada área da educação envolvida por uma ou mais metas, um retrocesso do PNE (2014-2024) em comparação com o PNE (2001-2011). “Isso porque o diagnóstico, enquanto caracterização da situação com seus limites e carências, fornece a base e a justificativa para o enunciado das metas que compõem o plano a ser executado. Sem ele, várias das metas resultam arbitrárias [...]” (SAVIANI, 2011, p. 2). O que o autor defende é que deveria se praticar uma revisão minuciosa no PNE (2001-2011) “refazendo o diagnóstico das necessidades educacionais a serem atendidas pelo Sistema Educacional” (SAVIANI, 2011, p. 10). Pois todas as estruturas organizativas de planejamento dos entes federados estarão mobilizando recursos, pessoal, treinamento, fiscalização, adequação da legislação para viabilizar o cumprimento das metas traçadas pelo PNE (2014-2024).

No caso específico da nossa pesquisa, importa mencionarmos a meta 11 e o governo do estado de MS e sua capacidade de atingir essa meta por meio das estratégias traçadas pelo MEC, quase “copiadas” pelos entes federados, mesmo sem capacidade estrutural ou financeira para alcançá-la. Sob essa ótica, entendemos o Pronatec como uma política de indução para o financiamento de EPT, tendo em vista que a não adesão ao Pronatec, diminui a capacidade dos entes federados de cumprirem suas metas, por conseguinte as do PNE (2014-2024).

Com a sanção do PNE (2014-2024), o governo do Mato Grosso do Sul elaborou seu Plano Estadual de Educação (PEE-MS 2014-2024) sancionado pela Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, no governo de André Puccinelli (2011-2014) alinhando diversas metas do Plano Estadual com a meta 11 do PNE, relativa à expansão da educação profissional, as quais são citadas no Quadro 1.

Quadro 1: Estratégias traçadas para cumprir a meta 11 do PNE (2014-2024).

Estratégias do PNE (2014-2024)	Estratégias do PEE/MS (2014-2024)
11.1) expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional;	11.1) estabelecer parceria com a rede federal de educação para desenvolvimento da educação profissional técnica de nível médio, com vistas à expansão de matrículas nesta modalidade de ensino, a partir do 1º ano de vigência deste PEE;
11.2) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino;	11.2) expandir a oferta da educação profissional técnica de nível médio na rede pública estadual de ensino, por meio de cursos voltados às demandas regionais, a partir da vigência do PEE-MS;
11.3) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade;	11.3) oferecer cursos de educação profissional técnica de nível médio, na modalidade educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, com padrão de qualidade, a contar do 1º ano de vigência deste PEE;
11.4) estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude;	11.4) promover a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude, na vigência do PEE-MS;
11.8) institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas;	11.5) implantar programa de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio nas instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino, até o 2º ano de vigência do PEE-MS;
11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;	11.6) oferecer cursos de ensino médio gratuito integrado à educação profissional para as populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, povos das águas e para a educação especial, por meio de projetos específicos, incluindo a educação a distância, com vistas a atender os interesses e as necessidades dessas populações, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE;
11.11) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte);	11.7) elevar, gradualmente, para 90% a taxa média de concluintes dos cursos de educação profissional técnica de nível médio das redes públicas de ensino, até o final da vigência deste PEE;
11.12) elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de	11.8) acompanhar, com apoio da União, programas de assistência estudantil, visando garantir as condições para permanência dos estudantes e a conclusão de cursos de educação profissional técnica de nível médio, a partir do 3º ano de

nível médio;	vigência do PEE-MS;
11.13) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;	11.9) adotar políticas afirmativas, pautadas em estudos e pesquisas, que identifiquem as desigualdades étnico-raciais e regionais e que viabilizem o acesso e a permanência dos alunos da educação profissional técnica de nível médio, a contar do 2º ano de vigência do PEE-MS;
11.14) estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores.	11.10) utilizar os dados da educação profissional técnica de nível médio, inseridos no sistema nacional de informação profissional, para articular a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE-MS.

Fonte: Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – (2014-2024)³⁵

Algumas estratégias traçadas para alcançar a meta 11 do PNE (2014-2024) ficaram sem ação prevista no PEE/MS (2014-2024), são elas:

11.5) ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico; **11.6)** ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade; **11.7)** expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior; e a **11.10)** expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014).

O PNE (2014-2024) assevera em seu Art. 7º que o cumprimento das metas estabelecidas neste plano deverá acontecer em regime de colaboração entre o Governo Federal e os entes federados. No caso da meta 11 do PNE (2014-2024), como já existe um programa de fomento à educação profissional, é imprescindível que os entes federados assinem o termo de adesão ao Pronatec a fim de garantir esses recursos (BRASIL, 2011). A não adesão do ente federado ao Pronatec dificultaria demasiadamente o cumprimento da meta 11. Pois, para participar do Pronatec, o estado deve assinar um termo de adesão junto a SETEC/MEC.

Na avaliação de Moura (2014, p. 362), a meta 11 é mais uma meta importante do PNE (2014-2024), embora não “priorize a oferta pública nem considere prioritário o EMI³⁶,

³⁵ Disponível em <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-MS.pdf>. Acessado em 20 de julho de 2015.

abrindo caminho para a concomitância e para as PPP³⁷ fundantes do Pronatec e das DCNEPTNM”. Aponta a estratégia 11.6, citada acima, como um ponto que demonstra o caráter privativista do PNE (2014-2024) no que tange a EPT.

A articulação entre o Pronatec e as DCNEPTNM fortalece a concomitância, principalmente na esfera privada, por meio das parcerias público privada (PPP), tendo como interlocutores preferenciais o Sistema S. É o que denominamos anteriormente de efeito Pronatec (MOURA, 2014, p. 360).

Sob a ótica de um Estado neo-desenvolvimentista, as estratégias traçadas para o alcance da meta 11 do PNE (2014-2024) de forma coerente e, até sofisticada se relacionarmos as estratégias da meta 11 com o Pronatec. Pois “o novo desenvolvimentismo caminhou no sentido de sofisticar as várias estratégias de intervenção estatal na economia, com vistas ao fortalecimento da classe empresarial capitalista nacional” (SICSÚ, PAULA E MICHEL, 2007, p. 522).

Nesse aspecto, o PNE (2014-2024) afasta a possibilidade de se desenvolver uma escola única que na visão de Gramsci (1987, p. 34), é “de cultura geral, humanista, formativa, que equilibra de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (...) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”.

Portanto, os dispositivos legais que regulam o oferecimento da educação profissional emanam da Constituição Federal de 1988, estabelecidas pela LDBEN Lei nº 9.394/1996, pelo PNE em nível federal, e pelo PEE/MS no âmbito do estado de MS, envolto as especificidades do regime federativo, não fogem do exercício da hegemonia de uma classe “dominante” que possui um bloco no poder.

Para Gramsci (1987), hegemonia é uma visão de mundo a partir da qual se age e pensa, em outras palavras, “A ideologia abarca um conjunto de ideias que dão conta de explicar e projetar uma realidade, de pautar uma concepção de mundo para determinado sujeito, coletivo ou não” (GRAMSCI, 1987, p. 68).

A imposição da hegemonia teorizada por Gramsci (1987) é destacada por Frigotto (1994, p. 36), na esfera capitalista como o ajuste neoliberal, o qual se manifesta no campo educativo e da qualificação “revisitando” a teoria do capital humano, na qual os grandes incentivadores são o Banco mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais vinculados. Por ações diretas desses representantes do capital que impõem uma

³⁶ Ensino Médio Integrado.

³⁷ Parceria Público Privado.

hegemonia capitalista. Ou seja, os interesses da sociedade civil estão presentes nas discussões em torno do plano nacional de educação, assim como na política do Pronatec.

Percebemos que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral atuam para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes flexíveis e criativos ficam subordinadas a lógica do mercado, do capital e, portanto da diferenciação segmentação e exclusão. Neste sentido, os dilemas da burguesia face à educação e qualificação permanecem, mesmo que efetivamente mudem o seu conteúdo histórico e que as contradições assumam formas mais cruciais (FRIGOTTO, 1994, p. 41-42).

2.2 Pronatec e os Arranjos Federativos de Colaboração.

O Pronatec tem por finalidade ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, os quais serão implementados para cumprir os objetivos desse programa traduzidos no artigo 1º desta da Lei nº 12.513/2011, como segue:

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 (BRASIL, 2011).

Assim, o Pronatec tem previsão de ser executado em regime de colaboração com os entes federados e instituições privadas como consta no Artigo 3º da Lei nº 12.513/2011³⁸:

Art. 3º 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 (BRASIL, 2011).

³⁸ Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013.

O Regime de colaboração está previsto no Art. 211 da Constituição Federal de 1988, estabelecendo que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino”. A mesma previsão se faz presente no Art. 8º da LDBEN (BRASIL, 1996).

Embora ainda não esteja regulamentada por Lei específica, a colaboração entre a união e os entes federados se faz presente na execução do Pronatec por meio de arranjos interfederativos presentes no apoio técnico e financeiro de responsabilidade da União, que deverá respeitar a autonomia subnacional dos entes federados na condução dessa política de educação profissional.

Muitos autores explicam como deve funcionar o regime de colaboração. Para Souza, Ramos e Deluiz (2007), o regime de colaboração passa a assumir caráter obrigatório na organização dos sistemas de ensino no Brasil, com objetivo de diminuir as possibilidades de “fragmentação desregulada da organização da educação nacional entre os sistemas de ensino, agora se incluindo os sistemas municipais, já que, a partir de então, a autonomia passa a ser extensiva a todos os entes federados” (SOUZA; RAMOS E DELUIZ, 2007, p. 40).

O Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino no entendimento da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) do Ministério da Educação (MEC) deve ser:

Político, plural e descentralizado no qual que se cruzam mecanismos de participação social com um modelo cooperativo e colaborativo que ampliou o universo de sujeitos capazes de participar das decisões. Por isso mesmo a cooperação supõe o entendimento entre os entes federativos; a colaboração exige a harmonia entre os sistemas e admite novas arenas de participação advindas da sociedade civil (BRASIL/MEC/SASE, 2014, p.1).

A participação do ente federado no Pronatec pode ser efetivada das seguintes formas: por meio do Bolsa-Formação, que pode ser para estudante e para Trabalhadores. A Bolsa-Formação Estudante financia cursos técnicos concomitantes ao ensino médio com carga horária igual ou superior a 800 horas; já a Bolsa-Formação Trabalhador financia cursos de formação inicial e continuada de 160 horas para qualificação de pessoas em vulnerabilidade social³⁹ e trabalhadores de diferentes perfis (BRASIL/IPEA, 2014).

³⁹ “Vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos - relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras)” (BRASIL, 2004, p. 27). “Constitui o público usuário da política de Assistência Social, cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas

Ramos (2014), que analisou mais detidamente a Lei 12.513 que criou o Pronatec, percebe, no corpo da lei, o alinhamento com os interesses capitalista e a falta de compromisso com a educação pública de qualidade. Sobre isso, afirma:

Percebe-se que os parágrafos 1º e 2º criam uma distinção entre estudante e trabalhador, que estabelece certo tipo de conformação, salutar ao capital, onde o estudante pode avançar na sua formação, ainda que a concomitância e a precarização da educação básica estatal impulsione este estudante para as redes privadas de educação profissional de nível médio, e, o trabalhador e os “assistidos” sejam impulsionados a uma formação aligeirada e precária, oferecida pelos cursos FIC, em instituições privadas ou no Sistema S (RAMOS, 2014, p. 92).

Ainda em Ramos (2014), a distinção entre o trabalhador e o estudante contribui para a dualidade da educação brasileira, pois apenas os jovens filhos de trabalhadores serão impulsionados para a formação aligeirada e com “itinerários formativos que desloca o indivíduo da possibilidade ontológica de realizar trabalho como princípio educativo” (2014, p. 92). O que penaliza as camadas mais pobres a uma forma de trabalho precarizado, acometido de forte exploração capitalista com ênfase no mercado, sobretudo no setor de serviços. “Isso permite a esses indivíduos duas possibilidades a empregabilidade e o empreendedorismo (formas perversas do mascaramento da expropriação capitalista sob a forma de uma pedagogia para as competências)” (RAMOS, 2014, p. 92).

Desse modo, a Bolsa-formação vem estimulando uma manutenção da dualidade estrutural, “a partir da qual se definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica e trabalho” (KUENZER, 2005, p. 7-8).

O Fies Técnico e Fies Empresa financiam o estudante na educação profissional de ensino superior. Como explicitado pelo relatório de resultados do Pronatec elaborado pelo IPEA:

O Fies passou, então, a prover novas linhas de crédito: uma para que estudantes possam realizar cursos técnicos (sendo eles os contratantes, em caráter individual) e outra para empresas que desejem oferecer formação profissional e tecnológica a trabalhadores (Brasil, 2011). Na modalidade Fies Empresa, figura como tomadora do financiamento, responsabilizando-se integralmente pelos pagamentos perante o Fies, inclusive os juros incidentes, até o limite do valor contratado. A adesão se dá por meio de solicitação de habilitação em sistema informatizado mantido pelo MEC (BRASIL/IPEA, 2014, p. 39).

públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social” (Brasil, 2004, p. 27).

O Fies Técnico e Fies Empresa estão diretamente relacionados com a estratégia 11.7, que propõe “a ampliação do financiamento público dos negócios educacionais e a vinculação orgânica entre o PNE, o Pronatec e as DCNEPTNM” [...] (MOURA, 2014, p. 362). Na visão desse autor, isso expressa dois objetivos:

Um deles é dinamizar o mercado da EP, estimulando a criação ou a adequação de empresas para competir ou intensificar a competição nesse segmento do mercado educacional. O segundo é viabilizar a existência de empresas educacionais com um modelo semelhante aos institutos federais, que atuam ao mesmo tempo na EB e na superior.

Nessa ótica, o Estado brasileiro incentiva e financia, Fies Técnico e Fies Empresa, empresas privadas a concorrerem com a oferta pública de EPT. Esses subprogramas configuraram-se em mais uma materialização dos interesses do empresariado no sistema educacional nacional e nas políticas públicas para a EPT.

A Rede e-Tec Brasil foi incorporada como subprograma ao Pronatec, sendo expandida por meio do Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011, com o objetivo de ampliar e democratizar o acesso à educação profissional. Esse programa conta com recursos do MEC, do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), dos serviços nacionais de aprendizagem e do BNDES (BRASIL/IPEA, 2014).

O programa Brasil Profissionalizado foi criado por meio do Decreto Federal nº 6.302/2007 com objetivo de “complementar o atendimento à demanda por cursos de qualidade promovendo ampliação das Redes Públicas Estaduais de Educação Profissional Técnica e Tecnológica” (BRASIL/IPEA, 2014, p. 42). Assim como os programas anteriores, também, foi incorporado ao Pronatec.

O Acordo de Gratuidade firmado em 2008 entre o Governo Federal e o Sistema S prevê que esse sistema se comprometa a aplicar dois terços dos recursos para oferecimento de vagas de cursos com no mínimo 160 horas de duração (FIC) para estudantes de baixa renda, assim como para os trabalhadores empregados e desempregados. “Essa foi a primeira grande reforma empreendida no estatuto das entidades que integram o Sistema S ao longo de sessenta anos de vigência” (BRASIL/IPEA, 2014).

Políticas aos moldes do Pronatec, em certa medida, são a materialização dos interesses do empresariado para promover a qualificação dos jovens adaptando-os ao mundo do trabalho nessa fase de acumulação flexível.

A acumulação flexível se assemelha, segundo Harvey (1992), à combinação das proposições de busca de lucro (mais-valia) absoluta e relativa teorizadas por Marx (1971).

Sobre o significado de mais valia absoluta e mais valia relativa, Marx (1971, p. 316) afirma que:

O mais-valor obtido pelo prolongamento da jornada de trabalho chamo de mais-valor absoluto; o mais-valor que, ao contrário, deriva da redução do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na proporção entre as duas partes da jornada de trabalho chamo de mais-valor relativo.

Harvey (1992) explora o conceito de “mais-valia absoluta” de Marx para interpretar as estratégias de adaptação que o modelo de produção flexível imprimiu em países como o Brasil. Por essa ótica, observa que o modelo flexível de acumulação do capital promove o aumento das horas de trabalho tendo em vista a redução do poder de compra do salário real para um dado padrão de vida, ou com “a transferência do capital corporativo de regiões de salários mais altos para regiões de salários mais baixos” (1992, p. 174).

A segunda estratégia, Harvey (1992) associa a mais-valia relativa por meio da mudança organizacional e tecnológica para gerar “lucros temporários para firmas inovadoras, e lucros mais generalizados com a redução dos custos dos bens que definem o padrão de vida do trabalho” (1992, p. 174). Faz surgir a necessidade de força de trabalho intelectual como mola propulsora para mais acumulação, pois para implementar e administrar padrões tecnológicos novos, mais flexíveis, se faz necessário uma força de trabalho mais intelectual.

A combinação das duas estratégias proporcionou excedentes de força de trabalho o que “tornou viável o retorno de estratégias absolutas de extração de mais-valia” (HARVEY, 1992, p. 175).

Na visão de Antunes (2006), o trabalho vivo ainda será considerado pelo sistema de produção capitalista, a adaptação que se processa é a extração da mais-valia em um tempo cada vez menor, portanto:

[...] uma coisa é ter a necessidade imperiosa de reduzir a dimensão variável do capital e a consequente necessidade de expandir sua parte constante. Outra, muito diversa, é imaginar que, eliminando completamente o trabalho vivo, o capital possa continuar se reproduzindo. A redução do proletariado estável, herdeiro do taylorismo/fordismo, a ampliação do trabalho “mais intelectualizado” no interior das plantas produtivas modernas e de ponta, e a ampliação generalizada das formas de trabalho precarizado, part-time, terceirizado, desenvolvidas intensamente na “era da empresa flexível” e da desverticalização produtiva, são fortes exemplos da vigência da lei do valor (ANTUNES, 2006, p. 10-11).

Ao examinarmos a relação das atuais políticas públicas educacionais para educação profissional, no âmbito do ensino médio com o avanço tecnológico e as demandas de mercado é primordial apontarmos as ideias de Hobsbawm (1995), pois para esse autor o desempenho e

a produtividade da maquinaria podiam ser elevados constantemente, e para fins práticos interminavelmente, pelo progresso tecnológico, e seu custo, reduzido, onde:

[...] o custo do trabalho humano não pode, por nenhum período de tempo, ser reduzido abaixo do custo necessário para manter seres humanos vivos num nível mínimo aceitável como tal em sua sociedade, ou na verdade em qualquer nível. [...] Quanto mais alta a tecnologia, mais caro o componente humano de produção comparado com o mecânico (HOBSBAWM, 1995. p. 320).

Essa mais valia, apontada por Hobsbawm (1995), sempre requer diminuição dos custos e aumento da produtividade, essa dinâmica está vinculada aos custos do trabalho humano e a qualificação e treinamento dessa força de trabalho.

Percebemos a política de EPT desenvolvida no Estado brasileiro como parte da estratégia capitalista observada por Harvey (1992), ou seja, políticas como o Pronatec favorecem a instalação de empresas multinacionais no Brasil, onde o custo do salário é menor que os países de economia central. O que, em tese, deveria se constituir em benefício para o país pela geração de emprego e renda. Porém essas empresas só se instalaram quando são oferecidas condições vantajosas, tendo o Estado como mediador, consequentemente acontece a precarização do trabalho, o questionamento de direitos trabalhistas, para além disso, a formação aligeirada e tecnicista ofertada principalmente pela rede privada de ensino.

Para Frigotto (1995),

[...] a luta é para que a qualificação humana não seja subordinada as leis do mercado e a sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob as formas de adestramento e treinamento da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma de polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócios e os organismos que os representam (FRIGOTTO, 1995, p. 31).

Não podemos entender políticas públicas desvinculadas do modelo de Estado de onde elas são emanadas, tão pouco do modelo econômico e dos parceiros internacionais do país. É importante que entendamos que o Brasil é um estado democrático liberal; sendo assim, está vinculado à economia liberal globalizada. Nesse modelo econômico, educação profissional é considerada pelos empresários como uma peça importante para a eficiência e produtividade das empresas instaladas no país. Nessa perspectiva, o Estado brasileiro demonstra a preocupação por meio das políticas públicas educacionais e do sistema de ensino para formar essa força de trabalho demandada pelo mercado capitalista de produção.

Pois as disputas pela imposição do projeto societário que mais interessa aos representantes tencionam as políticas educacionais, o que nos faz percebermos que a autonomia do Estado brasileiro é sempre relativa, pois mesmo que o bloco no poder desejem

projetos democráticos, a sociedade civil presente na sociedade política, de onde emana o poder e tencionam o Estado capitalista a legislar em seu favor.

A autonomia relativa do Estado, em nossa visão, pode ser entendida a partir do conceito de hegemonia de Gramsci (1987, p. 62), que utiliza o termo hegemonia para entendermos como se dá a formação de consenso. E como a partir desse e, também, da coerção, se impõe uma dominação política, cultural e ideológica pelas classes dominantes aos demais grupos sociais.

Para Sanfelice (2003), sob os efeitos da hegemonia capitalista, os sistemas educacionais de educação foram sendo consolidados pelos Estados-nação que simultaneamente se constituíram num movimento de diminuição da atuação estatal frente à transnacionalização do capital. Consequentemente muitas das suas instituições foram, gradativamente, submetidas a intervenções do mercado que desconfiguraram a lógica estatal dessas instituições e das suas políticas sociais submetendo-as a hegemonia capitalista. Pois, como nos ensina Gramsci (1982), o sistema educativo se constitui em importante aparato de irradiação da hegemonia da classe dominante.

Os dados que seguem abaixo acerca das vagas ofertadas por meio do Pronatec de 2011 a 2014 para cursos técnicos de 800 h na tabela 1, e cursos de formação inicial e continuada (FIC) na tabela 2, nos dão subsídios para compararmos os totais de vagas oferecidas para essas especificidades de abrangência dos cursos financiados pelo Pronatec. O que exemplifica o poder hegemônico capitalista materializado por meio da ação estatal, assim como confirma a importância do sistema educativo para irradiação hegemônica da classe dominante.

Tabela - 1 Vagas ofertadas pelo Pronatec de 2011 a 2014 para cursos técnicos de 800 h.

Subprograma	2011	2012	2013	2014	Total	Total %
Bolsa-Formação	0	11.541	304.966	151.313	406.507	27,00%
Brasil Profissionalizado	82.823	79.770	70.355	233.781	232.948	15,50%
E-TEC	75.364	134.341	137.012	250.000	346.717	23,00%
Acordo Sistema S	85.357	12.807	132.289	161.389	161.389	10,70%
Rede Federal de EPCT	117.621	119.274	121.958	101.160	358.853	23,80%
Totais	361.165	537.733	766.580	897.643	1.506.414	100,00%

Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, 2014.⁴⁰

Na tabela 1 são demonstrados os totais de vagas ofertadas por cursos técnicos de 800 horas financiados com recursos do Pronatec em nível nacional divididas por subprograma e por ano. Analisando esses dados percebemos que o menor percentual, encontra-se no

⁴⁰ Relatório de Gestão do exercício de 2013. Gabinete da SETEC: Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15996-relatorio-gestao-exercicio-2013-setec-pdf&Itemid=30192. Acessado em 20 de dezembro de 2015.

subprograma “Acordo de gratuidade Sistema S” com apenas 10,70% do total das vagas ofertadas, demonstrando que o Sistema S não participa significativamente da formação técnica mais ampla, que acontece em cursos técnicos de 800 horas de forma integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio em instituições destacadamente públicas, seja na Rede Federal de ensino técnico ou nas Redes Estaduais de Ensino.

Na visão de Kuenzer (2011), os tipos de formação e qualificação existentes nos modelos de EPT se devem às demandas desiguais e diferenciados de trabalho, ou seja, “os arranjos são definidos pelo consumo da força de trabalho necessário e, não, a partir da qualificação” (KUENZER 2011, p. 47). O foco passa a ser a cadeia produtiva e não mais a qualificação do trabalhador, pois se pode afirmar que o trabalhador é qualificado ou não, isso só pode ser afirmado após seu ingresso na cadeia produtiva.

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho; importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a 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 (KUENZER 2011, p. 47).

Por isso, a oferta de cursos técnicos de 800 horas e cursos aligeirados de 160 horas (FIC) assume um caráter de reprodução do sistema flexível de produção, porque contempla os arranjos flexíveis de produção. No dizer de Kuenzer (2011, p. 47). “a dimensão de relação social da qualificação se *superlativiza* na acumulação flexível, que avança na centralização do trabalho abstrato”.

Cabe salientar que existe a Bolsa-Formação destinada aos estudantes matriculados no ensino médio para cursos técnicos com carga horária igual ou superior a 800 horas. Existe, também, a Bolsa-Formação para trabalhadores em cursos de curta duração que variam entre 160 e 400 horas denominados de Formação Inicial e Continuada (FIC), sem vínculo com o ensino médio, destinados a “pessoas em situação de vulnerabilidade social e trabalhadores de diferentes perfis” (BRASIL/IPEA, 2014). Os cursos FIC são ofertados por dois subprogramas do Pronatec: por meio do Bolsa-Formação e do acordo de gratuidade com o Sistema S.

Os dados acerca das vagas ofertadas por meio do Pronatec de 2011 a 2014 em cursos FIC 160 horas, ou seja, cursos de curta duração são ofertados em sua maioria no Sistema S. Isso, por que, as vagas para os cursos FIC ofertadas por meio do acordo de gratuidade com o sistema S já abrange 54,42% do total conforme a Tabela 2, além disso, o sistema S também é ofertante do subprograma Bolsa-Formação trabalhador.

Tabela - 2 Vagas ofertadas por meio do Pronatec de 2011 a 2014 cursos FIC 160 h.

