

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

ALLANA MANUELLA ALVES DOS SANTOS

**UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DO PRONATEC NA
REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE: FORMANDO
PINTORES SEM TER TINTAS**

NATAL/RN
2017

ALLANA MANUELLA ALVES DOS SANTOS

**UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DO PRONATEC NA
REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE: FORMANDO
PINTORES SEM TER TINTAS**

Dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas e Práxis da Educação Profissional

Orientador: Prof. D.r Dante Henrique Moura.

NATAL/RN
2017

DIREITOS DE AUTOR

Esta produção está assegurada sob uma Licença *Creative Commons*.
O uso do conteúdo está declarado sob as seguintes condições:



Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Santos, Allana Manuella Alves dos.
S237u Uma investigação acerca da implementação do Pronatec na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte : formando pintores sem tintas / Allana Manuella Alves dos Santos. – 2017.
146f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional)– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2021.
Orientador: D.r Dante Henrique Moura.

1. Educação Profissional. 2. Educação da classe trabalhadora. 3. Ensino médio público. 4. Políticas educacionais. 5. Pronatec. I. Moura, Dante Henrique. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU 377:373

Catálogo da Publicação elaborada pela Seção de Informação e Referência da Biblioteca do IFRN campus Natal – Zona Norte.

ALLANA MANUELLA ALVES DOS SANTOS

**UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DO PRONATEC NA
REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE: FORMANDO
PINTORES SEM TER TINTAS**

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

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

BANCA EXAMINADORA

Dante Henrique Moura, Prof. D.r – Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Lincoln Moraes de Souza, Prof. D.r – Examinador Externo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Lenina Lopes Soares Silva, Prof.a D.ra – Examinador interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Maria das Graças Baracho, Prof. D.ra – Suplente Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

José Moisés Nunes da Silva, Prof. D.r, – Suplente Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

À Pauleany Simões de Moraes, de quem
compreendo a dor e a Tito Rodrigues da
Silva, amor meu que a eternidade tomou para
si no início da caminhada no mestrado.

AGRADECIMENTOS

Esta parte do trabalho talvez seja a mais leve de todas, não apenas por ser aquela onde terei a oportunidade de me expressar livremente, deixando de lado as formalidades exigidas pelo texto científico, mas principalmente porque sei que sozinha jamais teria conseguido e este é o espaço onde terei oportunidade de falar, mesmo que minimamente, da minha gratidão aos que contribuíram para que este caminho fosse trilhado até o final.

A vida e tudo que ela nos proporciona (inclusive o luto) não cabem em nenhuma instância acadêmica. Por isso, quando a vida se faz tão mais imensa que a gente, é importante entender que, na pequenez da nossa humanidade, é que se revela a infinitude do Divino e a grandiosidade daqueles que encontramos, que seguram bem firme as nossas mãos ao longo das etapas de nossa vida e não nos permitem cair. Sendo assim, esta seção é, antes de tudo, um ato de reconhecimento a todos (do passado e do presente) que contribuíram para que o mesmo existisse.

No decorrer desses dois anos e seis meses, posso dizer que atravessei, de pés descalços, um enorme deserto. Foram dias difíceis, de solidão, de perdas, de dores, que hora doíam no corpo, hora doíam na alma a ponto de fazê-la sangrar.

Chorava e escrevia, escrevia e chorava e, por vezes, só chorava mesmo... De maneira que posso, sem sombra de dúvidas, afirmar que uma dissertação é constituída, além de excelentes orientações, leituras, rigor científico e dedicação, de lágrimas.

A caminhada, porém, não foi um ato tão solitário quanto possa parecer a alguns, visto que Deus enviou seus anjos para cuidarem de mim. Sim. Anjos! Agora, bem mais que antes, tenho a certeza de que eles existem, atuam disfarçados de seres humanos e eu tive o privilégio de ser cuidada por vários deles nesses dias difíceis e dolorosos. E é por terem sido muitos que quero, de antemão, pedir desculpas, pois certamente me esquecerei de mencionar algum.

Agradeço a Deus, pela fé, que produziu disposição suficiente para concluir esta jornada.