Subprograma	2011	2012	2013	2014	Total	Total %
Bolsa-Formação	22.876	531.101	1.243.047	1.013.027	2.810.051	45,58
Acordo Sistema S	582.931	733.223	844.581	1.194.266	3.355.001	54,42
Totais	607.818	1.266.336	2.089.641	2.209.307	6.165.052	100,00%

Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, 2014.⁴¹

O comparativo dos totais de vagas ofertadas por meio do Pronatec para cursos técnicos de 800 horas e cursos FIC de 160 horas, independente do subprograma, podem ser observados na tabela 3, que apresenta dados sobre os totais de vagas dos anos de 2011 a 2014.

Tabela – 3 Totais de Vagas ofertadas pelo Pronatec em cursos técnicos e cursos FIC de 2011 a 2014.

	2011	2012	2013	2014	Total
Cursos Técnico 800h	361.165	537.733	766.580	897.643	2.563.121
Cursos FIC 160h	607.818	1.266.336	2.089.641	2.209.307	6.173.102

Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, 2014.⁴²

Somando-se os totais de vagas ofertadas em cursos técnicos e cursos FIC, percebemos que o Pronatec ofertou um total de 8.736.223 no período de 2011 a 2014. A priorização de cursos de curta duração fica evidente, pois apenas 29,33% do total são vagas para cursos técnicos de 800 horas e 70,67% são para cursos de curta duração FIC.

Para Coutinho (2006), os interesses privados sempre estiveram presentes nas ações do Estado brasileiro; isso caracteriza nossa formação estatal. Porém, a luta de classe sempre está presente na estrutura do Estado e o tenciona a, também, ser público, ou seja, atender aos interesses das classes dominadas, como acontece com a política do Pronatec. Porque, para esse autor:

(...) Sempre que há uma dominação burguesa com hegemonia, o que ocorre nos regimes liberal-democráticos, isso implica a necessidade de concessões da classe dominante às classes subalternas, dos governantes aos governados. Portanto, nesses casos, o Estado – ainda que, em última instância, defenda interesses privados – precisa ter também uma dimensão pública, já que é preciso satisfazer demandas das classes trabalhadoras para que possa haver o consenso necessário à sua legitimidade (COUTINHO, 2006, p. 185).

A priorização do Estado Brasileiro para oferecer cursos de EPT na iniciativa privada foi pesquisada por Melo (2015), que analisou o Pronatec e o processo de expansão e

⁴¹ Idem item 9.

⁴² Idem item 9.

privatização da educação profissional no Brasil. Essa pesquisadora destaca, a partir de Gamboa (2003), que existe relação entre a expansão do capital e as políticas para EPT as quais privilegiam, sobretudo competências desejadas para melhor se adaptar a fase de acumulação flexível. Sobre isso, salienta que:

As competências exigidas à classe trabalhadora possuem suas especificidades no contexto da acumulação flexível. Entre 1965 e 1970, com as mudanças no mundo do trabalho, são realizados direcionamentos com características comuns à educação da classe trabalhadora na América Latina (MELO, 2015, p. 37).

Oliveira (2006) assevera que o Banco Mundial reconhece a educação profissional como ferramenta para adaptação das economias dos países em desenvolvimento aos novos modelos de produção flexível. Para tal, o BM incentiva uma educação profissional desarticulada do ensino regular, ou seja, complementar e separada, prioritariamente ofertada pela iniciativa privada, sob a argumentação que as instituições públicas, por terem estruturas rígidas, não favorecem a recolocação dos trabalhadores no mercado de trabalho; propõe formações mais rápidas, moduladas que permita uma absorção mais rápida do trabalhador desempregado pelo mercado.

Os cursos de formação inicial e continuada (FIC) são os que melhor se encaixam nos desejos do Banco Mundial por serem mais baratos; sua oferta é abundante na rede privada, o que ainda garante para os empresários nacionais uma vultosa transferência do fundo público para que eles promovam essa qualificação aos jovens e trabalhadores (OLIVEIRA, 1988).

Os cursos FIC agregam pouco “capital intelectual⁴³” ao trabalhador, o que torna sua força de trabalho mais barata; como consequência, nos países periféricos tornam-se essenciais políticas de EPT adaptadas à fase de produção flexível, na qual as indústrias se instalaram onde a força de trabalho é mais barata e o Estado nacional é venerável economicamente, isso maximiza a expropriação. Para isso, “não abre precedentes para capacitá-la e treiná-la para operacionalização de máquinas. Isso sinaliza para a necessidade de expandir uma formação profissional, ainda que de pouca especialidade, para os trabalhadores” (MELO, 2012, p. 37).

⁴³ “Surgida no contexto da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, a Teoria do Capital Intelectual caracteriza-se pela afirmação de que o conhecimento é o principal fator de produção da era contemporânea. A informação e o conhecimento são as armas nucleares da nossa era. (Stewart, 1998, p. 13). A partir desse argumento, considera-se que o esforço das organizações deve voltar-se para a produção e gestão desse componente da cadeia de valor. Uma das consequências seria a legitimação da intensificação do controle do capital sobre a formação dos trabalhadores. Com as atuais modalidades de gestão do trabalho, nomeadas de modo genérico como modelo japonês, toyotismo ou modelo de acumulação flexível, habilidades como facilidade para o trabalho em equipe e polivalência seriam fundamentais para que o conhecimento se constituísse como parte da estrutura da organização. Daí representarem requisito exigido da força de trabalho no discurso hegemônico” (PEREIRA E LIMA, 2008, p. 72-73).

A evolução paulatina ao longo dos anos da oferta de vagas para cursos de curta duração FIC é mais bem percebida no gráfico 2, que, além disso, faz um comparativo do total de vagas ofertadas para o período de 2011 a 2014.

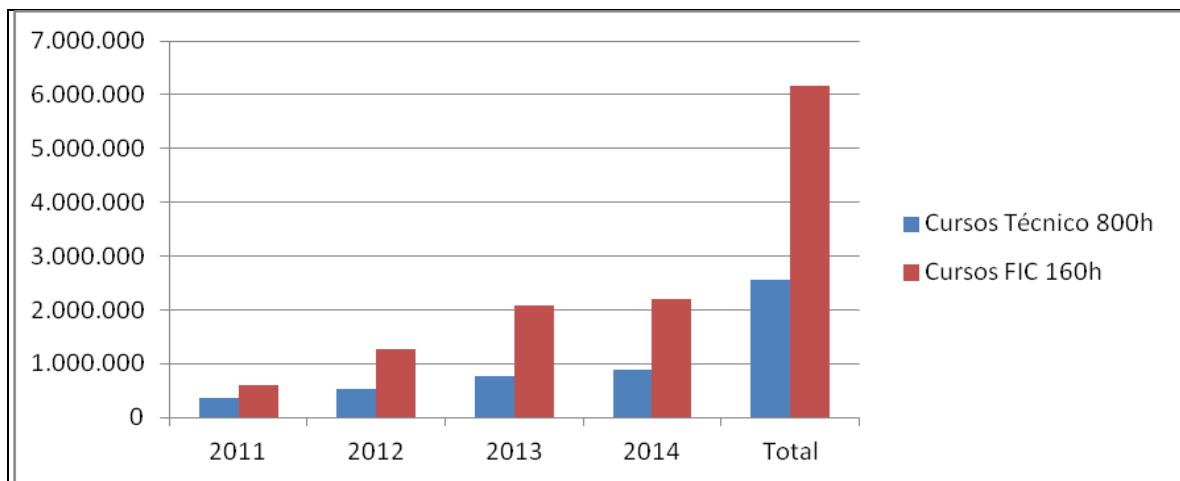


Gráfico-2 Comparativo da oferta de vagas cursos técnicos e FIC por ano.

Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, 2014.⁴⁴ Adaptado pelo autor, 2016.

Essa desproporção entre os totais de matriculados em cursos técnicos conectados de alguma forma ao nível médio e os totais de matriculados em cursos de curta duração apontam para uma política pública de formação profissional que não se mostra comprometida com o ensino técnico de qualidade, alcançada mais facilmente em cursos de 800 horas, comparados aos de curta duração de 160 horas. Ora, “Esta opção converge com outra, a saber: o incentivo à participação do empresariado da educação e a transferência de recursos públicos para o setor privado” (RAMOS, 2008, p. 11).

Os resultados divulgados pela SETEC/MEC indicam que do total de 8.736.223 vagas ofertadas por meio do Pronatec de 2011 a 2014, em todos os subprogramas apontam para um total de 70,67% de cursos FIC. “Todas as ações induzem para a expansão da educação profissional técnica de nível médio de forma concomitante ou subsequente em todas as redes e da formação inicial e continuada” (RAMOS, 2008, p. 11). O que nos faz perceber que o Pronatec trouxe avanços do ponto de vista da expansão da educação profissional, porém tem submetido “as políticas sociais a padrões de desenvolvimento sob a hegemonia do capital financeiro” (RAMOS, 2008, p. 12). Muito embora esteja garantindo o direito constitucional à profissionalização que sempre está presente na correlação de forças mediada pelo Estado entre os empresários e os representantes das classes trabalhadoras.

⁴⁴ Idem item 9.

Os dados apresentados nas tabelas 1, 2 e 3 confirmam as constatações de Saldanha (2016), quando afirma que o Estado por meio da política do Pronatec vem fortalecendo o setor privado, nesse sentido assevera:

O Estado, indutor da economia e fortalecedor do setor privado, articulado ao fenômeno de “governança pública”, iniciado no governo do Presidente Lula, “integrou” três lógicas distintas: a do Estado, a do mercado e a da sociedade civil, representando um novo modelo de gestão pública. Esta estratégia legitima-se pelo consenso entre os empresários da produção, os trabalhadores, os técnicos do governo e a classe média profissional, pois o Estado aparece como um agente de mudanças sociais, defensor dos interesses coletivos. Neste contexto, o PRONATEC articula-se como um instrumento que legitima a continuidade da estratégia novo-desenvolvimentista brasileira, no governo da Presidente Dilma, ampliando o consenso dos segmentos populares (SALDANHA, 2016, p. 188).

Analisando os dados da tabela 3, confirmamos em números o que Saldanha (2016), teoriza em sua Tese. Na tabela 2, constatamos a forte atuação do sistema S em cursos de curta duração; e na tabela 3, percebemos a grande diferença entre o número de vagas disponibilizadas para cursos de curta duração prioritariamente oferecidos pelo sistema s e pela rede particular de ensino, chegando a 70,67% de todas as vagas oferecidas pelo Pronatec em todas as redes de ensino.

Nota-se a prioridade dada pela União em ter a esfera privada como aliada para promover a qualificação dos jovens adaptando-os ao mundo do trabalho nessa fase de acumulação flexível do capital vem se efetuando por meio das políticas do Estado nacional que age como mediador da correlação de forças da luta de classes, materializadas pela educação profissional por meio do Pronatec.

Ainda sobre este assunto, Frigotto (2008, p. 10) diz que a educação quando subordinadas as demandas de mercado acaba sendo caracterizada “pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista”. Seguindo esse pensamento, Amaral (2014), assevera que:

É o que denominamos de efeito Pronatec, iniciado em 2011, e definido pelo Governo Federal como prioritário no campo da EP, mas que vai além dela, pois vem interferindo na oferta do EM. A eficiência do programa opera contra o avanço da formação humana integral [...] (MOURA, 2014, p. 358).

A crítica de Moura (2014) fundamenta-se nos dados dos censos escolares do INEP de 2011 a 2013, que indicam que o ensino médio integrado a EPT tem maior público nas redes pública, enquanto os cursos técnicos concomitantes e subsequentes ao ensino médio têm maior público nas redes privadas. Isso se deve ao financiamento do Pronatec nos cursos da

rede privada. Em consequência, enfraquece as possibilidades de uma formação integral na rede pública, contribuindo para continuidade de uma formação dualista.

A ação do Estado brasileiro na formulação e execução das políticas voltadas para a educação profissional após a Constituição Federal de 1988 se caracteriza pela mediação da correlação de forças entre as demandas capitalistas e as reivindicações da massa trabalhadora e estudantes, por intermédio dos representantes de classe e frações de classe que representam ou se opõe ao bloco no poder.

Pois, ao passo em que prioriza a formação acelerada de força de trabalho em cursos de curta duração para atender as demandas da burguesia capitalista que domina a produção, também, atende aos interesses das camadas populares quando garante o acesso a cursos de qualificação, sejam eles técnicos ou de curta duração, possibilitando a essa camada da população acesso a cursos de formação profissional financiados com recursos públicos. Adaptando essas pessoas ao “mundo do trabalho” dominado pelo capital.

Concordamos com Saldanha (2016), que investigou o Pronatec e a política de democratização da educação profissional técnica de nível médio em sua Tese de Doutorado, afirma que o Pronatec vem se configurando na materialização das relações de produção e divisão social do trabalho nessa fase de acumulação flexível do capital ditada pela burguesia capitalista. Desse modo, não prioriza uma formação ampla do educando, mas sim formação aligeirada em cursos de formação inicial e continuada (FIC). Garantindo-lhe apenas o direito constitucional a profissionalização cerceando o direito “ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988, Art. 205), por não oferecer elementos que contribuam para formação do cidadão crítico e emancipado.

2.3 Relação entre o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), o Pronatec e o Plano Estadual de Educação de MS (PEE/MS 2014-2024)

Como alguns subprogramas do Pronatec foram implementados no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) como ações para atingir as metas do PDE, estabelecidas pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que lançava o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”⁴⁵, a relação desses subprogramas com o PDE será explicitada, objetivando conhecer cada subprograma do Pronatec em sua gênese para análise em sua totalidade.

⁴⁵ Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Saviani (2007, p. 1233) afirma que “este é, com efeito, o carro-chefe do Plano”. Esse autor lembra que, também, fazem parte do PDE outras 29 ações do MEC, afirmando que esse plano seria um “guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC” (SAVIANI, 2007, p.1233).

O PDE suscitou acordo colaborativo do qual praticamente obrigava os entes federados a aderirem às metas do “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” estabelecidas pelo Decreto nº 6.094/2007, vinculando “a assistência técnica e financeira da União a Estados e Municípios ao cumprimento de metas de qualidade e que se materializou por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR)” (FERES, 2015, p. 84).

Com a criação do Pronatec em 2011, alguns programas que vinham sendo executados no governo anterior, alinhados com o atendimento das metas do PDE, foram incorporados ao Pronatec. O caso da e-Tec Brasil, criada em 2007 por meio do Decreto 6.301/2007 como incentivo para oferta de cursos técnicos articulados com ensino médio, podendo ser integrado, concomitante e subsequente. Por esse Decreto, os cursos seriam ofertados na rede pública de ensino, como consta no Art. 1º “[...] com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País” (BRASIL, 2007).

Inserida no projeto do Pronatec, a e-Tec Brasil foi transformada em Rede e-Tec Brasil pelo Decreto 7.589/2011 que revogou o anterior. A mudança permitiu a oferta de cursos técnicos a distância, também, pelo Sistema S. Como segue na lei:

A Rede e-Tec Brasil será constituída por meio da adesão de: I -instituições integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; II - de unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem que ofertam cursos de educação profissional e tecnológica; e III - de instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino (BRASIL, 2011, Art. 2º).

As possibilidades que a Rede e-Tec proporciona atendem os desígnios do empresariado e da precarização do trabalho, no sentido de permitir subcontratações de professores para as redes públicas por meio de “bolsas” como remuneração, mas que não firmam vínculo com esses profissionais nomeados agora de tutores. Como explicita a lei:

Art. 9º São as instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas autorizadas a conceder bolsas aos profissionais envolvidos nas atividades do Pronatec. § 1º Os servidores das redes públicas de educação profissional, científica e tecnológica poderão perceber bolsas pela participação nas atividades do Pronatec, desde que não haja prejuízo à sua carga horária regular e ao atendimento do plano de metas de cada instituição pactuado com seu mantenedor, se for o caso. § 2º Os valores e os critérios

para concessão e manutenção das bolsas serão fixados pelo Poder Executivo. § 3º As atividades exercidas pelos profissionais no âmbito do Pronatec não caracterizam vínculo empregatício e os valores recebidos a título de bolsa não se incorporam, para qualquer efeito, ao vencimento, salário, remuneração ou proventos recebidos (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, o Governo parece agir como os empresários que inspiraram as Metas propostas no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, por meio do Movimento Todos Pela Educação (MTPE) de interesse do empresariado nacional. Pois como afirma (BOITO JR, 2007 p. 61):

As grandes empresas que se acredita respeitarem a legislação trabalhista também usufruem, mesmo que indiretamente, por meio de seus fornecedores e da prática da subcontratação, a desregulamentação do mercado de trabalho e a redução dos custos que essa desregulamentação propicia; a “mercadorização” de direitos e de serviços como saúde, educação e previdência também atende, de modo variado, diferentes setores da burguesia.

Nessa mesma condição de programas que foram aderidos ao Pronatec e que foram alterados para melhor atender aos interesses dos empresários, citamos agora o programa Brasil Profissionalizado, sancionado pelo Decreto 6.302/2007, que está em consonância como o PDE e com o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, pois como afirmam Cêa e Silva (2013, p. 9):

Conceber as relações entre o Brasil Profissionalizado e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (do Governo Federal) é, inevitavelmente, perceber outro componente que se coloca de maneira imperativa: o movimento Todos pela Educação (da classe empresarial brasileira e internacional). Desse modo, inferimos que o Programa Brasil Profissionalizado acaba servindo de base para a aceitação, mesmo que forçada por meio de lei, do projeto dos empresários para a educação nacional. A parceria entre o Estado e a sociedade civil, que passa a ser componente ativo do Programa Brasil Profissionalizado, expressa as intrínsecas relações deste com a perspectiva neoliberal, que toma o projeto dos setores privados como horizonte também das classes subalternas.

As autoras se referem à mudança no Art. 3º do Decreto 6.302/2007, já citada na seção 1.4 do capítulo 1, a qual obriga os entes federados a aderirem formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação para executarem em suas redes o programa Brasil profissionalizado. Outra ponderação das autoras é no sentido dos conveniados ao programa “estabelecerem convênios com entidades da sociedade civil, não integrantes das redes públicas, que se tornam executoras das ações e para as quais, em última instância, os recursos públicos passam a ser destinados” (CÊA, 2003, p. 59).

O programa Brasil Profissionalizado é entendido por Ciavatta e Ramos (2011, p. 37) como um programa ambicioso, pois com o texto original de seu Decreto proporcionaria um estímulo ao ensino médio integrado elevando a escolaridade para o nível técnico, porém com a Resolução/FNDE/CD/nº 09/2008, que alterou os artigos 1º, 2º, §3º, 5º, Inciso III e 8º da Resolução/FNDE/CD/nº 062/2007, os cursos poderiam ser realizados em subsequência ao ensino médio em entidades civis.

O que se estabelecerá, nesse momento, foi a hegemonia do consenso influenciada pelo Movimento Todos Pela Educação, patrocinado por 29 entidades⁴⁶, sendo 20 nacionais e 9 internacionais, em sua maioria empresas privadas interessadas na educação. Dizendo de outra forma, interessada numa melhor adaptação do sistema educativo aos interesses do empresariado. Seja na formação de força de trabalho adaptada a uma produção flexível, seja pela garantia da transferência de parte do fundo público para a esfera privada.

Outra aproximação que faremos do Pronatec com o PDE é fortalecimento e expansão da Rede Federal de Ensino Técnico⁴⁷. O item 2.3 “Educação Profissional e Tecnológica” do PDE de 2003 a 2010 faz menção à expansão em curso, prevendo que:

Serão autorizadas 214 novas unidades federais, ou seja, teremos realizado uma ampliação de 150% do parque federal de educação profissional e tecnológica em apenas oito anos. Dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET), como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlaces entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade (BRASIL, 2007, p. 32).

Saviani (2007), ao comentar sobre o PDE, destaca que “se propõe a reorganizar a Rede Federal de escolas técnicas, integrando-as nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET)” (2007, p. 1237). O que de fato aconteceu, pois “entre 2003 e 2010, o MEC entregou à população as 214 previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional” (IPEA, 2014, p.14).

Para o atendimento das ações e metas do PDE, o governo Luiz Inácio Lula da Silva, em seu segundo mandato (2007-2010), sancionou a Lei 11.892/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, integrou um conjunto de medidas normativas que visava à concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do governo Lula, que o tinha

⁴⁶ A relação dos parceiros do movimento todos pela educação estão disponível no sitio do movimento: <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-esta-conosco/>.

⁴⁷ Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.

como um dos mais importantes componentes educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC)⁴⁸. No anexo 1 dessa lei, fica estabelecido as localidades onde serão construídas as novas unidades de IFETs.

A relação que se estabelece entre o PDE e o Pronatec pelo seu subprograma Expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica se dá na origem da expansão que se permitiu atingir os resultados atuais. Segundo Feres (2015, p. 86), foi por meio do Pronatec que se permitiu “a autorização legal para uma nova etapa na expansão física dos institutos federais, o que, no período de 2011 a 2014, possibilitou a criação de 208 novos campi, totalizando 562 unidades em todo o País”.

O significado desses números de 562⁴⁹ unidades traduz em uma formação mais próxima da politecnia a qual defendem como sinônimo de qualidade Frigoto, Ciavata e Ramos (2005) e Saviani (2003), tendo em vista que o maior número de cursos integrados é oferecida pela Rede Federal (FERES, 2015, p. 86).

Marise Ramos é defensora da educação profissional integrada ao ensino médio como forma de minimizar o viés economicista, fragmentário e tecnicista, apontado por Frigotto (2003). Para Ramos (2008)⁵⁰, a educação profissional integrada ao ensino médio objetiva:

Possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional. Este sentido equivale à indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Uma ressalva ainda deve ser feita, qual seja, que mesmo os cursos somente de educação profissional não se sustentam se não se integrarem os conhecimentos com os fundamentos da educação básica. Caso contrário, seriam somente cursos de treinamento, de desenvolvimento de habilidades procedimentais, [...] mas não de educação profissional (RAMOS, 2008, p. 12 -13).

⁴⁸ Lançado pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) em janeiro de 2007, com vigência até 2010, o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) foi um “conjunto de medidas destinadas a: 1) incentivar o investimento privado, aumentar o investimento público em infraestrutura e remover obstáculos (burocráticos, administrativos, normativos, jurídicos e legislativos) ao crescimento” (Brasil, 2007). Texto disponível em <http://www.fazenda.gov.br/centrais-de-conteudos/apresentacoes/2007/r130307-pdf24>. Acessado em 10 de dezembro de 2016. “[...] na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo Governo Federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa. O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas. Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura. As 30 ações apresentadas como integrantes do PDE aparecem no site do MEC de forma individualizada, encontrando-se justapostas, sem nenhum critério de agrupamento” (SAVIANI, 2007, p. 1233).

⁴⁹ Os dados citados por Feres (2015, p. 86) estão disponíveis, também, no documento publicado pelo IPEA em 2014 intitulado “PRONATEC: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação”. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2406/1/TD_1919.pdf. Acessado em 10 de janeiro de 2016.

⁵⁰ RAMOS, Marise N. Concepção do ensino médio integrado. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Disponível em <http://www.nre.seed.pr.gov.br/wenceslaubraz/arquivos/File/Currículo_integrado.pdf> Acesso em 25/06/2014.

A formação para o exercício profissional que defende a autora vai ao encontro do conceito de trabalho. Nessa direção, aponta-se o que defende Saviani (1996, p. 152), ao definir o trabalho como “[...] o ato de agir sobre a natureza, adaptando-a as necessidades humanas”. A partir dessa definição, é possível perceber o trabalho como essência humana. Mostrando que para o homem continuar existindo, necessita produzir sua própria existência pelo seu trabalho, fazendo com que sua vida seja determinada pelo modo que sua existência é produzida.

Para que o homem tenha capacidade de “agir sobre a natureza, adaptando-a as necessidades humanas como afirma Saviani (1996)”; Moura (2005) defende uma formação humana que tenha o trabalho como princípio educativo, ou seja, “a formação integral do educando, o que lhe permite a continuidade de estudos e/ou inserção no mundo do trabalho, independentemente de sua origem socioeconômica” (MOURA, 2005, p. 73).

A Bolsa-Formação e o Fies Técnicos são programas lançados na gestão da Presidente Dilma Rousseff (2011-2016) são subprogramas do Pronatec. A Bolsa-Formação foi regulamentada pela Portaria MEC nº185, de 2012, em seguida substituída pela portaria MEC nº 168, de 2013. Dos subprogramas do Pronatec, a Bolsa-Formação é o que movimenta a maior parcela de recursos do programa destinados a cursos técnicos e cursos FIC conforme tabela 4. Todos os demandantes podem receber verbas do Bolsa-Formação.

Tabela 4 – Investimento no Pronatec (2011-2015)

Iniciativa	Investimento no período em Reais
Bolsa-Formação	8.284.725.453,81
Expansão e reestruturação da rede federal	5.199.892.371,84
Rede e-Tec Brasil	556.567.615,83
Brasil Profissionalizado	1.049.931.687,80
Total	15.091.117.129,28

Fonte: Siafi Gerencial. Elaborado pela Setec/MEC, 2016.

O Sistema S é o maior beneficiado conforme dados apresentados na seção 2.2 deste capítulo, o que caracteriza um aprofundamento na transferência do fundo público para o setor privado. Além disso, os cursos oferecidos pelo Sistema S são prioritariamente de curta duração FIC, de 160 horas, em detrimento dos cursos técnicos de 800 horas. O que confirma as metas do PDE para maior participação da sociedade civil na educação brasileira.

Lima (2012) defende que a capacidade do Estado nacional em responder às demandas quantitativas e qualitativas do sistema produtivo capitalista passa por um processo de modificação, assim como o sistema capitalista, também, vem modificando sua disposição em

atender suas próprias demandas. Deixando para os Estados nacionais, sobretudo países de economia periférica, o atendimento dessas demandas principalmente o que concerne à formação profissional para o trabalho.

Ao passo que o “Estado do ponto de vista do momento atual, numa situação de esvaziamento da ação do Poder Público num estado neoliberal, poder-se-á transferir para as empresas parte desse custo, as quais tenderão a mercantilizar o próprio processo formativo” (LIMA 2012, p. 73). Para este autor, essa mercantilização pode ser enxergada com base em dois indicadores:

- 1) a fragmentação e a desarticulação curricular, que indicam a aceleração dos tempos formativos, fruto do pragmatismo, do utilitarismo pedagógico que tende a implantar configurações curriculares que desprezam os vínculos epistêmicos existentes entre teoria e prática, entre formação geral e formação específica; 2) as novas formas de esvaziamento da intervenção do Estado, que pseudocriam direitos validados pela via meritocracia sustentada pelo financiamento público de bolsas de estudos que reiteram as parcerias público-privadas (LIMA, 2002, p. 73).

A constatação de Lima (2012) pode ser justificada, ou pelo menos, ampliada pela análise de Saldanha (2016) quanto a lógica neo-desenvolvimentista dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) a partir dos anos 2000. A partir desta, lógica trouxe a baila das discussões um projeto estratégico, apoiado por empresários industriais nacionais e pela burocracia estatal, que permitisse a retomada do crescimento. Nesse contexto, são elaboradas e implementadas as políticas de EPT desses dois governos. No dizer de Saldanha:

O Estado, indutor da economia e fortalecedor do setor privado, articulado ao fenômeno de “governança pública”, iniciado no governo do Presidente Lula, “integrou” três lógicas distintas: a do Estado, a do mercado e a da sociedade civil, representando um novo modelo de gestão pública. Esta estratégia legitima-se pelo consenso entre os empresários da produção, os trabalhadores, os técnicos do governo e a classe média profissional, pois o Estado aparece como um agente de mudanças sociais, defensor dos interesses coletivos. Neste contexto, o PRONATEC articula-se como um instrumento que legitima a continuidade da estratégia novo-desenvolvimentista brasileira, no governo da Presidente Dilma, ampliando o consenso dos segmentos populares (SALDANHA, 2016, p. 188).

Como a participação do empresariado nacional foi significativa para a elaboração da política do Pronatec, seria incoerente, enquanto dominação hegemônica, que o Pronatec concentrasse seus recursos na rede pública de ensino, em cursos integrados ao ensino médio, com uma formação integral. As políticas sociais são fruto da correlação de forças presentes no seio do Estado, o Pronatec é a condensação de interesses antagônicos dessas forças.

Prova disto é a Bolsa-Formação, que aproveita a estrutura já instalada nas instituições que ofertam educação profissional nas redes públicas e privada e consiste, segundo Feres (2015, p. 87), no pagamento de bolsas de estudo para as instituições de ensino participantes, para que elas possam custear todas as despesas relativas aos cursos e subsidiar despesas de assistência estudantil, relativas a transporte e alimentação. Ou seja, mesmo destinando a maior parte dos recursos para a rede privada, não deixa de fomentar a EPT na rede pública. Mecanismo útil para manutenção do consenso, o que desempenha papel importante para a dominação hegemônica.

Assim, torna-se importante para os entes federados aderirem ao Pronatec por meio do Bolsa-Formação para viabilizarem o cumprimento das metas estabelecidas em seus planos de educação, sobretudo no que concerne à Meta 11 do PNE (2014-2024). Pois, como sabemos, estados e municípios devem alinhar suas ações e metas de seus planos de educação com a referência principal que é o PNE.

Tecendo uma crítica ao PNE (2014-2024), Amaral (2014, p. 294) observa que, no que concerne à educação básica, apenas na Meta 11, há a preocupação de alterar a relação entre o quantitativo de matrículas públicas e o de matrículas privadas. Entretanto essa preocupação não se traduz em benefício para a esfera pública, no que concerne à transferência de recursos, pois, como veremos mais adiante, os recursos do Pronatec se concentram em sua maior parte na esfera privada.

Com a sanção do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) ficou estabelecido em seu Art. 8º que:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (BRASIL, 2014).

Em cumprimento à Lei nº 13.005/2014, o Governo de MS elaborou seu Plano Estadual de Educação (PEE/MS 2014-2024) sancionado pela Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, no governo de André Puccinelli (2011-2014), alinhando diversas metas do Plano Estadual com a meta 11 do PNE.

Em parte do texto da “Análise Situacional” da educação profissional constante no PEE/MS (2014-2024), percebemos a indução da política do Pronatec para o Estado de MS, no sentido de cumprir a meta 11 do PNE (2014-2024) relativa à expansão da educação

profissional, fazendo menção aos recursos previstos pelo Pronatec para atingi-la. Asseverando textualmente que:

Para muitos especialistas, a meta de expansão das matrículas na educação profissional técnica de nível médio, prevista no Plano Nacional de Educação 2014-2024, soa um tanto pretensiosa e destoada da realidade vivenciada no Brasil. Entretanto, em Mato Grosso do Sul, a oferta crescente de cursos técnicos demonstra a possibilidade de atender a meta estipulada pelo PNE. [...] Ressalte-se que, em 25 de outubro de 2011, o Governo Federal instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que tem como objetivo promover a ampliação, interiorização e democratização da oferta de educação profissional em todo o País. Esse programa tem contribuído significativamente para a trajetória crescente dos cursos no estado (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 74).

Podemos observar a importância que o Estado de MS atribui ao Pronatec através do PEE/MS (2014-2024), no que tange à Meta 11 do PNE (2014-2024), já citada, sobretudo à estratégia 11.2 que prevê: fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino (BRASIL, 2014, p. 71). Essa estratégia coaduna com os objetivos traçados para o Pronatec previstos no Parágrafo único do Art. 1º da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.

Nesse aspecto, entendemos o Pronatec como a política pública de financiamento da educação profissional indutiva, por tornar a Rede Estadual de Ensino de MS (REE/MS) dependente dos recursos vinculados na busca do cumprimento da meta 11 do PNE. Pois, segundo Saviani (2010, p. 391), “Uma atenção especial deverá ser dada no PNE à questão do financiamento, não porque seja garantia da realização das metas, mas porque é condição indispensável, ainda que não suficiente, do seu cumprimento”. No gráfico 3 constante no PEE-MS, é possível observar a evolução das matrículas em educação profissional técnica de nível médio, ofertadas pela Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

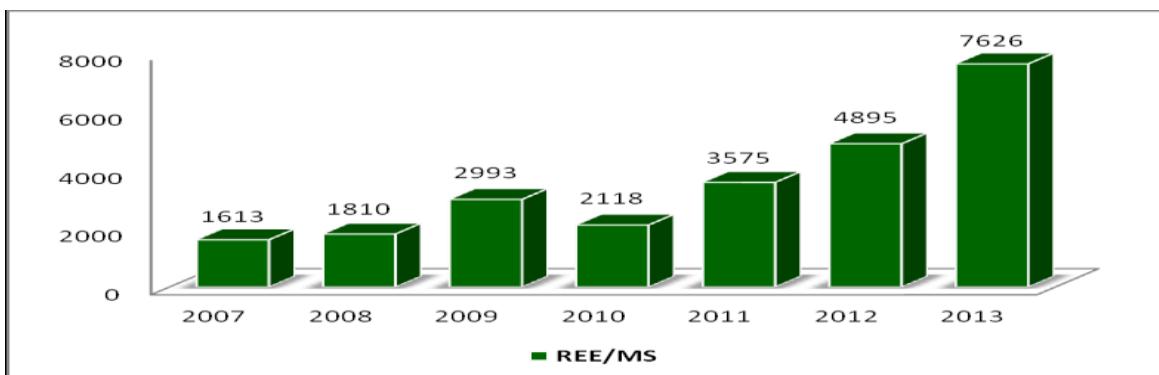


Gráfico 3: Matrículas na educação profissional da Rede Estadual de Ensino de 2007 a 2013.
Fonte: Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – (2014-2024).⁵¹

⁵¹ Disponível em <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-MS.pdf>. Acessado em 20 de julho de 2015.

Podemos perceber no gráfico 3 que o crescente aumento do número de matrículas na educação profissional na Rede Estadual de Ensino do MS, a partir do ano de 2012, está relacionada com a implementação do Pronatec em MS por meio do regime de colaboração com a União. Essa constatação se dá, também, pelo que consta no texto do PEE/MS citado anteriormente o qual faz menção aos recursos advindos do Pronatec para a viabilização do alcance da meta 11 do PNE. O que criticamos nesse processo é a indução da política federal, pois o Pronatec só é implementado nas Redes Estaduais de Ensino se suas Secretarias de Educação assinarem o Termo de Adesão. Implica dizer que aqueles estados que não aderirem ao Pronatec não farão jus aos recursos federais destinados a educação profissional nos estados, o que enfraquece a capacidade desses entes federados de ofertarem cursos técnicos em suas redes.

Os indicadores apresentados no PEE/MS no gráfico 4 comparam as matrículas realizadas em cursos técnicos oferecidos pelas Redes Estadual e Federal de Ensino e pelas escolas privadas no Estado.

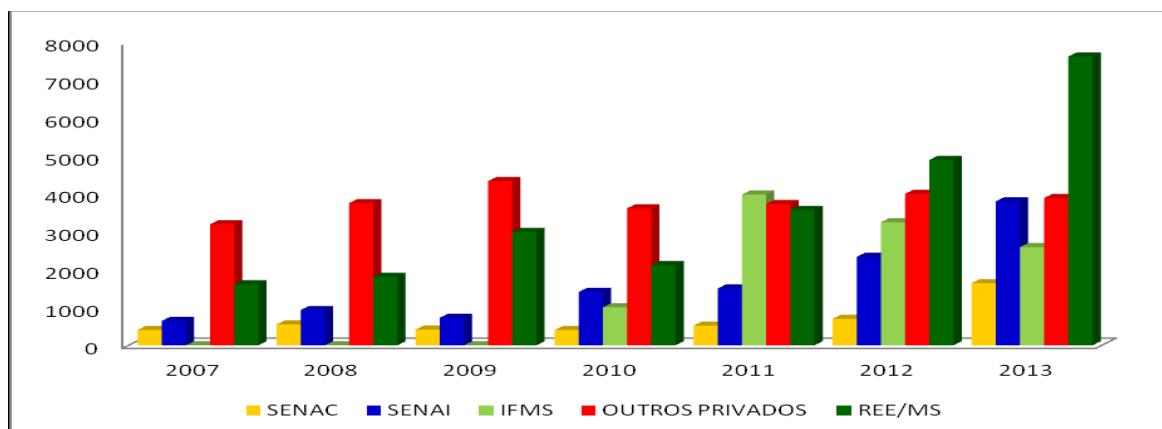


Gráfico 4: Matrículas na educação profissional oferecidos pelas Redes Estadual e Federal de Ensino e pelas escolas privadas no Estado de MS de 2007 a 2013.

Fonte: Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – (2014-2024)⁵²

Podemos perceber no gráfico 4 que, a partir do ano de 2011, quando foi lançado o Pronatec houve um aumento significativo de matrículas na educação profissional ofertada pela Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, se tornando, já em 2012, a rede de ensino com o maior número de matriculados na modalidade educação profissional em comparação com o Sistema “S”, IFMS e com a Rede Privada. Por isso, existe certa confiança

⁵² Disponível em <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/Plano-Estadual-de-Educação-MS.pdf>. Acessado em 20 de julho de 2015.

por parte do governo do Estado de MS para atingir a meta 11 até 2018, como explicitado no trecho abaixo do PEE/MS (2014-2024).

Considerando que, em Mato Grosso do Sul, 21,3 mil vagas foram ofertadas em cursos técnicos, nos anos de 2007 a 2009, e que 56,6 mil vagas foram disponibilizadas de 2010 a 2013, e ainda, a trajetória crescente observada nos dados apresentados, pode-se afirmar que há possibilidade de atingir o proposto na meta 11 do PEE-MS até 2018, com a possibilidade de superar a meta até o final da vigência do Plano [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 74).

As estratégias traçadas no PEE/MS (2014-2024) para cumprir a meta 11 do PNE (2014-2024) apresentadas no quadro 1 apontam para um alinhamento obrigatório a partir de uma análise situacional que atesta o caráter indutivo do Pronatec como política pública de fomento a ampliação de EPT, o que nos subsidiou algumas análises acerca das políticas para educação profissional no Estado de MS.

As relações que se estabelecem por meio dos documentos legais que ancoram a EPT nos permitem observar que no âmbito da política pública esse investimento na qualificação do homem para o trabalho se dá por meio da educação profissional. Frigotto (1995) aponta que alguns fatores denotam a sujeição das políticas educacionais aos interesses do capital, e que em determinados períodos esses fatores são determinantes. Ele defende que:

Nessa perspectiva a educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação do capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução (FRIGOTTO, 1995, p. 30).

O PEE/MS, ao contemplar o ensino médio na modalidade de educação profissional, garante, desse modo, a captação de recursos federais para a formação de força de trabalho para o mercado, e da massa produtiva por qualificação e formação profissional, assim como atende, também, as demandas do empresariado por profissionais qualificados.

A relação que se percebe entre as estratégias para cumprir a meta 11 do PNE (2014-2024), estabelecidas no próprio PNE (2014-2024), assim como, no PEE-MS (2014-2024) confirmam a teoria de Estado de Gramsci (1991). Pois para atingir a Meta 11 estabelecida pelo PNE e consequentemente pelo PEE/MS, o Governo Federal e o Estado de MS mobilizam-se por meio do Pronatec, que em nosso entendimento se configura num projeto social subordinado aos padrões capitalistas de produção. Porque investe cerca de 70% do fundo público em cursos desarticulados com a educação básica, além de priorizar essa formação em instituições privadas de ensino. Grande parte das instituições particulares que

recebem recursos do Pronatec pertencem ao Sistema S, que são instituições ligadas aos empresários de diversos segmentos da economia.

O Pronatec, como política pública federal de financiamento da educação profissional, se caracteriza como a “amálgama” para esse sistema de indução à educação profissional que privilegia os interesses dos empresários em duas vias: a primeira, em promover a formação para o trabalho prioritariamente em instituições privadas de ensino; a segunda, por atender “a necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, professada no discurso sobre a educação na produção flexível” (KUENZER, 2011, p. 47).

A correlação de forças é latente na relação entre o Pronatec e o PDE, tendo em vista que a partir do movimento de entidades civis liderada por grupos de empresários, conseguiram influenciar o Governo Federal, que envidou esforços para transformar as reivindicações desse movimento no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação⁵³, que é o carro chefe do PNE como afirmou Saviani (2007).

A materialização do direito constitucional abordada no início do capítulo se deu muito por essas inter-relações das redes de ensino em seus diversos níveis na esfera pública em colaboração e, na esfera privada, por meio das parcerias públicas privadas, sobretudo, pelo acordo de gratuidade com o Sistema S, que é responsável pela maior captação de recursos do Pronatec para financiar cursos de curta duração do tipo FIC.

A imposição hegemônica da classe ou fração de classe capitalista que compõe o bloco no poder do Estado brasileiro influenciando e modificando a legislação educacional mostra, no entender, de Kuenzer (2011), seu caráter concreto:

[...] de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, a força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas, que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, sob processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta (KUENZER, 2011, p. 47).

Não diferente desse prognóstico, se estabeleceu a relação entre o PNE (2014-2024), o Pronatec e o PEE/MS (2014-2024), que muito em função do subprograma Bolsa-Formação, ampliou a oferta por vagas na Rede Estadual de Ensino de MS. Como resultado da dominação

⁵³ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf. Acessado em 20 de setembro de 2016.

hegemônica da classe dominante, a qual controla os dispositivos jurídicos que regulamentam as políticas de EPT no Brasil.

Embora não esteja regulamentado por Lei ordinária⁵⁴ o “regime de colaboração” previsto na Constituição Federal de 1988 se efetiva por meio da coordenação da união, da colaboração federativa e da garantia da autonomia dos estados subnacionais. É uma garantia federal de assistência técnica e financeira, porém os estados subnacionais tornam-se dependentes do recurso do Pronatec para execução de uma política de educação profissional.

Cabe ressaltar que os dados de matrículas na rede estadual de ensino de MS são relativos à modalidade educação profissional de nível médio.

No próximo capítulo, examinaremos o processo de implementação do Pronatec na Escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul com o maior número de matriculados na modalidade educação profissional chamada de Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima (CEPEF).

⁵⁴ Lei Ordinária: Complementa as normas constitucionais que não forem regulamentadas por lei complementar, decretos legislativos e resoluções. Deve ser aprovada por maioria simples, ou seja, pela maioria dos presentes à reunião ou sessão da Casa Legislativa respectiva no dia da votação.

CAPÍTULO III

3 A Efetivação das Políticas Públicas do Pronatec no Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima (CEPEF) (2011-2015)

Este capítulo tem por objetivo examinar o processo de implementação do Pronatec no Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima, no período de 2011 a 2015. Esse estudo partiu da observação e análise das respostas concedidas em entrevista pelos quatro sujeitos selecionados por participarem efetivamente da operacionalização dessa política no âmbito local; assim como, da análise dos documentos oficiais que registram essa implementação.

Foram entrevistados, no período de 22 de setembro de 2016 a 07 de outubro de 2016: o Chefe da Coordenadoria de Políticas Públicas para Educação Profissional da SED/MS o Superintendente de Políticas Públicas Educacionais da SED/MS; a atual Diretora do CEPEF e a Diretora do CEPEF à época de implantação do Pronatec. Por serem gestores da SED/MS ou da escola pesquisada, os denominamos aleatoriamente de Gestor 1, Gestor 2, Gestor 3 e Gestor 4.

Após a organização e sistematização dos dados para análise, e atendendo aos objetivos da dissertação, elegemos as categorias de análise a partir da incidência dessas nas respostas dos entrevistados. Eleitas as categorias foi possível tecer algumas considerações com base no quadro teórico que sustenta esta pesquisa.

3.1 Histórico do Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima (CEPEF).

O CEPEF foi criado por meio do Decreto Governamental nº 11.195, publicado no Diário Oficial de MS nº 5.987 e 29 de abril de 2003. Fica localizado na Rua Antônio da Silva

Vendas, 115, Bairro Miguel Couto, Campo Grande – MS. Foi pensado e planejado para executar cursos técnicos de curta duração desarticulados da educação básica.

A construção dessa escola contou com recursos do MEC e do Governo do Estado de MS, no contexto da reforma e expansão da Educação Profissional a partir do Decreto Federal nº 2.208/1997 do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Esse Decreto separava o Ensino médio da educação profissional e dividia o ensino técnico em três níveis: Básico, independe da escolaridade anterior com duração de 60 horas; o Técnico, que supõe o nível médio; e o Tecnológico que é uma graduação de curta duração.

Os recursos federais para a construção do CEPEF foram oriundos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que teve como meta construir, equipar escolas e capacitar recursos humanos para a implantação da nova proposta de Educação Profissional visando à inserção do trabalhador no mercado e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Para implementar essa reforma na educação Profissional o governo de MS realizou uma pesquisa para verificar a demanda do perfil de trabalhador evidenciado na proposta pedagógica desse centro como:

Tendo em vista os condicionantes econômicos e políticos mundiais e do Estado foram evidenciadas as áreas profissionais a serem priorizadas para atender às demandas decorrentes das ações estratégicas para a criação da infraestrutura e desenvolvimento do estado de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL/SED/CEPEF/PPP, 2016, p. 6).

O estudo apontou uma demanda de técnicos de nível médio que suscitou a necessidade de se ofertar nos cursos, “principalmente nos eixos tecnológicos de Gestão, Comércio, Turismo, Hospitalidade, Lazer, Informática e Controle e Processos Industriais” (MATO GROSSO DO SUL/SED/CEPEF/PPP, 2016, p. 6-7).

No histórico sobre o CEPEF registrado em seu Projeto Político Pedagógico, observamos que o mesmo funcionou inicialmente como Escola de Governo, local em que eram capacitados os servidores do estado em cursos técnicos de curta duração, a partir de um convênio entre a SED/MS e a Fundação Escola de Governo de MS. Por meio da Secretaria de Estado de Gestão Pública, “a Fundação passa a conjugar esforços para implementar e manter as atividades do CEPEF. Entre os anos de 2003 a 2007, foram oferecidos cursos de Formação Inicial e Continuada nas áreas de indústria, gestão, informática, turismo e hospitalidade totalizando 4.356 alunos formados por esse centro nesse período (MATO GROSSO DO SUL/SED/CEPEF/PPP, 2016, p. 7).

O primeiro curso técnico ofertado no CEPEF foi o Técnico em Gestão Escolar com três turmas iniciadas em 2005, totalizando 90 matriculados, desses apenas 69 concluíram o

curso em 2006. A partir de 2006, iniciaram turmas de Técnico em Gestão Escolar; Técnico em Turismo e Hotelaria (MATO GROSSO DO SUL/SED/CEPEF/PPP, 2016, p. 7).

Os cursos ofertados a partir do ano de 2005 já poderiam ter sido ofertados de forma articulada ao ensino médio (BRASIL, 1996, Art. 36-B, I), devido à sanção do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto Federal nº 2.208/1997 que a proibia. E, não apenas em concomitância (alunos com duas matrículas em instituições diferentes), mas, também, na forma integrada ao ensino médio (alunos com uma matrícula). No entanto, o que prevaleceu no CEPEF foi à permanência do modelo de centro educacional nos moldes do Decreto nº 2.278/1997 e do PROEP, no qual a educação profissional era desarticulada do ensino médio, ou seja, não existiam cursos técnicos integrados ou concomitantes ao ensino médio.

Acreditamos que a proposta do ensino médio integrado permite aos jovens maiores possibilidades de entendimento do mundo em que vivem, tendo o trabalho como princípio educativo, como defende Saviani (2003).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem um ensino médio que ofereça uma formação integral ou omnilateral “fundamentado em uma base comum e tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, independentemente de ser ou não profissionalizante” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 49).

O entendimento de que uma formação integrada permite uma melhor relação do homem com a natureza, entendendo-a e transformando-a por meio do trabalho oferecidos por Saviani (2003); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) advêm da proposta emancipatória de Marx (2010) para formar um novo entendimento de sociabilidade humana que vise superar as injustiças e desigualdades decorrentes do processo de acumulação capitalista, assim como da sociedade de classes. No dizer de Marx,

o homem se apropria de sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários (MARX, 2010, p. 108).

O pensamento de formação integral defendido por Saviani (2003); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), também, decorrem da teoria de Gramsci (2010) para a emancipação do homem por meio de uma escola unitária que ofereça uma formação omnilateral. Nas palavras de Gramsci,

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2010, p. 40).

Acreditamos que as políticas públicas de educação profissional e tecnológica (EPT) deveriam ser desenvolvidas nos moldes de uma formação omnilateral teorizada por Gramsci (2010) e Marx (2010). Coadunamos com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), quando questionam:

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 49).

“Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixo o trabalho, a ciência e a cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo” (RAMOS, 2012, p. 107).

Nesse aspecto, observamos o avanço das relações capitalistas de produção no seio do Estado o que favoreceu a valorização do conhecimento técnico e científico, tornando a escola uma instituição voltada a formar para a cultura industrialista (GRAMSCI, 1991).

A política educacional dualista, desenvolvida fortemente no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sobretudo a partir da separação do ensino médio da EPT, não foi superada com a assunção do poder pelo partido dos Trabalhadores, o que se constata na entrevista com o Gestor 4, ao ser questionado sobre o porquê do CEPEF não ofertar ensino médio regular, mas sim apenas cursos técnicos, o entrevistado relatou que :

No início, na Lei 9.394 ela já previa, no Artigo 39, a separação do ensino médio da formação profissional. Então era uma condição para operacionalizar a educação profissional dentro do PROEP. Posteriormente, essa lei foi alterada. Mas a condição inicial era essa. Quando se pensou na construção do Centro, se pensou na construção de uma estrutura para atender o ensino técnico de uma maneira diferente, separado. Se você pegar a Lei, ela já foi alterada pelo Decreto 2.208, então ela exigia essa separação. Isso foi no governo do Fernando Henrique Cardoso (GESTOR 4, 2016).

Mesmo com a sanção do Decreto Federal nº 5.154/2004, elaborado em um contexto neo-desenvolvimentista, que revogou o Decreto Federal nº 2.208/1997, a estrutura montada no CEPEF para oferecer uma formação dual tecnicista e fragmentada permaneceu. Moura

(2012, p. 56) defende que a partir desse Decreto que reunificou o ensino médio a EPT pudéssemos construir um ensino médio igualitário para todos, pois fundamenta seus princípios na politecnia e por estar vinculada ao ensino médio a formação para o trabalho, nesses moldes, não permite a conclusão do curso técnico antes da conclusão do ensino médio. O que evita em alguma medida a inserção no mundo do trabalho de jovens com menos de 18 anos das classes populares que se veem obrigados a terem uma formação aligeirada que possibilite trabalho para complementar a renda familiar.

Concordamos com Ramos (2014), que em sua Dissertação de Mestrado enfatizou a expansão e a interiorização da EPT como elementos democráticos importantes, diminuíram para afastar concepção de ensino médio integrado. Aumentando em grande medida as formas pós-média e concomitante. Destaca que o Decreto Federal nº 5.154/2004 carrega em si:

A correlação de forças entre progressistas e conservadores que se debateram, desde a revogação do Decreto 2.208/1997 pelo Decreto 5.154/2004 em torno das disputas entre os cursos que atendam ao mercado e a oferta privada de cursos técnicos de nível médio (formas concomitante e subsequente de educação profissional) e uma educação que garanta uma formação omnilateral para a classe trabalhadora, onde se estabeleça o trabalho como princípio educativo – pressuposto central da concepção de ensino médio integrado à educação profissional de nível técnico (RAMOS, 2014, p. 99).

No caso específico do CEPEF, a correlação de forças entre progressistas e conservadores resultou na manutenção do modelo de uma escola dualista alinhados ainda com os moldes do Decreto nº 2.278/1997 e do PROEP, afastando-se de uma formação omnilateral. Observamos nesse evento a expressão da “autonomia subnacional”, quando analisamos a opção da SED/MS e do CEPEF em manter-se nos moldes da oferta apenas de cursos técnicos. Tendo em vista que “[...] nas federações vigoram os princípios de autonomia dos governos subnacionais e de compartilhamento da legitimidade e do processo decisório entre os entes federativos” (ABRÚCIO, 2010, p. 41). Assim, mesmo com a possibilidade jurídica de se ofertar a EPT integrada ao ensino médio, a hegemonia da classe dominante influência na decisão “autônoma” do estado de MS em optar pela escola dualista.

Com criação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, elaborado pelo MEC, a partir de 2007, padronizou-se a nomenclatura, a carga horária e o perfil descritivo de cada curso. Para facilitar a consulta dos estudantes diante da quantidade de cursos ofertados, observamos que o CEPEF adotou o catálogo como referência para ofertar seus cursos dentro dos eixos tecnológicos estabelecidos pela SETEC/MEC.

Assim, os cursos técnicos oferecidos no CEPEF estão inseridos em 5 eixos tecnológicos: 1. Desenvolvimento Educacional e Cultural, com os Cursos: Técnico em

Alimentação Escolar; Técnico em Biblioteca; Técnico em Infraestrutura Escolar, Técnico em Multimeios Didáticos; Técnico em Secretaria Escolar. 2. Gestão e Negócios, com os cursos: Técnico em Administração, Técnico em Serviços Públicos e Técnico em Recursos Humanos; 3. Controle e Processos Industriais, com os cursos: Técnico em Eletrônica e Técnico em Eletrotécnica; 4. Produção Cultural e Design, com o curso: Técnico em Comunicação Visual; 5. Turismo, Hospitalidade e Lazer, com os cursos: Técnico em Cozinha, Técnico em Eventos e Técnico em Hospedagem (MATO GROSSO DO SUL/SED/CEPEF/PPP, 2016, p. 9).

Constatamos na Proposta Pedagógica que, em 2008, o CEPEF passou a oferecer apenas cursos técnicos, nas modalidades subseqüente e integrada⁵⁵, voltados para a comunidade em geral. Entre os anos de 2008 e 2009, formaram-se: uma turma de Técnicos em Turismo e Hotelaria e outra de Técnica em Gestão de Pessoas e foi iniciado o primeiro curso Técnico de Eletrotécnica (MATO GROSSO DO SUL/SED/CEPEF/PPP, 2016, p. 7).

Após a sanção e a criação do Pronatec pela Lei nº 12.513/2011, o qual foi previsto para ocorrer em regime de colaboração com os entes federados, a SED/MS assinou o Termo de Adesão junto a SETEC/MEC, obrigatório para pactuar os cursos e receber os recursos para custear os salários de professores e técnicos e custear alimentação e transporte aos alunos matriculados.

Consideramos importante contextualizar que o CEPEF, assim como muitas escolas profissionais no Brasil, envolto nas políticas públicas nacionais indutivas, é fruto da sequência de três programas federais voltados à expansão, estruturação e fomento à educação profissional e Tecnológica (EPT).

No caso do CEPEF, o primeiro programa federal presente em sua história foi o PROEP, do Governo Fernando Henrique Cardoso. O PROEP priorizou recursos para a construção de centros de educação profissional no modelo do CEPEF. Porém como veremos no depoimento do Gestor 4, esse programa não garantiu a estrutura necessária para a execução de cursos técnicos que demandavam maior aparato de equipamentos para equipar os laboratórios, como multímetros e fonte de força elétrica para o laboratório de eletrônica, por exemplo. Essa lacuna foi preenchida por um outro programa do Governo Federal chamado Brasil Profissionalizado lançado em 2007 pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Por fim, ainda existia dificuldades em ofertar mais vagas na educação profissional devido aos custos com pagamento de salários dos professores.

⁵⁵ Foi uma experiência de uma turma na modalidade EJA. Após essa turma o CEPEF não ofertou mais cursos integrados.

Assim, o Pronatec aproveitando de estruturas anteriormente instaladas e de instituições as quais já ofertavam educação profissional, passou a financiar os salários de professores e técnicos, além de oferecer uma bolsa aos alunos matriculados, favorecendo a permanência desses alunos nos cursos, conforme Art. 6º da Lei nº 12.513/2011.

Ao ser questionado sobre como se deu a implantação e desenvolvimento do Pronatec no CEPEF no período de 2011 a 2015, o Gestor 4 observa:

O Pronatec é um programa do Governo Federal que veio para adequar, minimizar questões que não foram resolvidas por programas anteriores. Eu gostaria de citar, primeiro o Governo Federal, na década de 90, colocou o PROEP, programa de expansão da educação profissional. O objetivo do PROEP era capacitação de profissionais, instalação de estrutura física, construção e instalação de equipamentos. Veja bem, eram apenas 3 categorias que o programa atendia. Em relação ao CEPEF, foi construído o centro, foi equipado e foi capacitada a equipe, mas ainda não tinha uma estrutura, no macro, completa (GESTOR 4, 2016).

Os recursos do Pronatec para o CEPEF vieram “completar um ciclo” de programas federais voltados à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O PROEP promoveu a construção e o funcionamento inicial, o Brasil Profissionalizado equipou os laboratórios do CEPEF com equipamentos mais modernos; essas ações possibilitaram que o CEPEF atendesse aos critérios estabelecidos pela SETEC/MEC⁵⁶ para pontuação de cursos do Pronatec, conforme Inciso XV do Art. 16º da Portaria 817/2015 do MEC.

Outra questão assinalada pelo Gestor 4 se refere aos recursos destinados aos pagamentos dos salários dos professores e a infraestrutura necessária à operacionalização dos cursos, sendo observado que:

[...] não falava de salário do professor, não falava da atualização constante dos equipamentos, [...]. Então no PROEP não havia essa previsão de atualização de todo o maquinário, de todos os laboratórios e de toda a estrutura. Em seguida, do PROEP, veio um programa chamado Brasil Profissionalizado. Esse programa tinha essa função, de atualização dos equipamentos, dos laboratórios implantados pelo PROEP. Mas ainda ficava uma lacuna, que era questão que envolvia a permanência do aluno na escola, e também algo referente à remuneração dos profissionais. A Rede do Estado de Mato Grosso do Sul, ela não tinha pensado essa estrutura, até porque nós não temos esses profissionais no quadro efetivo da educação. Eles são bacharéis, e os bacharéis não são contemplados pelo quadro da educação. Tinha que ser pensado algo assim. Foi o entendimento que nós temos do porquê surgiu o Pronatec.

⁵⁶ O MEC divulgou em 2014 um Manual de Instruções para o Processo de Habilitação de Unidades de Ensino no Âmbito do Pronatec, com o título “habilitação Pronatec”. Disponível em: http://sitesistec.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/manual_habil_pronatec_250714.pdf. Acessado em 20 de setembro de 2016.

Ainda na fala do Gestor 4, a seguir ele evidencia a preocupação com a permanência do aluno em seus respectivos cursos; observamos na fala desse Gestor a importância que atribui ao Pronatec, no sentido de contribuir com a garantia do transporte e alimentação como fatores mitigadores da evasão escolar:

O Pronatec visava, atender a educação técnica, e também criar uma sistemática e um viés que atendesse a remuneração do professor. Foi onde surgiram as bolsas. Em relação ao aluno, para a permanência dele, foi instituído o programa autorizando a aquisição do custeio do transporte. No Pronatec também, ela atendeu em relação a alimentação do aluno (GESTOR 4, 2016).

Essa contextualização do processo de estruturação do CEPEF por meio de três programas federais voltados para EPT que partiram de três governos diferentes e estão relacionadas à materialização de programas de EPT que atendam a interesses de organismos internacionais ou grupos de empresários. Esses programas são implementados em “colaboração federativa”. No caso do PROEP⁵⁷, os recursos advinham 50% do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), 25% do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) 25% do MEC (VIEIRA, 2012, p. 41); No caso do Programa Brasil Profissionalizado, observamos “uma estreita ligação entre a perspectiva empresarial de educação e as ações do Estado brasileiro” (CÊA e SILVA, 2013, p. 9); no caso do Pronatec, pela intensa transferência do fundo público para instituições privadas de ensino, além de priorizar cursos de curta duração (MELO, 2015, p. 122).

O entendimento sobre como se dá o relacionamento entre a União e os entes federados é primordial para analisarmos as políticas educacionais. No caso do Pronatec, está prevista sua execução em regime de colaboração previsto no Art. 3º da Lei 12.513/2011⁵⁸.

Para Oliveira e Souza (2010, p. 21-22), o regime de colaboração “é uma formulação que expressa o ‘desejo’ de colaboração entre os entes federados, mas que não encontra mecanismo de indução ou de obrigatoriedade, posto que, em princípio, estes são autônomos”. Nessa mesma linha, Abrúcio (2010, p. 60) afirma que a noção de regime de colaboração tem

⁵⁷ Consideração presente na Portaria MEC Nº 1005/97 DE 10 DE SETEMBRO DE 1997 que Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP) com financiamento externo: “Considerando a necessidade de implementar o Programa de Reforma da Educação Profissional - PROEP; Considerando a Recomendação Nº 444, de 30 de junho de 1997, publicada no Diário Oficial da União de 04.09.97, da Comissão de Financiamentos Externos - COFIEX pela aprovação da continuidade da preparação do PROEP, identificado como passível de financiamento externo, por meio de Operação de Crédito Externo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID [...]” (BRASIL, 1997)

⁵⁸ Art. 3º da Lei 12.513/2011: “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” (BRASIL, 2011).

por objetivo “a articulação dos entes federativos nas várias ações educacionais que lhes cabem”.

Os arranjos federativos para materialização das políticas educacionais não são de caráter obrigatório, como lembra Oliveira e Souza (2010, p. 21-22), mas são por meio desses arranjos que o regime federativo brasileiro se efetiva, como no caso do Pronatec. Nesse aspecto, discordamos de Oliveira e Souza (2010), quando afirma que no regime de colaboração não se encontra mecanismos de indução, por não ser de caráter obrigatório, porque acreditamos que pelo fato de nem todos os estados subnacionais terem capacidade técnica e financeira, para criar e executar programas voltados para a EPT, esses estados se veem obrigados a acordar com a política federal, no caso em estudo o Pronatec, para angariar recursos e aumentar a oferta de EPT em suas redes de ensino, obedecendo aos regramentos do programa federal.

Ou seja, não se abre a possibilidade de discussão do Governo Federal financiar programas para ETP desenvolvido e gerenciado pelos estados, que possa atender às especificidades de cada estado, com poder de decisão da alocação dos recursos pelos estados. Entretanto, o que acontece por meio do Pronatec é a destinação de recursos da União, para os estados subnacionais, mediante adesão ao programa, para incrementar a oferta de EPT nas redes de ensino, como vem acontecendo com na REE/MS, sob pena de ficar sem o recurso federal para a ETP em caso de não adesão. Por isso, consideramos uma política indutiva de financiamento a ETP do Governo Federal.

3.2 A Implementação do Pronatec no CEPEF

A implementação do Pronatec na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS) foi iniciada em 2012 por meio do termo de compromisso (adesão) assinado pela SED/MS, concordando com as regras que regulamentam a execução do programa coordenado em âmbito nacional pela SETEC/MEC. A respeito do termo de compromisso, o Gestor 1, ao ser indagado sobre a existência e funcionamento de algum convênio entre a União e o estado de MS para executar o Pronatec na REE/MS e no CEPEF, verbaliza que:

O termo de compromisso, assinado no momento da adesão em 2012, e em 2014 foi solicitada uma renovação, e estamos funcionando hoje com a renovação feita em 2015, sem prazo de vigência. O termo amarra tão somente as atribuições de cada parceiro, como SETEC, FNDE e o ofertante, e como também ele amarra as definições e normas previstas do programa (GESTOR 1, 2016).

A partir da assinatura do termo de compromisso⁵⁹, o Estado de MS, por meio da SED/MS, faz a pontuação das vagas de cursos submetidas à aprovação da SETEC/MEC. A SED/MS tem autonomia para indicar os cursos e a abertura de turmas, porém a efetivação é realizada após a aprovação da SETEC/MEC, conforme Portaria nº 168 de 7 de março de 2013; e Portaria nº 817 de 13 de agosto de 2015, ambas do Ministério da Educação (MEC).

Podemos observar a partir da tabela 5 os números de matrículas alcançadas na REE/MS no ensino médio e na educação profissional antes e depois da adesão ao Pronatec. Os dados foram baseados no Censo Escolar dos anos de 2010 a 2015, e apontam um crescimento da oferta e procura por matrículas na modalidade de educação profissional nos anos de 2010 a 2014 no Estado de MS.

Tabela 5 - Matrículas por etapa e modalidade de ensino na Rede Estadual – MS.

Ano	Ensino Médio	Educação Profissional
2010	86.183	2.118
2011	86.559	3.575
2012	86.997	4.895
2013	86.486	7.626
2014	86.186	7.722
2015	79.973	7.023

Fonte: INEP/MEC/CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, anos: 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015. Adaptado pelo autor, 2016.

Esses dados, explicitados na tabela 5, demonstram que mesmo antes da utilização dos recursos do Pronatec a REE/MS promoveu uma expansão de matrículas na educação profissional de 68,79% no período de 2010 para 2011. Com advento do financiamento do Pronatec, o número de estudantes matriculados na educação profissional cresceu 116 % no período de 2011 a 2014 e declinou 9,05 % no período de 2014 para 2015.

Na tabela 6, são apresentados os totais de verbas destinadas à SED/MS para desenvolver a educação profissional na REE/MS. Os recursos oriundos do Pronatec viabilizaram uma expansão significativa do acesso à educação profissional até 2014.

⁵⁹ O termo de compromisso é um documento exigido pela SETE/MEC para o ofertante poder pactuar cursos Pronatec. Conta Portaria N° 817, de 13 de agosto de 2015 Art. 22. Compete aos parceiros ofertantes: XVIII – garantir que todos os beneficiários da Bolsa-Formação assinem, no ato da matrícula, Termo de Compromisso, na forma estabelecida no Manual de Gestão da Bolsa Formação.

Tabela 6 - Total em Reais destinado pelo Governo Federal para Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul.

Ano	Total	Educação Profissional
2010	65.662.121,52	589.010,34
2011	77.008.717,64	13.105.064,36
2012	192.734.765,41	29.333.057,36
2013	102.422.744,76	18.483.060,00
2014	150.962.815,29	25.775.835,68
2015	77.437.034,87	1.917.187,50

Fonte: Controladoria-Geral da União/ Portal da Transparência/ Transferências de Recursos por Favorecido/ exercício/ 2010/ 2011/ 2012/ 2013/ 2014/ 2015. Adaptado pelo autor, 2016⁶⁰.

Analisando os dados das tabelas 5 e 6, podemos observar que mesmo antes da implementação das primeiras turmas com recursos do Pronatec, o que só aconteceu em 2012, o aumento da transferência de recursos já se tornou significativa a partir do ano de 2011. Contudo, com a política de indução a EPT por meio do Pronatec permitiu que a transferência de recursos mais que dobrasse de 2011 para 2012, o que possivelmente não teria acontecido caso o estado de MS não aderisse ao Pronatec.

Concordamos com Saldanha (2016, p. 188) que a partir do governo do partido dos trabalhadores o Estado rompe, em certa medida com a lógica neoliberal ortodoxa, de acolher as políticas educacionais de organismos internacionais os quais, também, as financiavam; para ganhar conotações de Estado indutor da economia e das políticas sociais, características de estados neo-desenvolvimentistas (SICSÚ, PAULA E MICHEL, 2007 p. 522).

O Pronatec se encaixa nessa política neo-desenvolvimentista de indução à formação de força de trabalho flexível. Contudo, as razões dos investimentos ficam atreladas ao desenvolvimento econômico nacional; ou seja, o grau de investimento não se mantém em caso de desaceleração da economia. O investimento internacional é do tipo neoliberal, onde os recursos são mantidos mesmo quando a economia nacional entra em recessão, como o caso do PROEP, porém o Estado nacional deixa de gestar suas políticas educacionais e se endivida com os bancos financiadores das políticas proposta por eles mesmos.

⁶⁰ Disponível em: <a href="http://www.portaltransparencia.gov.br/PortalTransparenciaPesquisaFavorecidoPJ_2.asp?Exercicio=2010&hidIdTipoFavorecido=&hidNumCodigoTipoNaturezaJuridica=1&CpfCnpjNis=02585924000122&NomeFavorecido=SECRETARIA%20DE%20ESTADO%20DE%20EDUCACAO%20DE%20MATO%20GROSSO%20DO%20SUL%20%5BSECRETARIA%20DE%20EDUCACAO%5D&valorFavorecido=14344560940. Acessado em 7 de setembro de 2015.</p>

O aumento significativo do investimento em EPT no ano de 2014 e seu abrupto corte em 2015, possivelmente estão relacionados com disputa pelo Governo Federal ocorrida em 2014 na qual a presidente Dilma Rousseff concorria à reeleição e tinha no Pronatec um forte apelo eleitoral entre os jovens. Mendes (2015), que analisou a despesa federal em educação de 2004 a 2014, destaca que a educação profissional e tecnológica foi um dos setores onde foram promovidos importantes gastos nesse período. Conforme os estudos promovidos pelo autor, o Pronatec “teve grande destaque nos debates eleitorais de 2014, evidenciando sua importância como prioridade de governo. As despesas nessa área subiram 1.533% em termos reais entre 2004 e 2014, alcançando R\$ 7,1 bilhões no último ano da série” (MENDES, 2015, p. 6).

A diminuição das transferências de recursos para a SED/MS que ocorreu em 2015 promoveu uma queda de 9,09% do número de matriculados na educação profissional na REE/MS. Segundo Mendes (2015), devido ao ajuste fiscal praticado pelo governo Dilma Rousseff no ano de 2015, o Pronatec sofreu um corte de 25% do total previsto para o ano de 2015, em nível nacional. Segundo o Gestor 2 (2016), a diminuição só não foi maior graças à manutenção das turmas que eram financiadas pelo Pronatec, passaram a ser financiadas com recursos da SED/MS. O Gestor 2 explica os motivos para diminuição das matrículas ocorridas no ano de 2015:

Questões políticas. E questão de ordenamento também, não dava para ficar abrindo qualquer curso em qualquer lugar tinha que ter um ponto. [...] Agora, novos cursos, nós precisamos analisar. Nós tínhamos acabado de chegar. Isso eu estou te falando de 2015 (GESTOR 2, 2016).

Na visão de Feres⁶¹ (2015), a articulação entre os entes federados para pactuação das vagas do subprograma Bolsa-Formação tem sido importante para priorizar os interesses do setor produtivo de diversas regiões do país. Nesse sentido, afirma:

A articulação entre os parceiros demandantes em âmbito nacional, estadual e municipal e as instituições de ensino no planejamento conjunto da oferta em função da demanda por formação profissional, constitui o processo de pactuação de vagas da Bolsa-Formação. Com esse processo, o Pronatec rompeu com a antiga lógica “ofertista”, por meio da qual as vagas e cursos eram definidos em função dos interesses das instituições de ensino responsáveis pela oferta dos cursos. A partir da pactuação foi priorizado o atendimento das demandas do setor produtivo e do perfil dos públicos prioritários nos diversos municípios e regiões do País (FERES, 2015, p. 88).

Em nosso entendimento, a priorização de vagas do subprograma Bolsa-Formação para o setor produtivo revela o alinhamento do Pronatec com demandas capitalistas de produção,

⁶¹ Marcelo Machado Feres foi Secretário de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) no período de 3 de março de 2015 a 12 de maio de 2016.

pois sujeita o fundo público em benefício de empresários dos diversos setores. Além disso, o Subprograma Bolsa-Formação abrange a maior parte dos recursos do Pronatec e está concentrado principalmente no Sistema S em cursos de curta duração chamados de Formação Inicial e Continuada (FIC), conforme dados já registrados na tabela 4, que trata do investimento no Pronatec (2011-2015).

Acreditamos que os recursos do Pronatec devessem ser investidos, prioritariamente nas redes públicas de ensino que ofertam EPT, expandindo a oferta de cursos integrados ao ensino médio. Por desenvolverem os fundamentos de diferentes áreas da ciência, os quais oferecem elementos para que os jovens se tornem analíticos, tanto dos processos técnicos envolvidos na dinâmica do sistema produtivo, quanto no desenvolvimento da capacidade de analisar as relações que se dão no contexto social econômico e político do sistema produtivo que está inserido, como nos ensinou Gramsci (2010).

A partir dos dados da tabela 7⁶², onde constam os dados de matrículas da educação profissional da SED/MS no período de 2012 a 2015, é possível percebermos que apenas no ano de 2013 houve uma ligeira preponderância no número de matriculados em cursos do Pronatec em comparação aos cursos ofertados com recursos próprios da SED/MS⁶³. Nos demais anos: 2012, 2014 e 2015, a SED/MS consolidou mais matrículas de cursos técnicos na REE/MS que o Pronatec.

Tabela 7 - Matrículas Educação Profissional 2012-2015 por Fonte de Recursos.

Ano	Matrículas Totais	Matrículas Cursos SED/MS		Matrículas Cursos Pronatec	
		Qtde	%	Qtde	%
2012	10020	7756	77,41	2264	22,59
2013	18876	9382	49,70	9494	50,30
2014	11772	6849	58,18	4923	41,82
2015	12043	10123	84,06	1920	15,94

Fonte⁶⁴:SED-MS/SUPED/COPEP, 2016. Adaptada pelo autor em 2016.

A maior disparidade em números de matriculados, comparando cursos SED/MS com os Cursos Pronatec, encontra-se no ano de 2015, quando a SED/MS consolidou 84,06% das matrículas dos cursos técnicos contra 15,94% de matriculados em cursos Pronatec.

⁶² Apresenta totais de matrículas realizadas na EPT durante todo o ano, o que ultrapassa os totais do Censo da educação Básica, por não obedecer a lógica dos cursos regulares.

⁶³ Idem nota 12.

⁶⁴ Esses dados foram disponibilizados pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Profissional da Secretaria de Estado de Educação de MS (COPEP), em resposta a solicitação formal da Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco PPGE/UCDB.

Com isso, podemos afirmar que a média do total de matrículas na REE/MS no período de 2012 a 2015 foi de 67,34% para cursos SED/MS; e 32,66% para cursos Pronatec. Implica dizer que o Pronatec financia aproximadamente um terço da EPT da REE/MS por meio da Bolsa-Formação. Para Lima (2012), o estímulo à concomitância e ao ensino técnico subsequente ao médio são as prioridades do Pronatec para as Redes Estaduais de Ensino.

A adesão ao Pronatec, embora entendamos como indução do Governo Federal para com seus entes federados, é própria da colaboração federativa para a execução de programas voltados para educação, sobretudo os programas no âmbito federal.

A colaboração federativa depende da vontade política dos entes federados de compartilhar as propostas de políticas educacionais. Ela promove arranjos educativos e de gestão de políticas públicas baseados em vínculos e redes de interdependência, articulação e solidariedade, que se expressam por convênios, acordos e termos de adesão (MACHADO; VALTEN, 2013, p. 1123).

No caso do Pronatec, a adesão por si só não garante a execução do programa, embora seja determinante para se estabelecer oficialmente um vínculo de colaboração federativa. Mas para que um curso seja aprovado é necessário que esteja cadastrado no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, ou Guia Pronatec de cursos de Formação Inicial e Continuada⁶⁵, e que a escola onde serão ofertadas as turmas possua estrutura física e material para operar o curso. Outra condição é que a escola já tenha ofertado cursos de educação profissional nesse estabelecimento. Conforme Inciso XV do Art. 16º da Portaria 817/2015 do MEC.

Farenzena (2012) destaca o papel da União no provimento dos recursos para a educação básica, onde se inclui a educação profissional, pela sua função redistributiva e supletiva presente no Art. 211 da Constituição Federal de 1988, de assistir técnica e financeiramente os entes federados. Nesse sentido, mesmo não regulamentada por Lei, a “colaboração intergovernamental” se faz presente, sobretudos em programas federais como o Pronatec. “Tal responsabilidade pressupõe e implica a cooperação da União para com os governos subnacionais, delimitada como um dever, esteada em objetivos e funções explicitamente declarados” (FARENZENA, 2012, p. 188).

No caso do Pronatec, a assistência técnica e financeira é condicionada à adesão ao programa. Na entrevista concedida pelo Gestor 1, ao ser indagado sobre a existência e funcionamento de algum convênio entre a União e o Estado de MS para executar o Pronatec na REE/MS e no CEPEF, o mesmo destaca que a colaboração federativa para execução do Pronatec se inicia a partir do termo de adesão, e nesse sentido afirma:

⁶⁵ Link para consulta dos catálogos de cursos técnicos e FIC: <http://portal.mec.gov.br/pronatec/catalogos>.

Não existe um convênio, e sim uma adesão por um termo de compromisso. A secretaria realizou uma adesão sob duas vertentes como ofertante e como demandante do programa, porque enquanto rede ela demanda os estudantes para os cursos, e enquanto instituição de ensino ela aderiu como ofertante também. Então tem um termo de compromisso firmado entre a SED/MS e o Ministério de Educação para participação do Pronatec (GESTOR 1, 2016).

Além de aderir ao programa, o estado deve atender os condicionantes técnicos. Ao ser indagado sobre como funciona a oferta de cursos Pronatec no CEPEF, o Gestor 4 aponta o encaminhamento ao MEC das informações comprobatórias para cumprir as condições de implementação do programa⁶⁶. Destaca que só foi executado no CEPEF por já haver uma estrutura de EPT instalada. Como segue:

[...] os documentos que nós encaminhamos para o MEC, eram documentos comprobatórios da existência, fotos da estrutura física, a relação minuciosa de todos os equipamentos e, também, o atesto e documentos que comprovam a execução deste curso por mais de um ano, que no caso eram as autorizações do conselho estadual de educação, e também atas dos conselhos finais dos alunos que concluíram os anos anteriores (GESTOR 4, 2016).

A obrigação do cumprimento de critérios exigidos pelo MEC, em certa medida, não proporcionou uma forte interiorização do Pronatec. Como vimos no histórico do CEPEF, em sua proposta política pedagógica (PPP), apenas 11 municípios puderam participar do Programa em 2012. Algumas escolas estaduais do interior de MS não possuíam capacidade estrutural nem operacional instalada de EPT em funcionamento apta a pactuar cursos Pronatec, sobretudo pelo Subprograma Bolsa-Formação, estabelecidas pelas Portarias nº 168/2013 e 817/2015, ambas do MEC.

Os critérios estabelecidos pelo MEC não possibilitaram uma distribuição democrática dos cursos financiados pelo Pronatec; ou seja, as cidades menos estruturadas, as quais não possuíam escolas com estrutura de ensino técnico já funcionando, não foram contempladas, aumentando a desigualdade de acesso a EPT.

Abicalil (2014) lembra as incumbências de cada esfera administrativa para o cumprimento da oferta de educação, seja pela via constitucional ou pela LDBEN 9.394/1996, observando a superação da desigualdade. Sobre o princípio da colaboração, esse autor afirma que “se repete, subordinado ao cumprimento do direito público subjetivo ao qual correspondem deveres de Estado e ações de governo, a superação de desigualdades, a

⁶⁶ As condições de implementação do Pronatec estão anunciadas no Manual de Instruções para o Processo de Habilitação de Unidades de Ensino no Âmbito do Pronatec, com o título “habilitação Pronatec”. Disponível em: http://sitesistec.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/manual_habil_pronatec_250714.pdf. Acessado em 20 de setembro de 2016. Regulamentada pela Portaria N° 817, DE 13 de agosto de 2015 do MEC.

formação básica comum e a consolidação de um padrão de qualidade” (ABICALIL, 2014, p. 251).

Consideramos falhas na política do Pronatec a não alocação ampla de recursos para a reforma de escolas estaduais para atingirem os critérios estabelecidos pelo MEC: de receber cursos financiados pelo Pronatec. Também a implementação de cursos nas redes estaduais apenas nas escolas que cumprissem os critérios já citados, o que em nosso entendimento, não se traduz em uma alocação democrática do fundo público.

No ano de 2012, foram aprovados pela SETEC/MEC apenas 16 cursos técnicos articulados ao ensino médio na modalidade concomitante para serem ofertados com recursos do Pronatec na REE/MS. Inicialmente apenas 11 dos 79 municípios de MS receberam turmas desses cursos Pronatec, contemplando 20 escolas. A escola que mais ofertou cursos foi o CEPEF com 7 cursos com turmas distribuídas nos três turnos, matutino, vespertino e noturno⁶⁷.

Em 2013, o número de municípios contemplados subiu para 45, o total de escolas para 67 e o total de cursos aprovados subiu para 30 cursos técnicos, todos ofertados na modalidade concomitante, apenas 8 na modalidade subsequente⁶⁸.

Em 2014, alguns cursos foram fechados por falta de demanda e também por contingenciamentos de verbas federais vinculadas ao Pronatec, assim como alguns municípios deixaram de ofertar cursos Pronatec, o total de municípios caiu para 25, o total de escola caiu para 44, e os cursos ofertados caíram para 21, apenas dois desses não foram ofertados na modalidade concomitante; ou seja, 19 cursos concomitantes; e 12 desses 21 cursos foram ofertados na modalidade subsequente⁶⁹.

Em 2015, não foram pactuadas novas turmas Pronatec, continuaram funcionando apenas os cursos que estavam em andamento, pois os cursos técnicos, que possuem uma carga horária mínima de 800 horas, são ofertados em módulos. Alguns cursos chegam a ser divididos em até quatro módulos. Tiveram continuidade apenas as turmas que não haviam concluído todos os módulos dos cursos, conforme “Relatório de Autorização de Turmas”, ano referência 2015⁷⁰.

⁶⁷ Relatório de Autorização de Turmas da SED/MS. Esses dados foram disponibilizados pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Profissional da Secretaria de Estado de Educação de MS (COPEP), em resposta a solicitação formal da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco PPGE/UCDB.

⁶⁸ Idem 16.

⁶⁹ Idem 16.

⁷⁰ Idem 16.

A conjuntura econômica da União no ano de 2015 foi marcada por cortes no Orçamento, o que consequentemente provocou cortes no orçamento de diversos programas do Governo Federal, dentre eles o Pronatec⁷¹.

Diante desse cenário, os arranjos federativos que possibilitavam uma expansão contínua de criação de cursos e ofertas de mais vagas ficaram condicionados à recuperação da economia nacional. Esse fato ocasionou a descontinuidade do crescimento da oferta de cursos na REE/MS, constatada por meio do “Relatório de Autorização de Turma” da SED/MS⁷².

Quando perguntamos ao Gestor 4 se os recursos do Pronatec têm sido suficientes para o cumprimento da Meta 11 do PNE (2014-2024), e quais eram as dificuldades e perspectivas, o depoimento desse gestor assinala que “Barrou-se, em alguns momentos, alguns cursos de alto custo de manutenção [...]. Então em alguns momentos o MEC estabeleceu alguns critérios para a operacionalização” (GESTOR 4, 2016).

O Gestor 4 relata uma dificuldade de execução do programa, na medida em que a União iniciou cortes no orçamento de 2015 e atingiu o Pronatec, os cursos de alto custo de manutenção deixaram de ser autorizados pelo MEC para participar do Pronatec. A transferência de recursos vinculados ao Pronatec para os ofertantes do programa é estabelecida pelo Art. 6º da Lei nº 12.513/2011⁷³.

A prestação de contas do ofertante, SED/MS, é feita à SETEC por meio do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec)⁷⁴. O Sistec é

⁷¹ A Empresa Brasileira de Comunicação (EBC) noticiou o corte no Pronatec no dia 10 de junho de 2015 com o seguinte texto: “O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) oferecerá mais de 1 milhão de vagas este ano, segundo o ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, com redução de aproximadamente 60% em relação a 2014, quando foram oferecidas mais de 2,5 milhões de vagas. O programa é um dos que sofre com o corte de R\$ 9,423 bilhões do Ministério da Educação (MEC). A pasta foi a terceira com maior corte no Orçamento da União deste ano. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/06/pronatec-perde-60-das-vagas-este-ano-com-corte-orcamentario>. Acessado em: 15 de outubro de 2016.

⁷² Esses dados foram disponibilizados pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Profissional da Secretaria de Estado de Educação de MS (COPEP), em resposta a solicitação formal da Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco PPGE/UCDB.

⁷³ Art. 6º da Lei nº 12.513/2011: “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” (BRASIL, 2011).

⁷⁴ Esse sistema é pioneiro e, portanto, inovador no País por disponibilizar, 2 mensalmente, informações sobre escolas que ofertam cursos técnicos de nível médio, seus cursos e alunos desse nível de ensino. Caso a escola também ofereça cursos de formação inicial e continuada, o SISTEC apresentará ainda dados referentes aos cursos e aos alunos dessa oferta de ensino. Contudo, é importante ressaltar que os cursos de formação inicial e continuada só serão cadastrados se a escola ofertar ensino técnico de nível médio. Texto retirado do guia Sistec para unidade de ensino vinculada ao Sistema de Ensino Municipal ou Estadual. Disponível

abastecido pelos ofertantes, SED/MS e Escolas Participantes do Pronatec, com dados relativos à escola, dados dos cursos ofertados, dados relativos às matrículas, dados relativos aos alunos, e dados relativos aos docentes. Por meio do controle desses dados que são transferidos os recursos para a SED/MS, que por sua vez faz a gestão desses recursos para desenvolver o Pronatec na REE/MS.

As transferências dos recursos do Pronatec para a SED/MS são realizadas via FNDE. Os valores são condicionados à quantidade de alunos matriculados conforme Resolução nº 23, de 28 de junho de 2012 do FNDE/MEC⁷⁵. As questões acerca da gestão dos recursos do Pronatec por parte da SED/MS, para o pagamento dos salários dos docentes, assim como, para o depósito referente ao auxílio transporte dos alunos da REE/MS em específico do CEPEF, se constituíram nos principais achados empíricos dessa pesquisa. Pois veremos na última seção desse capítulo que algumas mudanças praticadas pela gestão da SED/MS a partir do ano de 2015, podem ter produzido efeitos significativos do ponto de vista da permanência dos alunos nos curso Pronatec.

Fazendo uma análise articulada com os dados do Pronatec em nível nacional, explicitados no Capítulo 2, podemos observar que a prioridade de investimento desse programa se dá para formação de cursos de curta duração em detrimento aos cursos técnicos. Observando os dados da tabela 3 (página 95), que compara os totais de vagas ofertadas por meio do Pronatec em cursos técnicos e cursos FIC de 2011 a 2014, concluiremos que cerca de 70% de todas as matrículas no Pronatec foram para cursos FIC e 30 % para cursos técnicos.

O Pronatec não é apenas uma política de Estado, se configura em maior grau como uma política de estado capitalista. Para esse entendimento devemos partir, assim como Ramos (2014), de uma análise baseada na dimensão político-ideológica, ou seja:

Sobre o campo estratégico da luta de classes, onde a política do Estado se estabelece como estratégias de consentimento das classes dominadas, assegurando a manutenção das relações de produção e divisão social do trabalho, de modo a garantir, a longo prazo, a dominação burguesa (RAMOS, 2014, p. 18).

A formação que é materializada por meio do Pronatec atende, em menor grau, às frações de classe dominadas, no sentido em que distribui pelo menos 30% dos seus recursos

em:<http://sitesistec.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/guia%20sistec%20u%20e.pdf>. Acessado em 25 de outubro de 2016.

⁷⁵ Especificamente o texto do Art. 8º § 4º desta Resolução, como segue: Art. 8º Nos termos da Portaria MEC nº 185, de 12 de março de 2012, o montante de recursos a ser transferido pelo FNDE baseia-se no total de vagas que o parceiro ofertante, secretaria de Educação ou órgão gestor de educação profissional e tecnológica no Estado ou no Distrito Federal, se compromete a ofertar na pactuação, que serão convertidas em horas-aluno e, posteriormente, confirmadas pelas matrículas registradas no Sistec. [...] § 4º O valor da hora-aluno no âmbito da Bolsa-Formação do Pronatec será de R\$10,00, a partir de 1 de julho de 2012.

para formação de cursos técnicos que proporcionarão uma formação mais sólida em comparação aos cursos FIC. Contudo, não deixam de atender aos interesses das classes subordinadas, como teoriza Gramsci (1991).

Dessa menor fração de recursos que o Pronatec destina para os cursos técnicos, e mais especificamente na REE/MS, que voltamos nossas análises.

Após examinarmos a implementação do Pronatec no CEPEF, que se constitui numa amostra da REE/MS no período de 2011 a 2015, podemos constatar por meio de entrevistas com gestores da REE/MS e do CEPEF, envolvidos com nosso objeto de estudo, que as recorrentes referências quanto às questões ligadas à colaboração federativa; ligadas à autonomia da gestão estatal, que em muitos momentos denominamos de autonomia subnacional, e por fim ligadas a questões de acesso e permanência dos alunos nos cursos, se encontram presentes na materialização do Pronatec no CEPEF.

3.3 Gestão dos Recursos Pronatec

A gestão dos recursos do Pronatec pela SED/MS nos conduziu à análise do que elencamos quanto subcategorias por considerar a sua definição pela incidência com que surgiram nos documentos e nas falas dos entrevistados e pela possibilidade de aglutinar informações consideradas relevantes a essa investigação: colaboração federativa e autonomia subnacional e, também, acesso e permanência.

No momento em que os gestores relataram suas experiências e suas percepções acerca da operacionalização dos pagamentos de professores e alunos, evidenciaram que, a partir de 2015, algumas mudanças na gestão desses recursos, as quais consideramos “simples”, mas, também, “engenhosas”, de resultados positivos do ponto de vista da permanência dos alunos nos cursos Pronatec. Também, importantes do ponto de vista da valorização do docente e da preocupação com o aluno bolsista, sobretudo no que diz respeito a garantia do financiamento do transporte.

Os recursos da Bolsa-Formação para custear os salários dos professores são pagos proporcionalmente ao número de horas/aula que o docente trabalhou, em valores gerenciados pelos ofertantes do programa, nos termos da Resolução nº 23, de 28 de junho de 2012 do FNDE/MEC. O que implica dizer os docentes que trabalhassem em cursos Pronatec deveriam receber o mesmo valor da hora/aula trabalhada, independente do ofertante seja público ou privado; entretanto os professores pagos pela SED/ MS não viram acontecer a partir de 2015.

Importante lembrar que professores presenciais recebem remuneração proporcional as horas/aula trabalhadas e os tutores de cursos EAD da rede E-Tec Brasil recebem uma bolsa com valor fixo mensalmente, mas que não chega a ser tão atrativa em comparação aos valores aos professores de cursos presenciais (BRASIL/MEC/FNDE, 2012).

Inicialmente a SED/MS contratou os professores por meio de edital e seleção simplificada⁷⁶ e pagava a esses um valor inferior ao que o MEC havia estabelecido para a Hora/aula. Sob a justificativa do professor Pronatec não receber um salário alto em comparação aos professores da REE/MS que trabalhavam na mesma escola.

As questões acima se evidenciam na resposta do Gestor 4, quando perguntado como se dá a captação dos professores e se os seus salários são pagos pelo estado ou por verbas federais. O depoimento do Gestor 4 mostra que:

Os salários eram pagos, através das bolsas federais, e também houve uma discussão muito grande, uma divergência, que dificultou alguns processos. O SENAI, naquela época, o SENAC também, pagavam 50 reais a hora/aula. O estado tinha naquele momento, atribuído, pelo menos na rede, 17,88 reais a hora/aula. Se o estado instituísse pagar ao professor, 50 reais a hora/aula, haveria uma discrepância dentro da própria rede. Inicialmente, foi instituído 25 reais a hora/aula, um pouco maior do que o estado pagava, e o profissional não tinha o vínculo empregatício, e a carga horária nunca fechava. Era uma carga horária bem menor. Tanto é que, em alguns momentos, foi definido que o professor não poderia pegar mais de 10 aulas. [...] Depois ocorreu um reajuste. Melhorou bem o valor, eu não me lembro muito bem, mas parece que chegou a 40 reais a hora/aula (GESTOR 4, 2016).

Acerca da colaboração federativa, especificamente na questão do apoio financeiro, a SETEC/MEC tem sido coerente em seus repasses, pois os valores vinculados ao subprograma Bolsa-Formação são fixos independente do ente federado ou instituição particular que irá administrar os recursos, como relata o Gestor 4 quando perguntado sobre como se deu a implantação e desenvolvimento do Pronatec na rede estadual de ensino de MS e no CEPEF no período de 2011 a 2015. Este verbaliza que:

Um fato relevante foi a quantidade de recurso que nós tínhamos para continuar a implementação dos cursos. E nisso, Nós percebemos uma dificuldade em relação a pagamento de professores, eles recebiam o valor do professor nosso, do estado, e não o valor que o Pronatec devia pagar. Enquanto outros órgãos pagavam pelo Pronatec o valor real que era merecido pelo Pronatec, aqui no estado não se pagava, e nós resolvemos pagar (GESTOR 2, 2016).

⁷⁶ Basicamente, análise de currículo por meio de um banco de dados formado pelos interessados a partir de um Edital para formação de cadastro de reserva. Também, uma rápida aula didática avaliada pelo gestor da escola.

A autonomia subnacional mostra-se presente na ação da SED/MS em optar por não pagar o valor integral da hora/aula aos professores, assim como também, estaria presente se pagasse desde o início da execução do programa em 2012. No federalismo brasileiro “no âmbito dos estados preserva-se um grau específico de autonomia que lhes permite baixar normas próprias” (SAVIANI, 2011, p. 4).

Entretanto, acreditamos que a movimentação da categoria dos professores insatisfeitos pelo não pagamento integral da hora/aula teve papel preponderante para a decisão da SED/MS se posicionar favorável ao pagamento integral da hora/aula. Pois, no entendimento de Marx (2007), a relação entre as frações de classes constitui-se a partir do conflito de interesses, visto que:

[...] os indivíduos singulares formam uma classe somente na medida em que têm de promover uma luta contra uma outra classe; de resto, eles mesmos se posicionam uns contra os outros, como inimigos, na concorrência. Por outro lado, a classe se autonomiza, por sua vez, em face dos indivíduos, de modo que estes encontram suas condições de vida predestinadas e recebem já pronta da classe a sua posição na vida e, com isso, seu desenvolvimento pessoal; são subsumidos a ela. É o mesmo fenômeno que o da subsunção dos indivíduos singulares à divisão do trabalho e ele só pode ser suprimido pela superação da propriedade privada e do próprio trabalho (MARX, 2007, p. 63).

Mattos (2012) explica que, por esse motivo, Marx e Engels “desenvolveram uma perspectiva de análise e intervenção em que a maioria das coisas passou a ser entendida como uma questão de classe” (MATTOS, 2012, p. 57).

Os valores da hora/aula que seriam pagos aos professores dos cursos Pronatec do CEPEF e da REE/MS já eram explicitados no edital de seleção de professores para o Pronatec. Nesse sentido, apenas em 2015 os professores do CEPEF contratados para trabalhar pelo Pronatec passaram a receber o mesmo valor da hora/aula pago pelo Sistema S. Segundo relato do Gestor 4, o valor pago pelo Sistema S é R\$ 50,00 a hora/aula. O comentário do Gestor 4 pode ser confirmado consultando o Inciso IV do Art. 9º da Resolução nº 72 de 20 de dezembro de 2011 do FNDE/MEC que prevê:

Art. 9º O pagamento das bolsas aos profissionais que atuam nos cursos do Pronatec devem obedecer aos seguintes valores por hora de trabalho: IV – Professor 50,00 (cinquenta Reais) por hora (60 minutos) de aula, em conformidade com as cargas horárias dos cursos (BRASIL/MEC/FNDE. 2011).

Exemplo da necessidade da autonomia subnacional são as especificidades que a execução do Pronatec em diferentes municípios exige. Como explica o Gestor 1 ao ser

perguntado a respeito da existência de convênio entre a União e o Estado de MS, para executar o Pronatec na rede de ensino estadual e no CEPEF,

[...] em Campo Grande, a gratuidade se dá apenas em uma matrícula. Então o aluno que está cursando o ensino médio e que já utiliza o transporte coletivo, ele não consegue pegar o passe para o curso técnico. Então ele recebe assistência do Pronatec, devido ao fato de que, como aluno do curso técnico, ele não recebe a assistência do município (GESTOR 1, 2016).

O exemplo da experiência da gestão dos recursos para custear o transporte que o Sistema S praticava pareceu em um dado momento ser mais eficiente que o adotado pela SED/MS anteriormente, como relata a Gestor 4: “[...] abriu matrícula para o sistema S, um diferencial era depósito em conta do valor da bolsa, que a família tinha um grande interesse” (GESTOR 4, 2016).

Embora o Sistema S não seja objeto de nossa pesquisa, ele surgiu em alguns relatos dos gestores pesquisados e, em certa medida, serviu de subsídio para reflexão, dos próprios gestores, acerca da gestão que se praticava com os recursos do Pronatec na REE/MS anterior ao ano de 2015.

Até o ano de 2014 a SED/MS não solicitava abertura de Conta Bancária para depósito da bolsa do aluno⁷⁷ Pronatec. Porém o CEPEF adquiriu junto ao consórcio de empresas de ônibus de Campo Grande cartões magnéticos, os quais eram repassados aos alunos Pronatec para o pagamento das passagens. Como explicita o depoimento do Gestor 4, quando perguntado como se deu a implantação e desenvolvimento do Pronatec na REE/MS e no CEPEF no período de 2011 a 2015:

[...] tivemos dificuldades, com relação ao transporte. Adquirimos cartões de transporte com total de passes e itinerários para que o aluno pudesse cumprir. E controlávamos a entrega do cartão mediante a frequência (GESTOR 4, 2016).

Em outro trecho da entrevista, o Gestor 4 revela por que a SED/MS e o CEPEF optaram por não repassar a bolsa⁷⁸ diretamente para os alunos Pronatec (até início de 2015):

Eu acredito, e eu vi em algumas reuniões, até o “Gestor X”⁷⁹ participava e coordenava o fórum de educação profissional, e a gente tratava muito desse assunto. A gente percebia que a família utilizava o recurso disponibilizado para outros fins que não assegurar a permanência do aluno na escola. Nas

⁷⁷ Bolsa-Formação, para custear despesas com transporte e alimentação. Como a alimentação era proporcionada pela própria escola, apenas eram repassados os valores para custear o transporte. Contudo o depósito em conta só passou a ser efetuado a partir de 2015.

⁷⁸ Idem a nota anterior.

⁷⁹ Utilizamos esse termo “gestor X” para nos referirmos a um dos sujeitos da pesquisa que teve o nome citado na entrevista do Gestor 4.

duas experiências houve um equívoco de interpretação por parte da sociedade, em relação a recurso. Às vezes o aluno falava que não tinha dinheiro para o transporte, mas o dinheiro tinha sido depositado na conta dele. E no CEPEF, a alimentação e o transporte eram controlados pelo estado (GESTOR 4, 2016).

O depoimento acima aborda duas questões importantes para nossa análise acerca do processo de implementação do Pronatec no CEPEF. O primeiro revela o poder de decisão, ou seja, a autonomia, para o que se acredita ser a melhor gestão para esse programa, dentro das possibilidades da autonomia subnacional. O conhecimento sobre as condições sociais do público beneficiário da bolsa é elemento importante para tomada de decisão. Outro elemento importante na fala do Gestor 4, que contempla a subcategoria acesso e permanência, diz respeito à forma de gestão desse recurso ao ser condicionada pela preocupação, primeiro de se garantir efetivamente as condições do aluno se deslocar de sua residência para o CEPEF, e segundo para que esse aluno não evadisse pelo consequente acúmulo de faltas. As ações da SED/MS e do CEPEF, tanto na gestão dos salários dos professores que trabalhavam no Pronatec, quanto na gestão do transporte e da alimentação, visavam, em grande medida, evitar a evasão.

Em outro momento da resposta do Gestor 4, quando perguntado se o financiamento Pronatec tem sido suficiente para o Cumprimento da Meta 11 do PNE (2014-2024), evidencia sua preocupação de garantir a permanência do aluno Pronatec no curso não depositando o valor relativo ao transporte na conta bancária do aluno, mas sim, controlando esse recurso com a disponibilização do passe, que é um cartão magnético que permite ao aluno utilizar o ônibus.

Às vezes falam que se nós tivéssemos optado pela bolsa que seria depositada em conta, teria maior sucesso, mas eu acredito que não. Porque o aluno, quando concentrarmos o recurso e fazíamos os processos de licitação, o aluno tinha o alimento de qualidade, tinha o seu passe assegurado com qualidade, e mesmo assim ele não permanecia. Eu acredito que a evasão seja por causa do sistema S, embora o número de matrículas seja muito grande, [...] o número de desistência foi muito grande (GESTOR 4, 2016).

O Gestor 4 comenta que para atingir a Meta 11 do PNE (2014-2024), a SED/MS deveria abrir mais turmas, seja com o apoio do Pronatec ou sem ele, caso contrário não atingirá a meta. Como segue:

Pelo menos na experiência, lá no CEPEF, não. O que ocorreu no Pronatec foi que eles sempre, até por questão de recursos, informação que nós recebíamos da SED/MS, sempre acabava uma turma, e começava outra. Para triplicar eu teria que encerrar uma turma, e abrir três. Até porque a estrutura física de lá não comportaria. Seria necessário expandir a estrutura física, para

atender essa questão. Agora, eu não posso dizer em nível de estado (GESTOR 4, 2016).

Embora o CEPEF tenha uma limitação na estrutura física para triplicar o número de matriculados, na REE/MS constatamos um aumento importante no número de matriculados na EPT.

O depoimento do Gestor 3, quando perguntado sobre como se deu a implantação e desenvolvimento do Pronatec na REE/MS e no CEPEF no período de 2011 a 2015, o mesmo aponta para um novo entendimento no que concerne à relação entre o custeio do transporte com a evasão. Para esse Gestor, ao se depositar os valores relativos ao transporte dos estudantes em conta corrente, torna-se uma ação de combate a evasão. A respeito disso relata que:

Os alunos do Pronatec recebem a Bolsa-Formação, depositada em conta. Então ele vem, abre uma conta, nós mandamos para a SED/MS a lista de frequência, e aí tem uma diferença. [...] E, mesmo com essa bolsa, ainda assim acontece a evasão. Essa bolsa seria para suprir a questão do vale transporte e da alimentação. Na verdade, a alimentação ele tem, porque a escola oferece merenda. [...] Atualmente, apenas os concomitantes recebem, e os subsequentes não. Pois não temos alunos subsequentes no Pronatec. Hoje não temos, mas a escola já teve, em uma etapa que não pegamos (GESTOR 3, 2016).

A prioridade dada à concomitância significa, na visão de Ramos (2012, p. 110), o avanço das relações capitalistas de produção. Pois conferiu destaque para uma formação que dá conta apenas da cultura industrialista (GRAMSCI, 1991). A qual não oferece atrativo aos jovens para continuarem frequentando o curso. Por outro lado, a escola, para ser atraente ao jovem, na visão de Gramsci (1991), deve ser uma escola “ativa e criadora” que tenha o trabalho como princípio educativo, “implica em uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana” (RAMOS, 2012, p. 120).

O tipo de escola e formação da qual o Pronatec estimula por meio de seus arranjos se distancia do modelo de escola pensado por Gramsci; ou seja, que se aproxime de uma formação integral, que tenha a preocupação de contextualizar a realidade na qual vive o educando, com os conteúdos formais trabalhados na escola. Pois o Pronatec estimula a fragmentação e o tecnicismo, a concomitância, a formação rápida, o currículo desarticulado com o ensino médio. Percebemos que estes fatores contribuem para o aumento dos índices de evasão e reaprovação nesses cursos de EPT.

Porém, numa tentativa de diminuir o impacto da concomitância na frequência dos estudantes nos cursos de EPT, a Gestão da SED/MS que assumiu a partir de 2015 também

mudou a forma de repasse do valor relativo ao custeio do transporte dos alunos, adotou-se o depósito em conta bancária. Como havíamos afirmado anteriormente, a gestão dos recursos do Pronatec destinados a docentes e alunos pelos Gestores da SED/MS e CEPEF sofreu modificações, em grande medida, na expectativa de se evitar evasão dos alunos.

A evasão torna-se elemento de análise da SETEC/MEC para a continuidade do curso pelo Pronatec na REE/MS e no CEPEF. Na perspectiva de se evitar esse fenômeno da evasão o Gestor 2 evidencia a relação custo benefício com ênfase nos resultados, que permitissem viabilizar um determinado curso; asseverou quando respondeu a questão sobre como se deu a implantação e desenvolvimento do Pronatec na REE/MS e no CEPEF no período de 2011 a 2015:

Foi muito bom, nós pagamos e pagamos o valor real que o Pronatec coloca. [...] Aí o que nos fizemos no final do ano foi falar que só vai continuar se você tiver aprovação de no mínimo 50%, Não é aprovação, é conclusão de no mínimo 50% para viabilizar o curso, aí pedimos um plano de trabalho para evitar o abandono e a evasão (GESTOR 2, 2016).

O repasse dos valores referente aos salários dos professores de modo integral, com relação aos valores de Hora/Aula estabelecidas pela SETEC, aconteceu no percurso do ano de 2015, pois em entendimento anterior, os professores eram nivelados, em termos salariais, com os professores que recebiam pela SED/MS. Com algumas valorizações que ocorreram por reclamação dos docentes até que se chegasse a 100% do que o Pronatec oferecia, conforme Resolução nº 72/2011 do FNDE.

Analizando o período anterior a 2015, quando não se pagava integralmente aos professores, existia uma sobra⁸⁰ do recurso repassado para SED/MS e para o CEPEF; esses valores eram revertidos em melhorias e custeio do próprio CEPEF. Como relatam os Gestores 4 e 2, ao pronunciarem sobre como se deu a implantação e desenvolvimento do Pronatec na REE/MS e no CEPEF no período de 2011 a 2015:

Eu cheguei a ter a seguinte situação: Em um turno, eu ofereço o curso técnico de cozinha pelo Pronatec, com o professor ganhando 25 reais a hora/aula. O mesmo professor, numa outra turma de cozinha, num outro turno, ganhando 17 reais a hora/aula. Isso dificultou. Eu vi assim um esforço muito grande da gestão que trabalhou o curso técnico, sempre buscavam alternativas para viabilizar o curso, pois se não tinha no federal, tínhamos que oferecer pelo estado (GESTOR 4, 2016).

⁸⁰ Nos referimos a diferença entre o valor da hora/aula do Pronatec R\$ 50,00 e os valores repassados pela SED/MS aos professores contratados para lecionarem em cursos Pronatec que, em períodos distintos, recebiam R\$ 17,88; 25,00 R\$ e R\$40,00 quando deveriam receber 50,00 quando hora/aula trabalhada.

Aí esse recurso que nós tínhamos serviu para fazer a análise dos cursos e quais cursos estavam conseguindo formar. Então no final de 2015 nos tínhamos um panorama da realidade dos cursos (GESTOR 2, 2016).

Mediante às informações acima, elencadas pelos Gestores 4 e 2, podemos afirmar que no Estado de MS existia a opção para se gerir os recursos que não eram pagos integralmente aos professores Pronatec. Esse fato gerava tensões entre os professores e a gestão tanto da SED/MS como do CEPEF. Essas tensões partiam tanto dos professores pagos pela SED/MS, os quais percebiam que os salários dos outros professores pagos pelo Pronatec eram melhores; como dos professores pagos pelo Pronatec, que reclamavam pela integralidade do pagamento da hora/aula Pronatec.

Cabe destacar que muitas dessas tensões promovidas pelos professores do Pronatec para terem seus salários valorizados partiram de comparações feitas com o salário praticado no Sistema S. Pois esses professores também participavam das seleções para professores Pronatec no Sistema S e por meio dos Editais de seleção acabavam conhecendo as legislações que estipulam os valores que eles poderiam receber por hora-aula trabalhada.

A partir de 2015, o CEPEF passa a efetuar os pagamentos aos professores de forma integral, como constatamos no relato do Gestor 2, quando perguntado sobre como se deu a implantação e desenvolvimento do Pronatec na rede estadual de ensino de MS e no CEPEF no período de 2011 a 2015. O mesmo relatou algumas dificuldades, ao afirmar:

Aí falam isso, “tem uma discrepância, por que, já imaginou? Eu recebo tanto, aí eu dou aula pelo Pronatec recebo tanto”, “peraí”, mas são duas coisas! No Pronatec já está previsto esse valor então porque não pagar? E sermos condizentes com a situação. Daí tivemos uma discussão nesse sentido e resolvemos pagar. [...] Aí esse recurso que nós tínhamos serviu para fazer a análise dos cursos e quais cursos estavam conseguindo formar. Então no final de 2015 nós tínhamos um panorama da realidade dos cursos (GESTOR 2, 2016).

A partir dessa valorização dos salários dos professores Pronatec surgiram algumas implicações com relatam os Gestores 2, 4 e 3.

A implicação disso é que, eu tenho um professor, que recebe pelo Pronatec, uma bolsa X, esse mesmo professor vai ser convocado pelo estado para ganhar Y, que é um valor menor, então há um descontentamento do profissional que não se vê reconhecido pelo trabalho realizado. Ele se vê aquém, pois ele não é efetivo, como o estado institui. O professor prefere receber pelo Pronatec, mesmo que ele não tenha um vínculo empregatício estabelecido (GESTOR 4, 2016).

Houve um período em que esse valor não era totalmente passado ao professor. O valor que o professor recebia do Pronatec pela hora/aula era gerenciado de uma forma que também vinham recursos para escola, e a

escola podia usar esse recurso com vale transporte e alimentação, e a outra parte era passada para o professor. Agora todo o valor é passado ao professor, e a bolsa do estudante, para o estudante. O professor agora recebe o valor integral. (GESTOR 3, 2016).

O profissional ganha bem pelo Pronatec! Ganha muito bem! E isso fez com que eles repensassem a prática deles, isso é um fato que veio para auxiliar nessa procura e que ele também assumisse o papel dele (GESTOR 2, 2016).

A fala dos entrevistados acima permite observar que essas implicações aconteceram durante a implementação do Pronatec no Estado de MS, que é um recorte da totalidade da implementação do Pronatec. Mas possivelmente não se diferencia dos arranjos federativos entre a união e os demais entes federados.

A referência aos depoimentos acima nos permitem apontar as seguintes implicações proporcionada pela autonomia subnacional, traduzida pela ação da gestão da REE/MS: inicialmente, provocava nos professores pagos pela SED/MS um descontentamento por ter um valor de hora aula menor que os pagos pelo Pronatec, para fazer o mesmo trabalho; provocava, consequentemente, um busca por parte dos professores para lecionarem em cursos de outros ofertantes (Rede Federal, Sistema S, Instituições privadas que pagassem os valores previstos pelo FNDE).

A questão salarial provocava tensões entre os interesses da categoria de professores e burocracia estatal (SED/MS); entretanto, engenhosas mediações foram desenvolvidas para se evitar um cenário de possível escassez de professores para determinados cursos, seja por falta de profissionais específicos no mercado para atender as demandas e singularidades de cada curso, ou pela pouca atratividade dos salários pagos pela SED/MS em anos anteriores a 2015.

De acordo com o depoimento do Gestor 1, a SED/MS já tem um banco de dados de professores interessados em lecionar no CEPEF, esses são convededores do valor da Hora/aula explicitado no edital. Destaca, também, que essa é uma forma de saber se existem professores para determinados cursos. Caso a quantidade de professores inscritos em processo seletivo e cadastrados em banco de dados não atinja o nível mínimo para se iniciar um curso técnico, esse curso simplesmente não é oferecido. Esclarecem os Gestores 1 e 3 quando perguntados sobre como se dá a captação dos professores para atuarem no Pronatec e se seus salários são pagos pelo estado ou por verbas federais:

Não existe dificuldade para contratação, mesmo porque a oferta se dá já considerando essa questão, ou essa variável. Então nós não implantamos um curso que não apresenta a capacidade de profissionais habilitados no município para atender a formação (GESTOR 1, 2016).

No início desse ano, abriu um cadastro para que, quem tivesse interesse em trabalhar, seja no administrativo, ou como professor, foi disponibilizada uma ficha de inscrição, então a gente tem um banco de dados, e a primeira opção é quem está no banco de dados. Caso não ache um profissional naquela área, você pode pegar uma pessoa que não esteja inscrita no banco. Apenas pela análise de currículo. [...] Então nós marcamos com as pessoas interessadas, analisamos os currículos, verificamos a disponibilidade deles para o horário da turma e a gente marca uma miniaula. O coordenador passa um assunto, e o interessado tem de 10 a 15 minutos para fazer a miniaula (GESTOR 3, 2016).

A partir dos relatos do Gestor 1 e do Gestor 3 percebemos que a esse tipo de seleção para cadastro de reserva, no qual os professores se cadastram em um banco de dados, onde informam seus currículos e tomam ciência das regras da seleção e do valor da hora/aula oferecida. Após o cadastro, ficam aguardando a convocação para assinarem o contrato.

Esta modalidade de concurso enfraquece as possibilidades de reivindicações dos docentes por salário. Pois, ao participar do cadastro de reserva, o profissional já toma ciência do valor da hora/aula que fará jus depois de contratado, nessa ótica inviabiliza uma reivindicação salarial *a priori*.

Em nosso entendimento, essa é uma forma de precarização do trabalho, pois concordamos com Antunes (2004), que aponta algumas formas de precarização do trabalho pela imposição da crise estrutural do capital, dentre elas destacamos:

1- Redução do proletariado estável e estabilizado, devido a reestruturação produtiva do capital, dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo o conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais; 2- de forma oposta ao que foi apontado anteriormente, observa-se um aumento significativo do novo proletariado fabril e de serviços, em escala mundial, presente nas diversas formas de trabalho precarizado. Estes são os **terceirizados, subcontratados, part-time**, entre outras formas semelhantes [...] (ANTUNES, 2004, p. 336-341, grifos nossos).

Em nosso entendimento, estão presentes nos processos de contratação de professores para o Pronatec as formas de precarização do trabalho destacadas acima. Salientamos que a própria política do Pronatec induz a Precarização do trabalho docente, e a SED/MS executa a política do Pronatec com competência.

Para, além disso, o cadastro de reserva indica para a gestão da SED/MS quais cursos têm poucos profissionais à procura das vagas de docentes para os cursos Pronatec. Esta ação oferece elementos de análise para a SED/MS antecipar quais especialidades tem maior poder de barganha para futuras reivindicações em caso de contratação. Optando por não abrir determinado curso pela pouca procura de profissionais especializados para esse curso.

Com a equiparação do valor da hora/aula pago pela SED/MS, a partir de 2015, com o valor estabelecido pelo MEC para o Pronatec, extinguiu, pelo menos nesse aspecto, a reivindicação por melhoria no valor dos salários. O que tornou o processo de seleção de cadastro de reserva, mais técnico que político.

Nos anos anteriores a 2015, o caráter político desse processo envolvia a abertura de cursos que possuíssem o que Marx (1971) chama de “exército de reserva” de profissionais qualificados, que por existirem em abundância no mercado são facilmente substituídos e tendem a aceitarem salários mais baixos para a manutenção de seus empregos. Nas palavras de Marx:

O trabalho excessivo da parte empregada da classe trabalhadora engrossa as fileiras de seu exército de reserva, enquanto inversamente a forte pressão que este exerce sobre aquela, através da concorrência, compele-a ao trabalho excessivo e a sujeitar-se às exigências do capital. A condenação de uma parte da classe trabalhadora à ociosidade forçada, em virtude do trabalho excessivo da outra parte, torna-se fonte de enriquecimento individual dos capitalistas e acelera ao mesmo tempo a produção do exército industrial de reserva numa escala correspondente ao progresso da acumulação do capital (MARX, 1971. p. 740).

Para a burocracia estatal, basta testar em quais setores local o exército de força de trabalho já está formado, a partir desse conhecimento, adquirido mediante cadastro de reserva, podem-se saber quais estão mais sujeitas a expropriação da força de trabalho. Envolve também a autonomia subnacional do ente federado em enfraquecer e precarizar a profissão docente, quando propõe um valor menor de hora/aula aos professores dos cursos Pronatec quando já existem valores estabelecidos pelo MEC para a remuneração dos docentes participantes desse programa, sabendo que a com a abundância de força de trabalho disponível a aceitação dos professores por menores salários torna-se viável.

Na compreensão de Dourado (2013):

A educação está aliada a outras áreas estratégicas no alargamento dos direitos sociais, numa perspectiva cidadã, o que situa a compreensão basilar de federalismo, sinalizada pela CF. Isso tem implicações na relação entre os entes federados, sobretudo no que concerne à relação entre autonomias, direitos e responsabilidades, bem como as condicionalidades para o exercício efetivo das autonomias (DOURADO, 2013, p. 763).

A partir desse entendimento, apontamos a autonomia subnacional como um elemento necessário, porém perigoso nessa relação intergovernamental. Necessário, à medida que permite aos estados subnacionais priorizarem suas necessidades e potencialidades de força de trabalho, levando em consideração a cultura local e suas atividades econômicas. Também, por possibilitar margem de manobra aos entes federados na aplicação mais apropriada ou

tentativas de se fazer o melhor uso do recurso, como no Processo de implementação do Pronatec no CEPEF no tocante as ações para se evitar a evasão, da qual abordaremos adiante. Torna-se perigoso por possibilitar gestão dos recursos de forma enfraquecer as possibilidades de reivindicações por melhorias, além de precarizar o trabalho docente oferecendo remuneração abaixo do estabelecido pelo MEC como é o caso do Pronatec.

O cadastro de reserva o qual a SED/MS mantém em seu banco de dados funciona como um dispositivo que serve para medir a disponibilidade de força de trabalho para determinada área, como afirmou o Gestor 1, o que é característico do processo de acumulação capitalista, tendo em vista que produz constantemente, e na proporção de sua energia e seu volume, uma população trabalhadora adicional relativamente excedente, isto é, excessiva para as necessidades médias de valorização do capital e, portanto, supérflua" (MARX, 1971, p. 705). Assim,

Quanto maior forem a riqueza social, o capital em funcionamento, o volume e o vigor de seu crescimento e, portanto, também a grandeza absoluta do proletariado e a força produtiva de seu trabalho, tanto maior será o exército industrial de reserva. A força de trabalho disponível se desenvolve pelas mesmas causas que a forma expansiva do capital. A grandeza proporcional do exército industrial de reserva acompanha, pois, o aumento das potências da riqueza. Mas quanto maior for esse exército de reserva em relação ao exército ativo de trabalhadores, tanto maior será a massa da superpopulação consolidada, cuja miséria está na razão inversa do martírio de seu trabalho. Por fim, quanto maior forem as camadas lazarentas da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior será o pauperismo oficial (MARX, 1971, p. 719).

Concordamos com Costa (2015, p. 30), que teve o Pronatec como objeto de pesquisa, quando afirma em sua dissertação que,

[...] por um lado, os trabalhadores sem emprego, que se constituem como massas humanas disponíveis, são necessários ao desenvolvimento do modo de produção capitalista sempre que subitamente algum ramo da produção requer um grande número de empregados. Por outro lado, este modo de produção amplia a sua produtividade por utilizar a mesma quantidade de capital para contratar trabalhadores com menores remunerações ao mesmo tempo em que despede aqueles com maiores salários (COSTA, 2015, p. 30).

Por essa ótica, inspirada em Marx (2013), a SED/MS mesmo não pagando o valor integral da hora/aula, não deixava de ter a vaga do professor preenchida. O exército de reserva do qual Marx (2003, p. 744) afirma "todo trabalhador dele faz parte durante o tempo em que está desempregado ou parcialmente empregado", serviu de dispositivo de coerção para que os professores aceitassem trabalhar no período de 2012 até o início de 2015 com o valor de sua remuneração diminuída.

Os interesses do bloco no poder, em nosso entendimento, estão relacionados com a precarização a qual foram submetidos os professores de cursos Pronatec da SED/MS no período de 2012 até o início de 2015, além de ser o exercício do poder coercitivo que a sociedade política exerce como superestrutura, incidindo nas relações sociais de produção (estrutura), o que em Gramsci (1987) constitui o “bloco histórico”, ou seja, “A estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 1987, p. 250).

Na tabela 8⁸¹, explicitamos os dados referentes aos índices de aprovação, reprovação e abandono da Modalidade Educação Profissional executada na REE/MS no período de 2012 a 2015.

Tabela - 8 Índices de Aprovação, Reprovação e Abandono da Modalidade Educação Profissional 2012-2015 da REE/MS.

Ano	Modalidade	Matrícula Final	Aprovados %	Reprovados %	Abandono %	Outros ⁸²
2012	Educação Profissional (conc./sub.)	6531	77,35	13,50	8,08	1,06
	Educação Profissional (INTEGRADA EM)	1171	81,30	10,67	8,03	0,00
	Educação Profissional (PRONATEC)	2264	67,98	25,00	6,85	0,18
	Educação Profissional (PROEJA)	54	87,04	11,11	1,85	0,00
2013	Educação Profissional (conc./sub.)	8094	69,38	22,28	7,10	1,24
	Educação Profissional (INTEGRADA EM)	1219	85,07	12,88	1,89	0,16
	Educação Profissional (PRONATEC)	9494	61,71	28,48	7,99	1,81
	Educação Profissional (PROEJA)	69	40,58	11,59	47,83	0,00
2014	Educação Profissional (conc./sub.)	5673	72,47	25,12	1,55	0,86
	Educação Profissional (INTEGRADA EM)	1111	83,62	13,23	3,15	0,00
	Educação Profissional (PRONATEC)	4923	60,90	28,46	9,30	1,34
	Educação Profissional (PROEJA)	65	43,08	6,15	50,77	0,00
2015	Educação Profissional (conc./sub.)	9058	47,75	18,38	1,55	32,33
	Educação Profissional (INTEGRADA EM)	1013	81,54	12,34	4,05	2,07
	Educação Profissional (PRONATEC)	1920	53,02	28,28	5,68	13,02
	Educação Profissional (PROEJA)	52	42,31	3,85	53,85	0,00

Fonte:SED-MS/SUPED/COPEP, 2016. Adaptada pelo autor em 2016⁸³.

⁸¹ Os dados dessa tabela foram adquiridos a partir dos mesmos procedimentos explicitados para a tabela 7.

⁸² Computa-se os alunos em curso, falecidos, e matrículas finalizadas.

⁸³ Esses dados foram disponibilizados pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Profissional da Secretaria de Estado de Educação de MS (COPEP), em resposta a solicitação formal da Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco PPGE/UCDB.

A análise dos dados da tabela 8 ajudarão a debater questões acerca da evasão em cursos Pronatec, cursos SED/MS e até mesmo nos oferece subsídios para fazermos algumas constatações acerca dos cursos ofertados integrados ao ensino médio, que, em nosso entendimento, o qual coaduna com o de Ramos (2008), é a forma mais completa de se formar o cidadão em nível médio, pois apresenta os elementos exigidos para a formação básica e prepara para o mundo do trabalho, de forma indissociável.

Outra nuance que observaremos é a efetividade da mudança de gestão dos recursos do Pronatec para pagamento dos salários dos professores que passaram a receber o valor integral e também do depósito em conta bancária para os estudantes bolsistas. Lembrando que essas ações foram elencadas por nossos entrevistados como ações que poderiam surtir efeitos positivos no combate a evasão escolar em cursos Pronatec.

Embora a REE/MS não oferte Cursos Integrados ao ensino médio com recursos do Pronatec, consideramos importante destacar que as taxas de aprovação dos cursos técnicos que são ofertados de forma integrada ao ensino médio possuem, via de regra, as mais altas taxas de aprovação de alunos.

Para Godoi (2014, p. 115), o Pronatec poderia contribuir com a melhoria da qualidade do ensino médio no Brasil, se a Bolsa-Formação financiasse prioritariamente os cursos técnicos integrados ao ensino médio.

A comparação dos índices anuais de aprovação dos cursos integrados pode ser feita entre esses e os cursos Pronatec (concomitante e subsequente). Cabe salientar que os cursos integrados possuem taxas de aprovação anual que sempre superam os 80 %. Nem mesmo os cursos Pronatec, onde os professores são mais bem remunerados e os alunos recebem bolsa para custear o transporte, esse índice não é atingido. Por sinal, vem caindo ano a ano saindo dos 67,98 % de alunos aprovados em 2012 para 53,02 % em 2015.

Na visão de Godoi (2014), desde que o Pronatec foi criado pode-se perceber que na forma da Lei que o instituiu há um enrijecimento para priorizar a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e de cursos técnicos concomitantes, “os quais ousa-se dizer que pouco contribuem para ampliar a qualidade do ensino médio público” (2014, p. 121).

Ainda em Godoi (2014):

De certa forma, a concomitância contribui para aprofundar ainda mais o distanciamento entre o ensino médio e o profissionalizante, pois as parcerias com instituições privadas para oferta dos cursos técnicos muitas vezes evidenciam as diferenças estruturais entre as instituições privadas e a realidade das escolas públicas estaduais. O que poderia ser uma solução

pode tornar-se um problema, pois às vezes a base científica necessária para desenvolvimento dos conhecimentos técnicos nem sempre é garantida na sua instituição de origem (GODOI, 2014, p. 121).

Embora, na fala de Godói (2014), esteja presente o confronto entre a formação geral em instituição pública concomitante a formação técnica em instituições privadas, a dificuldade de se desenvolver uma formação emancipatória, e até mesmo, mais exequível, diminuindo as possibilidades de evasão e maximizando o desempenho escolar dos alunos, são semelhantes quando a concomitância se dá na própria rede pública. No caso da REE/MS, o exemplo do CEPEF comprova a semelhança.

O Gestor 4 atribui a evasão, também, a existência de alunos em níveis de aprendizado diferentes, ou seja, numa mesma turma existem jovens das três séries do ensino médio e, que, de alguma forma isso desestimulava alguns desses jovens, nesse sentido afirmou:

O CEPEF, procurando uma saída, nós abrimos a matrícula para o terceiro ano, e depois para o primeiro. Então havia um desalinhamento do conhecimento do aluno. No ensino médio ele ocupava três anos diferentes, primeiro, segundo e terceiro ano. E quando ele ia para o CEPEF, ele estavam todos juntos na mesma sala, trabalhando conhecimento comum. Eu acredito que parte da evasão tenha sido também em decorrência a isso, porque havia um distanciamento de conhecimento e de habilidades desenvolvidas por cada um desses alunos (GESTOR 4, 2016).

Essa diferença de base educacional dos alunos dos cursos técnicos concomitantes é própria de um currículo não integrado ao ensino médio; ou seja, da concomitância a que Godoi (2014), se referiu, por isso defendemos a concentração dos recursos do Pronatec em cursos integrados.

Os recursos do Pronatec poderiam produzir melhores resultados qualitativos se fossem investidos em cursos integrados ao ensino médio nas redes públicas de EPT. Tendo em vista que a própria SED/MS tem produzido melhores resultados em cursos integrados ao ensino médio do que as formas concomitantes e subsequentes dos cursos Pronatec.

Coadunamos com Ramos (2012, p. 107), que se alinha ao pensamento de Ciavatta (2005), quando essa autora discorre sobre as possibilidades de uma formação integrada. Nas palavras de Ramos,

como formação humana, a formação integrada busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (RAMOS, 2012, p. 107).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) assinalam que o ensino médio integrado a EPT se constitui em uma condição social e “historicamente necessária” para se atingir um ensino unitário, politécnico. Porém a conjuntura da EPT como insumo da lucratividade do setor produtivo não o permite que seja.

Pois no dizer de Feres (2015), se traduz na intencionalidade do programa em formar profissionais para atender as demandas do setor produtivo [...]. Como consta no Inciso II do Art. 2º da Portaria 817/2015 do MEC que dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação.

As análises acerca das taxas de evasão dos cursos Pronatec foram comparadas apenas com os cursos SED/MS ofertados na modalidade concomitante e, subsequente, por entendermos que se operacionalizam em modelos semelhantes. Por isso excluiremos dessa comparação a EJA e os cursos Integrados.

Observando os dados da Tabela 8, excetuando o ano de 2012 onde os cursos Pronatec tiveram uma taxa de evasão menor que os cursos SED/MS (concomitante e subsequente), nos demais anos: 2013, 2014 e 2015 os cursos Pronatec apresentaram taxas de evasão mais elevadas que os cursos da SED/MS (concomitante e subsequente), levando em consideração: 1) que os professores das turmas de cursos Pronatec recebem melhores salários que os professores pagos pela SED/MS; 2) que os alunos do Pronatec recebem Bolsa para custear seu transporte; e 3) que a alimentação ofertada é a mesma para todos os alunos da REE/MS inclusive os alunos de cursos Pronatec; acreditamos que a valorização dos professores por meio do pagamento integral da hora/aula prevista pelo Pronatec, assim como, o repasse para o aluno dos custos com transporte contribuíram para a diminuição da evasão escolar.

Analizando os dados da tabela 8, referentes aos índices de evasão dos cursos Pronatec, percebemos que a gestão dos recursos do Pronatec por parte da SED/MS, a partir de 2015, mostrou-se eficiente no combate à evasão.

Comparando apenas os resultados de 2014 para 2015, a diminuição da evasão foi de 38,9 %. Significa dizer que isolando o caso dos cursos Pronatec a autonomia subnacional para gerir os recursos do Pronatec praticada em 2015 se mostrou eficiente no controle da evasão.

Podemos inferir que o pagamento em valores integrais aos professores Pronatec e o depósito do auxílio transporte direto na conta bancária do estudante se mostram ações efetivas, como medida para maximizar a permanência do estudante no curso, consequentemente diminuindo a evasão.

Comparando os índices de aprovação dos cursos Pronatec com os cursos SED/MS (concomitantes e subsequentes) apresentados na tabela 8, a partir da perspectiva da mudança promovida na gestão dos recursos Pronatec ocorrida em 2015, constatamos:

Que os índices de aprovação dos cursos Pronatec diminuíram paulatinamente ano a ano, já os da SED/MS também vem caindo, mas tiveram uma pequena alta em 2014 e voltaram a cair em 2015, chegando a atingir, 47,75% de aprovação.

Que entre os anos de 2012 a 2014, os índices de aprovação dos cursos Pronatec foram mais baixos que os cursos SED/MS (concomitante e Subsequente); apenas em 2015 os cursos Pronatec apresentaram índice de aprovação mais elevado que o índice dos cursos SED/MS (concomitante e Subsequente).

Que houve uma queda de 12,93 % no índice de aprovação dos cursos Pronatec do ano de 2014 para o ano de 2015. A partir desses dados, podemos inferir que a ruptura na forma de gerenciar os recursos Pronatec ocorrida no ano de 2015, não foi efetiva para melhoria dos índices de aprovação desses cursos. Em certa medida esta ação motivou alunos e professores a diminuírem a evasão, o que poderia resultar, também, em melhores resultados nos índices de aprovação, porém isso não ocorreu.

Além da relação que estabelecemos por meio dos depoimentos dos Gestores acerca da influência da gestão dos recursos do Pronatec com relação à permanência ou evasão dos alunos dos cursos Pronatec, os Gestores apontam outras causas para esse evento, principalmente para os cursos que acontecem em concomitância com o ensino médio, em boa parte, em escolas diferentes.

Godoi (2014), ao defender uma formação “omnilateral” teorizada por Gramsci (1982), afirma que essa seria nos moldes do ensino médio integrado; em seu dizer:

[...] Gramsci (1979), ao defender as escolas unitárias, não falava exatamente de uma escola com formação profissional *“stricto sensu”* como sendo a escola unitária. O que se pretende afirmar é que hoje talvez fosse o ensino médio integrado à educação profissional a que mais se aproximasse de uma formação integral proposta pela escola unitária (GODOI, 2014, p. 82).

Moura (2014, p. 356) aponta desvantagens no modelo de EPT em concomitância com o ensino médio, uma vez que esses cursos são estimulados pelo financiamento do Pronatec sem dialogar com organização curricular do ensino médio, “mas altera a jornada escolar do estudante que em um turno cursa as disciplinas de formação geral e no outro a EP, tendo que se deslocar de uma para outra escola” (MOURA, 2014, p. 357).

Por não ofertar ensino médio, o CEPEF sempre recebe alunos de outras escolas para cursarem os cursos técnicos em contraturno, por isso as dificuldades apontadas por Moura (2014), sempre estão presentes nos alunos dos cursos concomitantes do CEPEF.

Analizando especificamente esse formato de cursos concomitantes, o Gestor 2 comenta sobre a evasão:

[...] uma das coisas que nós observamos na nossa gestão é que o curso concomitante é o que mais tem evasão, são duas matrículas, o aluno faz a escolha pelo ensino médio aí ele abandona o outro que tá muito pesado, a evasão é alta, é altíssima por sinal (GESTOR 2, 2016).

As dificuldades relatadas pelos gestores são, sobretudo, para as turmas concomitantes ao ensino médio. Os gestores evidenciam que as causas relacionadas à evasão estão ligadas: a maturidade e conscientização dos alunos que iniciam os cursos técnicos; a concomitância de avaliações no ensino médio e no técnico, a existência de turmas mistas, ou seja, alunos das três séries do ensino médio juntos; baixa qualidade da formação do ensino fundamental; e, por fim, da preferência pelo ensino superior, para aqueles alunos que estão na última série do ensino e foram aprovados para cursar graduação em instituição de ensino superior.

O Gestor 3 destaca as dificuldades de se implementar alguns cursos Pronatec para alunos que estão cursando a 2^a e 3^a séries do ensino médio, ou seja, próximo da conclusão do ensino médio:

Diversos fatores influenciam nessa evasão, por exemplo, o estudante que está no ensino médio, que está no segundo ano e entrou esse ano, no próximo, ele vai estar no terceiro ano, ou se um aluno que estiver no terceiro ano, entrar esse ano, ele não vai querer continuar ano que vem se ele entrar na universidade. Ele não vai optar pelo curso técnico, mas sim pelo superior (GESTOR 3, 2016).

Esses são problemas típicos de cursos técnicos concomitantes ao ensino médio. O mesmo Gestor relaciona, também, a baixa qualidade do ensino de conteúdos específicos de matemática e física, como contribuintes para essa evasão, e cita um exemplo:

Às vezes, por exemplo, para um curso como eletrotécnica, ora, é um curso que envolve muita matemática, física, é um curso puxado. Então, às vezes o aluno vem naquela ilusão de que tudo vai ser laboratório, prática, que é legal, mas que também existe a teoria, e ele acaba desmotivado, porque não conhecer o curso, e vem com uma idealização do curso, e na execução do curso ele vê que não é bem isso. Que vai ter que estudar! Que tem muita teoria! E acaba abandonando. E essa evasão tem acontecido tanto nos cursos concomitantes, quanto subsequentes (GESTOR 3, 2016).

Não encontramos nas Teses e Dissertações que compuseram o estado do conhecimento nenhum estudo que apontasse o impacto no percentual de evasão relacionado à forma de gestão dos recursos para transporte financiados pelo Pronatec. Embora no trabalho de Rocha (2015) se evidencie que a proposta do Pronatec não seja capaz de evitar evasão, na fala do pesquisador:

Os cursos oferecidos pelo Pronatec não são capazes de reter os alunos até a sua conclusão. Sua proposta não convence a classe trabalhadora de sua importância para a suposta inclusão social e profissional. Como

coordenadora de cursos Pronatec me vejo inúmeras vezes tendo que controlar e gerir uma evasão que eu mesma não entendo como e porque acontece em sua integralidade (ROCHA, 2015, p. 143-144).

O Gestor 4 elenca outros fatores que contribuem para evasão, mais ligados a uma falta de “maturidade” dos jovens para se comprometerem com a concomitância médio/técnico e que de alguma forma essa falta de conscientização, leva o aluno a faltar em momentos de acúmulo de avaliações.

Eu atribuo a evasão, no mais, a um processo de implantação sem uma conscientização. [...] você chegava em uma escola de ensino médio e falava sobre o Pronatec, das condições, dos benefícios, e já esclarecíamos que o aluno ficaria 8 horas na sala de aula, 4 horas no ensino médio e 4 horas no ensino profissional, seria beneficiado com transporte, etc. [...] ocorreu que, o aluno, ainda nessa faixa etária, ele empolgou no início, e depois percebeu que havia uma exigência muito grande quanto ao desempenho dele. Faltava aqui na educação profissional, faltava no ensino médio, às vezes tinha prova na educação profissional, que ele não conseguia conciliar com o ensino médio, e isso foi um complicador (GESTOR 4, 2016).

Acreditamos que a SED/MS deveria levar em consideração a experiências de seus gestores, no que tange o impacto da concomitância do ensino médio com a EPT na qualidade da formação que os jovens recebem por meio deste modelo. Pois a desistência do estudante do curso técnico acarreta o fechamento de turma, o desemprego do professor contratado, além de não atingir o objetivo de formar o jovem em uma área técnica.

Defendemos a integração do ensino médio com a ETP, executada com matrícula única, na mesma escola, onde a equipe pedagógica leve em consideração que o desempenho do jovem diminui quando ele tem uma sobrecarga de avaliações. No ensino integrado, o currículo é desenvolvido de forma integrada, isso permite “organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (RAMOS, 2012, p. 117).

Diferente do curso técnico integrado ao ensino médio, no CEPEF os cursos são concomitantes e subsequentes ao ensino médio. Nos concomitantes, a não integração do currículo provoca dificuldades para os estudantes acompanharem os conteúdos técnicos por não terem desenvolvido base; provoca também, dificuldades para a Gestão da SED/MS e do CEPEF para gerenciar estudantes que se dividem em dois cursos específicos, em escolas diferentes.

Com relação ao acesso, tanto nos dados estatísticos quanto nos depoimentos dos gestores, a contribuição do Pronatec para a expansão da educação profissional se mostra

efetiva. Embora os recursos tenham declinado fortemente no ano de 2015, a SED/MS conseguiu, com recursos próprios, manter as turmas e não ter um declínio na oferta, garantindo o acesso, pelo menos das vagas que já vinham sendo oferecidas, mesmo que a maior parte das turmas não estivesse recebendo recursos do Pronatec.

Concordamos com Saldanha (2016, p. 192), no tocante à ênfase do Governo Federal “em aspectos quantitativos das matrículas realizadas, mas não foram realizados até o momento de finalização desta pesquisa, estudos oficiais sobre a permanência dos alunos no Programa e a sua inserção profissional, relacionadas à EPTNM”. Além dessa questão levantada pela autora, existem ainda a não priorização de cursos integrados ao ensino médio.

Uma alternativa que poderia melhorar a qualidade tanto do ensino médio quanto da formação técnica seria uma oferta em maior escala de cursos técnicos integrados, pois como defendem Ramos (2008) e Kuenzer (2005), o ensino médio integrado a educação EPT permite melhor desenvolvimento dos adolescentes, jovens e adultos da sua capacidade de interagir com o mundo em que vivem, desenvolvendo-se de forma plena, ao passo que são preparados para o mundo do trabalho, também são preparados em conteúdos sociais, culturais, e tecnológicos.

Em nosso entendimento a perspectiva da integração do ensino médio a EPT, permitiria diminuir os problemas elencados pelos gestores citados anteriormente. Como: as turmas mistas, dificuldades com cálculo, entrada de alunos em cursos técnicos na fase final do ensino médio e, principalmente, a concomitância das avaliações, muitas vezes em escolas diferentes, possivelmente afastadas umas das outras. Um ensino integrado mitigaria todas essas dificuldades, pois os gestores poderiam acompanhar o processo de perto e perceber suas dificuldades no desenvolvimento do processo, agindo para promover possibilidades educativas que visassem superá-las.

Concordamos com Godoi (2014), baseada em autores os quais, também, fazem parte de nossa fundamentação teórica, que o ensino integrado poderia trazer uma formação de maior qualidade, nesse sentido afirma:

O ensino integrado tem sido defendido por outros pesquisadores, entre eles Ciavatta, Frigotto, Kuenzer e Ramos, por entenderem que talvez fosse à formação sólida e a que melhor poderia proporcionar aos estudantes do ensino médio, independente de qual classe social sejam oriundos, um desenvolvimento integral, através do qual possam profissionalizar-se e ter conhecimentos sólidos que possibilitem prosseguir com seus estudos num curso superior, caso optem por este caminho (GODOI, 2014, p. 116).

Ainda sobre cursos técnicos integrados ao ensino médio, essa autora afirma:

Mesmo que os cursos técnicos integrados tenham sido defendidos e apontados por alguns pesquisadores como um caminho possível de se ofertar educação pública para os adolescentes, jovens e adultos, as metas apresentadas pelo Pronatec estão muito longe de priorizar a oferta dos cursos técnicos na modalidade integrada ao ensino médio, até mesmo porque, no primeiro texto da lei aprovada em 2011, a modalidade de articulação possível do ensino médio é através de cursos técnicos concomitantes, e somente em 2013 é que os integrados são acrescentados, ainda que de maneira tímida e sem muito incentivo, pelo menos não para ofertas efetivadas através dos sistemas nacionais de aprendizagem e por outras instituições privadas. A ênfase ainda está sobre a oferta de cursos aligeirados e de colocação imediata no mercado de trabalho (GODOI, 2014, p. 116).

A constatação de Godoi (2013) é percebida, também, na atual conjuntura dos cursos Pronatec ofertados pela SED/MS, pois não existem cursos integrados ao ensino médio financiados pelo Pronatec na REE/MS. Para que a SED/MS possa ofertar cursos Pronatec integrados ao ensino médio, seria necessário fazer a pactuação com a SETEC/MEC. Como destacou Godoi (2014, p. 16), essa oferta ainda é tímida e não tem sido a prioridade do Pronatec.

A questão da expansão do acesso à educação profissional está fortemente vinculada aos interesses de classe; não significa que a classe dominada não tenha interesses atendidos, mesmo que em menor medida. “O Estado, ainda que em última instância, defenda interesses privados, precisa ter também uma dimensão pública, já que é preciso satisfazer demandas das classes trabalhadoras para que possa haver o consenso necessário à sua legitimação” (COUTINHO, 2006. p. 185).

Análogo a esse pensamento, Costa (2015), em pesquisa sobre o Pronatec, constata que a questão da expansão do acesso a EPT por meio do Pronatec se constitui em uma política de interesses de classes, nesse sentido assevera:

Enquanto uma proposta estatal de educação, o Pronatec é evidentemente custeado por recursos do fundo público, para o qual contribuem em maior medida os membros da classe trabalhadora (SALVADOR, 2012). E embora o programa seja afirmado como uma proposta que atenderia aos interesses da classe trabalhadora, os estudos aqui apresentados demonstram um favorecimento da iniciativa privada, o que, no entanto, pode ser compreendido como a expressão da luta de classes no interior do Estado que se materializa na definição da política nacional de educação profissional. E embora o programa seja afirmado como uma proposta que atenderia aos interesses da classe trabalhadora, os estudos aqui apresentados demonstram um favorecimento da iniciativa privada, o que, no entanto, pode ser compreendido como a expressão da luta de classes no interior do Estado que se materializa na definição da política nacional de educação profissional. (COSTA, 2015, p.123)

Para efetivar essas políticas de EPT o estado se mobiliza no sentido de criar e implementar o Pronatec para promover essa expansão. Para Machado e Valten (2013, p. 1118), “tudo isso pede mais do que formas de colaboração federativa, reclama por firmeza e efetividade dos papéis do Estado, nos seus diferentes níveis, e das instituições educacionais nessa expansão e mudança conceitual”.

Esse esforço federativo descrito por Machado e Valten (2013), para se ampliar a EPT na visão de Dourado (2013), deverá estimular tensões entre os entes federados para se instituir uma colaboração federativa, assim como garantir autonomia para os entes federados; ou seja, os estados subnacionais. Nesse sentido, esse autor afirma que:

A concepção de equilíbrio e garantias de âmbito nacional sinaliza para o esforço federativo a ser efetivado. As bases da cooperação implicam, portanto, garantir as prerrogativas de autonomia dos entes federados e, paradoxalmente, a necessidade de mecanismos regulatórios direcionados ao bem-estar nacional. Tais questões traduzem uma tensão salutar entre a ação dos entes federados, incluindo a coordenação das políticas nacionais e os processos de descentralização (DOURADO, 2013, p. 763).

A autonomia dos Estados capitalista é sempre relativa, pois essa relação, embora atenda em maior grau os interesses do bloco no poder, não se pode negar que a luta de classes acaba por tencionar o estado a contemplar, mesmo que em menor grau, alguns interesses das classes dominadas. Sob essa ótica, podemos entender a autonomia relativa, tanto do Estado nacional quanto do estado subnacional.

No caso do Estado nacional capitalista, sua autonomia relativa não o permite, por exemplo, executar uma política de financiamento da EPT integralmente voltada a ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio, isso porque, como lembram Melo (2010) e Kuenzer (2011), os empresários nacionais e os organismos internacionais consideram os cursos técnicos integrados ao ensino médio muito caros e demorados, recomendando assim o investimento em cursos mais curtos e mais baratos, com a participação da iniciativa privada na oferta desses cursos. O que se traduz na dominação da política de EPT brasileira pelo aparato hegemônico capitalista, atualmente executada, sobretudo por meio do Pronatec.

Contudo, Gramsci (1991, p. 33) assevera que a hegemonia não se traduz unicamente em uma questão de subordinação das classes dominadas ao grupo hegemônico; ao invés disso, leve em consideração os interesses do grupo subordinado pelo grupo hegemônico. Em certa medida, o grupo hegemônico chega a fazer sacrifícios de ordem econômica e corporativa, entretanto “nunca envolvem os aspectos essenciais do grupo hegemônico”, pois na hegemonia estão presentes questões ético-políticas e econômicas (GRAMSCI, 1991, p. 33).

Subordinada a hegemonia do grupo dominante, as políticas em torno do Pronatec atendem prioritariamente aos interesses capitalistas e segundo plano, observando a teoria de Gramsci (1991), atende, também, a interesses das classes subordinadas: o direito a profissionalização.

No caso dos estados subnacionais, esses não tem autonomia para escolher suas políticas de EPT com o financiamento do Pronatec. Pois esse programa tem regramento próprio e submete os estados a uma “política rígida” de indução a formação profissional. No caso do estado de MS, o Pronatec é responsável pelo financiamento de cerca de um terço dos cursos técnicos da REE/MS. Implica dizer que como o Pronatec prioriza a concomitância para financiamento dos cursos técnicos, a REE/MS absorve, também, todas as problemáticas discutidas para esse modelo de articulação da EPT com o ensino médio. Essas amarras jurídicas se traduzem também em dominação hegemônica.

No que concerne à autonomia do estado de MS com relação ao Pronatec, a descentralização dos recursos, assim como a liberdade relativa da gestão dos estados subnacionais para implementar o Pronatec vão desde a escolha dos cursos e municípios que serão contemplados, até a forma de pagamento das bolsas para professores e alunos. Esses são elementos importantes para se garantir a autonomia subnacional, pois é na proximidade da execução da política educacional que afloram as especificidades das quais o gestor precisa conhecer para destinar o recurso às escolas, alunos e corpo docente de forma mais efetiva e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisou a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), mais especificamente no Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima (CEPEF), no período de 2011 a 2015.

Por meio do lócus da pesquisa, podemos ter uma amostra da totalidade do que é a política do Pronatec implementada em uma Rede estadual de ensino, em nosso caso no estado de MS. Podemos afirmar que o Pronatec, na REE/MS, contribui em certa medida para a fragilização tanto do ensino médio quanto da formação técnica, especificamente em cursos na modalidade concomitante, por acarretar graves problemas de evasão e baixos índices de aprovação.

A EPT concomitante ao ensino médio não proporciona uma formação unilateral, como teoriza Gramsci, a qual permite conjugar conhecimentos gerais e, também, desenvolver habilidades para o trabalho. Essa formação propõe superar a histórica divisão social entre formar para o trabalho e formar para pensar, dirigir ou planejar. Esse tipo de formação se aproxima do que hoje acontece com os cursos técnicos integrados ao ensino médio, entretanto, o que resta para às REE/MS é a priorização da concomitância ou os cursos pós-médio.

Como o Pronatec é previsto para ser desenvolvido em regime de colaboração entre a União e os entes federados, mediante a adesão dos demandantes ao programa, isso significa o cumprimento de todas as previsões legais. Por ser uma política de financiamento de livre adesão, os entes federados são induzidos a aderirem ao Programa para garantia de financiamento em suas redes de ensino. No caso do estado de MS, a adesão ao Pronatec garantiu o financiamento de cerca de um terço das vagas de EPT na REE/MS, no período de

2012 a 2015, o que induz o gestor a aderir aos moldes dessa política em troca do financiamento federal, para não ficar sem o recurso.

Pelo fato do Pronatec ser a materialização de interesses da classe dominante, sobretudo dos representantes do sistema produtivo nacional e internacional, para fornecer força de trabalho em abundância, qualificada e adaptada às mudanças frequentes da matriz tecnológica do processo produtivo podemos apontar alguns elementos da política de EPT do Estado Brasileiro.

O neo-desenvolvimentismo praticado no Governo da Presidente Dilma Rousseff (2011-2016) tomou para si a elaboração das políticas de EPT, se diferenciando das fórmulas internacionais prontas que caracterizavam as políticas neoliberais do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Porém mesmo com o protagonismo da política de EPT o Estado brasileiro adota elementos semelhantes a governos neoliberais. Como a priorização da formação profissional, financiada pelo Pronatec, em redes particulares de ensino, sobretudo o Sistema S, pois cerca de 70 % das matrículas do Pronatec foram realizadas em instituições particulares no período de 2011 a 2015.

Para além da transferência do fundo público para a iniciativa privada, o Pronatec prioriza cursos de formação inicial e continuada (FIC) em primeiro lugar e, depois, prioriza a concomitância dos cursos técnicos ao ensino médio. Ainda, não dá margem para o estado direcionar os recursos para cursos integrados, os quais apresentam melhores resultados em termos de baixos índices de evasão e altos índices de aprovação e conclusão, como no exemplo da REEM/MS no período de 2012 a 2015.

Os cursos FIC não se articulam com o ensino médio, não oferecem elementos sociais, políticos, econômicos, históricos que permitam aos matriculados nesse modelo de formação rápida qualquer entendimento da sua realidade. Ou seja, não preparam para o mundo do trabalho. Trabalho no sentido marxiano, a relação entre o homem e a natureza para transformá-la. Ainda assim, os cursos FIC são estimulados pelo Pronatec.

No caso da concomitância, a desconexão dos conteúdos entre o ensino médio e o técnico provoca, como vimos, dificuldades de aprendizado. Pois em muitos casos os alunos necessitam de conhecimento básico anterior para iniciar uma formação técnica com conteúdos específicos; além disso, a concomitância, quando realizada em instituições diferentes, como é o Caso do CEPEF, não permite a articulação pedagógica, quanto aos dias de avaliação, quantidades de avaliações em uma única semana, projetos e atividades em ambientes não escolares em contraturno, obrigaria o aluno a faltar na outra escola.

Por isso, consideramos o Pronatec como uma política de indução à educação profissional típica de estados capitalista. Essa ótica decorre de um modelo de Estado que a hegemonia da classe dominante se torna presente nas políticas públicas, pois quando a sociedade civil “elege” seus representantes, esses passam a compor a sociedade política da qual passa a dominar o aparato jurídico e coercitivo do estado. O que forma o estado ampliado teorizado por Gramsci.

Porém, como afirma o próprio Gramsci, a classe hegemônica não subordina completamente as classes dominadas, pois estão presentes na hegemonia pequenos interesses das classes dominadas. O que podemos traduzir, no caso do Pronatec, como o direito a profissionalização. Porém isso não mascara o viés dualista da proposta dessa política federal.

A implementação do Pronatec no CEPEF, nosso campo de pesquisa, aconteceu com certa facilidade, pois esta escola já ofertava educação profissional e possuía uma infraestrutura instalada para receber cursos técnicos. Porém a maior dificuldade na implementação do Pronatec no período de 2011 a 2015 é a questão da permanência dos alunos nos cursos.

Constatamos que os valores da hora aula para o professor não eram pagos de forma integral e que também os alunos não recebiam os valores para custeio de transporte em conta bancária. Tal procedimento só passou a vigorar a partir de 2015, quando houve uma mudança no governo do Estado de MS e da Gestão da SED/MS e conforme os dados explicitados no capítulo 3, podemos inferir que esse procedimento diminuiu o índice de evasão de forma significativa comparando o ano de 2014 ao ano de 2015.

Outro achado empírico da implementação do Pronatec são os índices de aprovação dos cursos Pronatec, os quais nunca foram superiores aos cursos da SED/MS. O que se configura numa contradição, pois os professores são mais bem remunerados e os alunos recebem bolsa para custear seu deslocamento para o curso técnico. Podemos inferir que a valorização do professor não foi efetiva para melhora dos índices de aprovação.

Essa contradição que se abate nos cursos Pronatec é típica de uma política do Estado capitalista do qual Gramsci (1991), teoriza frente ao capitalismo monopolista. Ou seja, o bloco no poder, representante da hegemonia capitalista, faz o Estado exercer função coercitiva e ideológica a ponto de incluir a política à burocracia estatal, sobretudo no planejamento. A partir disso, prioriza uma política de EPT com formação aligeirada, polivalente e flexível. Subordinando às políticas sociais que deveriam ser “políticas de estado” aos padrões da fase de acumulação flexível do capital.

No estado capitalista, o bloco no poder vem sendo determinante para a aceitação de demandas de organismos internacionais, para formulação de políticas sociais que seguem os padrões do modelo capitalista de produção, destacadamente o Banco Mundial, assim como, demandas dos representantes dos empresários nacionais, sobretudo a Confederação Nacional da Indústria.

No bojo da fase de acumulação flexível do capital teorizada por Harvey (1992), os padrões de formação para o mundo do trabalho vêm se constituindo com um forte viés de polivalência, adaptabilidade à evolução dos processos tecnológicos, introduzindo nos currículos da educação básica, sobretudo, na educação profissional, influenciando em sua forma de implementação.

A relação do Pronatec com o Plano de Desenvolvimento da Educação, está no fato de alguns subprogramas do Pronatec terem sido iniciados para cumprirem as metas do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, o que demonstra a relação da sociedade civil e da sociedade política constituindo o Estado ampliado. Essa relação se dá pela difusão da hegemonia capitalista, no que concerne a educação profissional, para aumentar a capacidade de formação de força de trabalho do sistema educativo nacional.

Em termos específicos da oferta de Educação profissional na REE/MS, a fragilidade do Pronatec está em não favorecer a expansão de cursos integrados ao ensino médio nessa rede pública. O custeio se dá especificamente para cursos concomitantes e subsequentes ao ensino médio, o que ainda não atende uma formação omnilateral teorizada por Gramsci defendida no Brasil por teóricos como Saviani (1994), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), e Kuenzer (2005).

Outra crítica que fazemos ao Pronatec, como uma política que deve ser cumprida em colaboração com os entes federados, partiu da análise dos textos de Cury (2011), Farenzena (2013), Abrúcio (2010), Abicalil (2014), Saviani (2011), e Dourado (2013); que de forma direta ou indireta concordam que alguns entes federados não possuem capacidade física instalada para aderir a uma política de expansão da educação profissional de forma democrática, pois exige o cumprimento de critérios para que os cursos possam ser pactuados nas redes dos estados subnacionais, como estrutura instalada e cursos em funcionamento há pelo menos um ano. Isso exclui algumas cidades do processo de implementação, consequentemente, da abertura de cursos técnicos em suas escolas.

Em Mato Grosso do Sul, o Pronatec foi implementado a partir do ano de 2012 em apenas 11 municípios devido a baixa capacidade instalada nas escolas que ofertavam educação profissional, também, por não possuírem estruturas construídas de laboratórios que

comprovassem condições de se ofertar cursos técnicos. Inviabilizando a pactuação da turma entre a SETEC/MEC e a SED/MS.

Por acreditarmos, assim como Saviani (2003), Kuenzer (2005), Frigotto e Ciavatta e Ramos (2005), que a educação profissional integrada ao ensino médio proporciona a melhor formação para o desenvolvimento de um cidadão pleno e que melhor prepara para o mundo do trabalho e, por não termos avançados nessa questão, devido aos limites da nossa pesquisa deixamos como sugestão para outras pesquisas: como um curso técnico integrado ao médio público contribui para a formação do cidadão crítico e emancipado?

No Estado capitalista brasileiro, a educação profissional é concebida como um mecanismo de mediação de interesses de classes. Pois através da EPT o Estado atende aos interesses dos organismos internacionais e empresariado local para formação de trabalhadores polivalentes e flexíveis para atender as demandas da inovação tecnológica que estão presentes nesses processos de alta produtividade e baixos custos. Em quantidade suficiente para não constituírem uma fração de classe que tenha força para reivindicar melhorias nas condições de trabalho e aumento de salários. Assim como o Estado brasileiro atende, também, aos interesses dos jovens por profissionalização, diminuindo quaisquer tensões que possam surgir decorrente da falta da oferta de cursos que “preparam” o jovem para o “mundo do trabalho”.

REFERÊNCIAS

ABICALIL. Carlos Augusto; ET AL. **O sistema Nacional de Ensino.** Brasília: MEC/SASE, 2014.

ABICALIL. Carlos Augusto. **O Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração.** Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 8, n. 15, p. 249-263, jul./dez. 2014. Disponível em: Acesso em 26 out. 2015.

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da federação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. **Educação e federalismo no Brasil:** combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010. p. 39- 70.

ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade:** a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. **Mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335351, 2004.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Trabalho uno ou omni: a dialética entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato:** ARGUMENTUM, Vitória, v. 2, n. 2, p. 09-15, jul./dez. 2010.

ARAUJO, Gilda Cardoso. **Direito a educação básica: a cooperação entre os entes federados.** Revista Retratos da Escola v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial.** World Bank, 1990.

_____. **Prioridades y Estratégias para la Educación.** Washington: World Bank, 1995.

BATISTA, Eduardo lemes (Org.); NOVAES, Henrique (Org.). **Trabalho, Educação e Social.** Bauru: Canal76, 2011.

BOITO JR, A. **Estado e burguesia no capitalismo neoliberal.** *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v.28, 2007, p.57-73.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari knopp. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos (trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista – Qualitative Research for Education, 1991). Porto, PT: Porto Editora, 1994.

BORGES, Elcilene de Melo. **A qualificação profissional no âmbito do PLANFOR: um estudo dos programas executados em 1996-1998.** Dissertação (Mestrado em economia) Faculdade de Economia, Unicamp, Campinas, 1999. 131 f.–

Brasil. CNE/CEB. **Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Brasília: CNE.CEB, 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15**, de 1º de junho de 1998. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16**, de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 39**, de 10 de novembro de 2004. Regulamenta o § 2ºdo Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da LDBEN 9.394/1996.

_____. **Projeto de Lei n. 1.258-a, de 1988** (Do Sr. Octávio Elísio, in *Diário do Congresso Nacional*, Suplemento ao n. 175, de 25/01/1991, 282 pp.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03?leis/9394.htm>. Acesso em: 22 mai. 2015.

_____. **Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394/1996. Diário Oficial da União, 18 de abril de 1997, seção 1, p. 7760.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 1999.

_____. **Lei Federal nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acessado em 02 de abril de 2015.

_____. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9394/1996. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

_____. **Políticas Públicas para a educação profissional e tecnológica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, MEC, 2004.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razão, princípios e programas – PDE. Ministério da Educação – MEC, 2007.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 mai. 2015.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm>. Acesso em: 22 mai. 2015.

_____. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 22 mai. 2015.

_____. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm>. Acesso em 15 de junho de 2013.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 22 mai. 2015.

_____. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade de educação básica. Disponível em: <[planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 22 mai. 2015.

_____. **Decreto nº 6.301, de 12 de Dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**, 13 dez. 2007 (b). Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. 2007.

_____. **Decreto nº 6.635 de 5 de Novembro de 2008.** Altera e acresce dispositivos ao Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, aprovado pelo Decreto nº 494, de 10 de janeiro de 1962. 2008.

_____. **Lei Nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em 15 de junho de 2012.

_____. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de educação Profissional, Científica e Tecnológica. *In: SILVA, Caetana Juraci Rezende; VIDOR, Alexandre Martins; PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas (Orgs.). Comentário e reflexões.* Brasília, DF, 2008.

_____. **Lei n.º 12.513/2011- de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 14 mai 2015.

BRASIL. FNDE. Resolução Nº 23, DE 28 DE JUNHO DE 2012. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros ao Distrito Federal e aos

Estados, por intermédio dos órgãos gestores da educação profissional e tecnológica, visando à oferta de Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), bem como para a execução e a prestação de contas desses recursos, a partir de 2012. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=0000023&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC. Acesso em: 05 Out. 2016.

BRASIL. FNDE. Resolução Nº 72, de 20 de dezembro DE 2011. Altera a Resolução CD/FNDE nº 62, de 11 de novembro de 2011. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000072&seq_ato=000&vlr_ano=2011&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC. Acesso em: 05 Out. 2016.

BRASIL/MEC/PRONATEC. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Base Legal. **Portaria nº 168 de 07 de março de 2013b.** Disponível em: <http://www.pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/portaria_168_07032013.pdf>. Acesso: 21 set. 2013.

BRASIL/MEC/PRONATEC. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Base Legal. **Portaria nº 817 de 13 de agosto de 2015.** Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/portaria_mec_817_13082015.pdf>. Acesso: 25 abr. 2016.

BRASIL. MTE.PLANFOR. Avaliação gerencial 1995/98: balanço de um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília: SEFOR, 1999.

BRASIL/MEC/PRONATEC. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Base Legal. **Portaria nº 817** de 13 de agosto de 2015. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/portaria_mec_817_13082015.pdf>. Acesso: 25 abr. 2016.

BRASIL/MEC/PRONATEC. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Base Legal. **Portaria nº 671, DE 31 DE JULHO DE 2013.** Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec), para acesso a vagas gratuitas em cursos técnicos na forma subsequente. Disponível em: https://www.unisul.br/wps/wcm/connect/a22b0768-b1ea-4bc6-a936-50256ccabc77/portaria_671.pdf?MOD=AJPERES. Acesso: 25 abr. 2016.

_____.IPEA. **PRONATEC:** múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional Texto para discussão. Brasília : Rio de Janeiro : Ipea , 2014.

BREMER, M. A. S.. KUENZER, A. Z. Ensino médio integrado: uma história de contradições. In: **Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL.** Caxias do Sul/Rio Grande do SUL, 2012. Disponível em: http://www.portalanpedssul.com.br/admin/uploads/2012/Trabalho_e_Educacao/Trabalho/05_01_24_2217-6580-1-PB.pdf . Acessado em 20 de dezembro de 2015.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. **O público, o privado e as políticas educacionais.** In: OLIVEIRA, Dalila A. e DUARTE, Maria R. T.(orgs). Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999. PP. 131-142.

CÊA, G. S. dos S. **A qualificação profissional entre fios invisíveis:** uma análise crítica do Plano de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR). 2003. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CÊA, G. S. S.; SILVA, C. F. O Programa Brasil Profissionalizado como uma das expressões do Neoliberalismo nos Governos Lula da Silva e Dilma Rousseff. In: **XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericano de Sociología**, 2013, Santiago de Chile. Acta Científica XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericano de Sociología. Santiago de Chile: Asociación Latinoamericano de Sociología - ALAS, 2013. v. 1. p. 1-11.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso:

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A “era das diretrizes”:** a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *In:Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários. Rio de Janeiro, CNI, 1993.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

CORAGGIO, José Luis. **Propostas do Banco Mundial para a educação:** sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, Lívia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAH, Sérgio (Organizadores). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 5ª edição - São Paulo: Cortez, 2007.

COSTA, Fernanda Cosme da. **O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e a educação escolar da classe trabalhadora.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Fundação Oswaldo Cruz, 2015. 140 f.

COUTINHO, Carlos N.. **O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas.** In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2006.

CURY, C. R. J. **A educação como desafio na ordem jurídica.** In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A questão federativa e a educação escolar. Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.** Brasília: Unesco, 2010. p. 149-168.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A qualidade em educação brasileira como direito.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1053-1066, out.-dez., 2014. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302014000401053&script=sci_arttext
 Acesso em: 15/07/2015.

DAVIES, Nicholas. **O Financiamento da Educação Estatal no Brasil: novos ou velhos desafios?** In:Revista da Educação PUC RJ, n10,p31-63,2012.

DEITOS. Maria Lúcia de melo. **A formação do trabalhador num contexto de permanente mudança tecnológica.** (In) FIGUEREDO. I. M. Z.; ZANARDINI. I. M. S.; DEITOS. R. A. (Orgs). Educação, Política Social e Estado no Brasil. Cascavel: EDUNIOESTE; Coritiba: Fundação Araucária, 2008.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DELUIZ, Neise. **O modelo das competências no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo.** Boletim técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. P. 12-25.

DOURADO, L. F. **Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os Obstáculos ao Direito à Educação Básica.** Educ. Soc., Campinas, v.34, n.124, p.761-785, jul.-set. 2013.

_____. As relações federativas e a institucionalidade do Sistema Nacional de Educação. In: RONCA, A. C. C. e ALVES, L. R. Orgs. **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação:** educar para a equidade. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

ENS, Romilda Teodora; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação.** Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez, 2006.

FARENZENA, Nalú. **Relações intergovernamentais nas políticas de educação básica no Brasil: a assistência da União aos governos subnacionais em foco.** Revista Uruguaya de Ciência Política - Vol. 21 N°1 - ICP – Montevideo, 2012, p.183-202. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297325499009>.Acesso em: 15/07/2015.

FARIA, Jorge Henrique. **Tecnologia e processo de trabalho.** Curitiba, PR: Ed. da UFPR, 1992.

FERES, Marcelo Machado. **A contribuição do Pronatec para a expansão da educação profissional brasileira.** In Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras. – Brasília, DF. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015.

FLEURY, A; FLEURY, M. T. L. **Estratégias Empresariais e Formação de Competência: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira.** São Paulo: Atlas, 2006.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade.** Rio de Janeiro: Arte Nova, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1984.

- _____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, p. e SILVA, T. (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Globalização e Crise do Emprego: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico-Profissional. **Boletim Técnico do SENAC DN** vol. 2 nº 25, 2001.
- _____. **Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio**. Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia, Bahia, 2008.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.); RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado –concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005a.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. (Org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Gestão da educação brasileira. In: **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Dalila Andrade de Oliveira (Org.). 4^a edição. Editora Vozes, Petrópolis-RJ, 1997.
- GENTILI, Pablo e SILVA, Tomás Tadeu (org). **Escola SA**. Brasília: CNTE, 1994.
- GODOI, J. **A relação público-privado no ensino médio profissionalizante sob a luz da lei 12.513 de 2011 que institui o PRONATEC**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade da Região de Joinville, 2014. 137 f.
- GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na Civilização do Automóvel**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- _____. **Cartas do cárcere**. 3. ed. Tradução de Noênia Spínola. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- _____. **Cadernos do Cárcere**, volume 2; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 3^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- _____. **Cadernos do Cárcere**, Vol. 2: Os intelectuais, O princípio educativo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

HADDAH, Sérgio (Organizadores). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 5^a edição - São Paulo: Cortez, 2007.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna.** 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HIRATA, Helena. **Os mundos do trabalho.** In: CASALI, Alípio et AL. (org.) **Educação e empregabilidade: novos caminhos da aprendizagem.** São Paulo: EDUC, 1997. p.23-42.

HOBSBAWM, E. J. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IGNÁCIO, Paulo César de. A acumulação flexível no Brasil e suas demandas de qualificação da força de trabalho. In: BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire Terezinha, (Orgs.) **Realidades da Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Ícone, 2015.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **A educação profissional nos anos 2000:** a dimensão subordinada das políticas de inclusão. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

_____. **EM e EP na produção flexível:** a dualidade invertida. Retratos da Escola. Brasília CNTE, vol. 5, n. 8, jan/jun, pp. 43-56, 2011.

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

LOPES, Alice. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: Eduerj, Faperj, 2008.

MARX, Karl. **O Capital,** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro I, vol. 1. 1971.

_____. **Trabalho assalariado e capital & salário preço e lucro.** São Paulo: Expressão popular, 2008.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel.** São Paulo : Boitempo, 2010

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2007.

MACHADO, L. R. S.; VELTEN, M. J. **Cooperação e colaboração federativas na educação profissional e tecnológica.** Educ. Soc., Campinas, v. 34, p. 1113-1133, 2013. Disponível em: Acesso em: 24 nov. 2015.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014.** Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Caderno. Campo Grande, MS, 2014.

_____.SED.CEPEF. **Proposta Política Pedagógica do Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima.** Campo Grande: SED/MS, 2016.

MELO, Alessandro de. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2010. 260f.

MELO, Ticiane Goncalves Sousa de. **O Pronatec e o Processo de Expansão e Privatização da Educação Profissional no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) Instituto Federal de Educação, Ciências. e tecnologia. do Rio Grande do Norte, 2015. 137 f.

MENDES, M. J. **A Despesa Federal em Educação: 2004-2014.** Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abril/2015 (Boletim Legislativo nº 26, de 2015). Disponível em: www.senado.leg.br/estudos. Acesso em 16 de dezembro de 2016.

MOREIRA H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA, D. H. Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024): avanços e contradições. In.: **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 8, n. 15, p. 353-368, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4986>. Acessado em 16 de dezembro de 2016.

MOURA, Dante Henrique. Algumas implicações da reforma da EP e do PROEP sobre o projeto político pedagógico do CEFET-RN e a (re)integração dos cursos técnicos ao Ensino Médio. **Holos.** Natal, ano 21, set. 2005.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje.** São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **O financiamento da educação básica:** limites e possibilidades. Escola de Gestores, Unidade III, políticas e gestão na educação, MEC. disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4sala_politica_gestao_escolar/pdf/fin_edu_basica.pdf acesso em: 15/07/2015.

OLIVEIRA, Francisco. (1988), **O Surgimento do Antivalor:** Capital, Força de Trabalho e Fundo Público. Novos Estudos Cebrap, nº 22, pp. 8-28.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas Públicas para o Ensino Profissional – O Processo de Desmantelamento do CEFETs.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Ramon. de. **Empresariado industrial e a educação profissional brasileira.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p.249-263, jul-dez., 2003.

_____. **Agências multilaterais e a educação profissional brasileira.** Campinas: Editora Alínea, 2006.

OLIVEIRA, R.P.; SOUSA, S.Z. Introdução. In: OLIVEIRA, R.P.; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil:** combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 13-38.

PAIVA, Vanilda. **Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional.** Textos de discussão do Instituto de Economia Industrial. Textos nº 216. Rio de Janeiro: IEI/UFRJ, 1989.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências:** autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Disponível em <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/wenceslaubraz/arquivos>

/File/curriculo_integrado.pdf> Acesso em 25/05/2015.

RAMOS, Marise N. **Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado.** In: In: RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições.** São Paulo: Cortez, 2012, p. 106-127.

RAMOS, Leandro da Fonseca. **O Pronatec como Política Governamental para Educação Profissional: historicidade e contradições na construção de uma política para Educação Profissional.** Dissertação (Mestrado) Fundação Oswaldo Cruz, 2014. 116 f.

ROCHA, Isabella Freire Ribeiro. **Pronatec, Um Produto Educacional a Serviço do Capital.** Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal Fluminense, 2015. 166 f.

RODRIGUES, José. **O moderno princípio industrial:** o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas – SP: ed. Autores Associados, 1998.

_____. **Ainda a educação politécnica:** o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. In: Revista trabalho, Educação e Saúde. V. 3, n. 2, p 259-282, 2005.

SADRI, Simone. Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio e a Relação Tecnologia e Educação. In: FIGUEREDO. I. M. Z.; ZANARDINI. I. M. S.; DEITOS. R. A. (Orgs). **Educação, Política Social e Estado no Brasil.** Cascavel: EDUNIOESTE; Coritiba: Fundação Araucária, 2008.

SALDANHA, Leticia de Luca Wollmann. **O Pronatec e a Proclamada Política de Democratização da Educação Profissional técnica de Nível Médio:** Acesso, Abandono e Permanência a Partir de um Estudo de Caso. **Tese** (Doutorado em educação) Universidade Federal Do Paraná, 2016. 282 f.

SANFELICE, José Luís. Estado e Políticas Educacional. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Temas de pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias. In: **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar** (Org.) Ferretti, C. J. et al., Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. 2003. **O choque teórico da politecnia.** Trabalho, educação e saúde, v. 1, n. 1, p. 131-152.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **Plano Nacional de Educação, a questão federativa e os municípios: o regime de colaboração e as perspectivas da educação brasileira**. Conferência proferida na Seção de Abertura do 6º Fórum Internacional de Educação da Região Metropolitana de Campinas e 1º Fórum de Educação de Paulínia em 29 de agosto de 2011. Disponível em: <http://www.6forumrmc.org.br/fi_les/programacao/Dermeval_Saviani.pdf>. Acesso em: 21 set. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Orgs.). **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SICSÚ, J.; PAULA, L. F.; MICHEL, R. Por que novo-desenvolvimentismo?. **Revista de Economia Política** [online]. 2007, vol. 27, n 4, PP. 507-524. ISSN 0101-3157.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, M. R. **Curriculum e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Jose Humberto da. **Juventude Trabalhadora Brasileira: percursos laborais, trabalhos precários e futuros (in) certos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2012. 302 f.

SOARES, Andrei; *et all.* Pronatec : consolidação do Direito à Educação Profissional e Tecnológica. In: PACHECO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter (Orgs.). **Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania**. Porto Alegre, RS: Tekne, 2012.

SOUZA, Donaldo Bello de; RAMOS, Marise Nogueira; DELUIZ, Neise. **Cobertura municipal da educação profissional via regime de colaboração: uma prática possível?**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 29-52, jan./mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a03v1554.pdf>. Acessado em: 20 de abril de 2016.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 125-194.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ENTREVISTAS

ENTREVISTA. Gestor **1.** Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Entrevista realizada em 29 de setembro de 2016.

ENTREVISTA. Gestor **2.** Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Entrevista realizada em 29 de setembro de 2016.

ENTREVISTA. Gestor **3.** Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Entrevista realizada em 30 de setembro de 2016.

ENTREVISTA. Gestor **4.** Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Entrevista realizada em 7 de outubro de 2016.

APÊNDICE A - CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



Ofício n. 2.508/SUPED/GAB/SED

Campo Grande/MS, 22 de junho de 2016.

Senhor Coordenador,

Em resposta à solicitação feita por essa Instituição de Ensino, protocolizada sob o n. 29/227889/16, de 18 de abril de 2016, comunica-se que esta Secretaria é de parecer favorável ao fornecimento de informações para viabilizar a pesquisa desenvolvida pelo mestrando Arão Davi Oliveira. No entanto, solicita-se que o acadêmico discrimine quais informações serão necessárias à sua pesquisa para que essas possam ser disponibilizadas.

A Coordenadoria de Políticas para Educação Profissional/SED coloca-se à disposição, para quaisquer dúvidas, pelo telefone (67) 3318-2203.

Atenciosamente,


MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA
 Secretaria de Estado de Educação

Ao Senhor
Prof. Dr. HEITOR QUEIROZ DE MEDEIROS
 Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado - UCDB
 Av. Tamandaré, 6.000, Jardim Seminário
 CEP 79117-900 - CAMPO GRANDE - MS

Avenida do Poeta, s/n, Parque dos Poderes, Bloco V - CEP 79031902 - Campo Grande/MS - CNPJ - 02585924000122 - Telefone: (67)3318-2228

Este documento é original digital. Para conferir a validade, acesse o site www.educ.mt.gov.br e clique em 'Documentos Oficiais'.
Protocolo: 391236987-15
Data: 23/06/16

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tema da Pesquisa: O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Pesquisador: Arão Davi Oliveira

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valdivina Alves Ferreira

Prezado (a) senhor (a):

Sou mestrando do programa de pós-graduação em educação - mestrado e doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e esta pesquisa para fins de obtenção do título de mestre em educação tem como objetivo geral analisar a política de implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec em uma Escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no período de 2011 a 2015.

No desenvolvimento da pesquisa serão utilizados dados de documentos oficiais e será aplicada entrevista, como técnica complementar, com base em questões semi estruturadas, a entrevista será gravada, desde que autorizada pelo entrevistado (a). Pretendo entrevistar o: Superintendente de Políticas Públicas Educacionais da SED/MS; o Chefe da Coordenadoria de Políticas Públicas para Educação Profissional da SED/MS; o (a) atual Diretor(a) da Escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul com o maior número de matriculados na educação profissional no período de 2011 a 2015 e o (a) Diretor(a) da mesma escola à época de implantação do Pronatec.

A professora Valdivina Alves Ferreira, minha orientadora, está à disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário, pessoalmente ou pelos telefones: (67) 3312-3597.

Nesta pesquisa não se identifica desconforto ou risco ao participante, uma vez que a sua participação é voluntária e as informações decorrentes da mesma visam aprofundar e complementar os dados levantados nos documentos.

Informo que os resultados da pesquisa retornarão aos entrevistados (as) na forma de relatório que será disponibilizado, após a finalização da pesquisa e defesa da dissertação de mestrado.

Desde já agradeço pela colaboração, na certeza que suas informações serão de fundamental importância para o êxito dessa pesquisa.

Cordialmente,

Arão Davi Oliveira

Considerando as informações constantes neste Termo e as normas expressas nas Resoluções nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e nº 510, de 07 de abril de 2016; além da Norma Operacional nº 001/2013 todas do Conselho Nacional de Saúde – CNE do Ministério da Saúde e RESOLUÇÃO do Conselho Nacional de Saúde – CNE do Ministério da Saúde consinto **de modo livre e esclarecido**, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa, sendo que me foi esclarecido que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica qualquer tipo de despesa e/ou resarcimento financeiro;
2. É garantida a liberdade da retirada do consentimento e da participação no referido estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição, ou atitude preconceituosa;
3. É garantido o anonimato;
4. Os dados coletados só serão utilizados para pesquisa e os dados coletados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou eventos científicos;
5. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa (CEP), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que a referenda; e
6. O presente termo está assinado em duas vias.

() Concordo () não concordo com a gravação da entrevista.

Por fim, autorizo que as informações aqui prestadas sejam utilizadas nessa investigação.

Campo Grande, ____ de _____ de 2016.

Participante: _____ RG: _____

Assinatura

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

Sujeitos da Pesquisa:

1. Superintendente de Políticas Públicas;
 2. Chefe da Educação Profissional; e
 3. Diretora do CEPEF.
 4. Diretora do CEPEF a época da implementação do Pronatec
1. Como se deu a implantação e desenvolvimento do Pronatec na rede estadual de ensino de MS e no CEPEF no período de 2011 a 2015? Quais as dificuldades? fatos mais relevantes? procura por cursos? Estudo por demanda de força de trabalho?
 2. Existe algum convênio entre a União e o Estado de MS para executar o Pronatec na rede de ensino estadual e no CEPEF? Como funciona?
 3. Como a SED-MS se articula com a SETEC/MEC para coordenação técnica e financeira do Pronatec na Rede Ensino de MS?
 4. Como funciona a oferta de cursos Pronatec na rede de ensino de MS e no CEPEF? Quais subprogramas são executados na Rede da SED/MS e no CEPEF? São vinculados ao ensino médio? Existe Contrapartida financeira do estado de MS nesses cursos?
 5. O CEPEF oferta Ensino médio regular ou apenas cursos técnicos? Por que?
 6. As vagas de educação profissional tem suprido a demanda dos jovens matriculados no ensino médio e dos que já concluíram essa etapa? Qual a importância do Pronatec nesse sentido?
 7. O financiamento Pronatec tem sido suficiente para o Cumprimento da Meta 11 do PNE (2014-2024)? Quais as dificuldades e perspectivas?
 8. Como se dá a captação dos professores? Seus salários são pagos pelo estado ou por verbas federais?
 9. Qual a importância do CEPEF para a Educação profissional de MS.
 10. Houve diminuição de matrículas em cursos Pronatec na rede de ensino de MS e no CEPEF no período de 2011 a 2015? Algum fator que explique?
 11. Já houve alguma solicitação de representantes de sindicatos ou de empresários para oferta de algum curso específico? Qual? A solicitação foi atendida?
 12. Qual importância do Pronatec para a sociedade, enquanto política pública para educação profissional? Quem são os beneficiados?
 13. Do ponto de vista técnico e profissional a execução do Pronatec na rede de ensino do MS poderia melhorar na qualidade do ensino e em números de matriculados? O que precisa ser aperfeiçoado e ou mudado?