Agradeço aos amigos, os de perto e os de longe, aos que reclamaram pelas ausências, aos que compreenderam que há um tempo para cada coisa, aos que me deram a liberdade de pedir que, por favor, não me perguntassem quando seria a defesa, aos colegas e companheiros de estudos, de trabalho e de lutas, à Moisés,

Marília, seu Almeida e Marcela, pelo apoio e pela colaboração com as tecnologias. Eu sou muito feliz por ter todos vocês ao meu lado.

À minha família, que, às vezes, mesmo não tendo sido tão compreensiva com a necessária reclusão, é a minha base. Eu amo vocês!

Aos professores Marcel Matias e Graça Baracho, pelas leituras atentas e correções sugeridas ao projeto desta pesquisa, antes da submissão.

Aos professores do PPGEF, pelo convívio, conhecimentos partilhados e multiplicados, em especial, às professoras Lenina e Ilane, que, além disso, removeram pedras e plantaram flores no meu caminho. Muito amor por vocês!

Pelas preciosas orientações, agradeço ao professor Dante, que já era meu referencial de pesquisador e que se tornou também referencial de compreensão, paciência e humanidade. Professor, tenho certeza de que Deus sempre está comigo e sempre me visita de diversas formas e a forma com que o senhor conduziu a construção deste trabalho é uma prova disso.

Aos que com palavras, gestos ou orações, colaboraram para que este trabalho fosse concluído.

Em tempos de golpe contra a Democracia, tempo em que temos sido diariamente bombardeados com decisões e notícias cada vez mais desanimadoras, não é fácil se manter de pé e, por vezes, a gente perde o equilíbrio, mas graças a vocês, eu não me deixei vencer.

Ainda é e sempre será tempo de lutar, de ser resiliente e de dizer muito, muito obrigada!

RESUMO

A formação da classe trabalhadora tem sido, ao longo dos anos, objeto de disputas. Ora por meio da legislação que a orienta, que muitas vezes está direta e fortemente relacionada a interesses contraditórios aos que propugnam por sua emancipação, Ora na implementação de políticas que objetivam sua formação profissional como mola propulsora de reprodução do capital. Nessa direção, o Governo Federal criou, em 2011, através da Lei nº 12.513/2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (*Pronatec*), que tem como um de seus objetivos declarados, contribuir, por meio da articulação com a educação profissional, com a qualidade do ensino médio ofertado em escolas públicas. No Rio Grande do Norte, como uma das iniciativas do Programa, por intermédio de parceria firmada entre Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEC) e a Escola Agrícola de Jundiá (EAJ/UFRN), a realização de cursos técnicos no interior de algumas escolas da Rede Estadual de Educação. Dentro deste cenário, o objetivo deste trabalho é discutir a implementação do Pronatec, considerando os arranjos institucionais engendrados para sua materialização, tendo como lócus uma escola da Rede Estadual de Educação. Para alcançá-lo, desenvolvemos a pesquisa, buscando compreender a realidade em que os cursos têm sido ofertados, por entendermos que, para que haja educação de qualidade, faz-se necessário, entre outras coisas, que as condições materiais sejam asseguradas, o que garante o respaldo mínimo necessário ao trabalho desenvolvido pela equipe responsável pelo processo, em especial os professores. A metodologia constituída neste trabalho teve início com pesquisa bibliográfica, prosseguiu com a documental e empírica. Para coleta de dados utilizamos entrevista semiestruturada que realizamos com 5 participantes, 3 secretários da SEEC-RN, 1 secretário da EAJ e 1 coordenador do curso FIC, e aplicamos questionários a 1 professor e 10 alunos da escola lócus da pesquisa. O tratamento e análise de dados considerou a contradição como categoria de análise, tendo o pensamento histórico crítico como orientador de nossas ponderações, com vistas a discutir a implementação do objeto em estudo. Os resultados apontam para uma realidade preocupante, em que o papel social desempenhado pela escola pública, sobretudo no que diz respeito à implementação do PRONATEC no interior da Rede supracitada, tem sido esquecido. Ali, o imprevisto e a falta de diálogo são fatores marcantes e a negligência explícita

mostra que a educação da classe trabalhadora e de seus filhos tem sido vilipendiada, mesmo quando ocorre implementação de uma política pública voltada para sua melhoria.

Palavras-chave: Educação da Classe Trabalhadora. Educação Profissional. Ensino Médio Público. Políticas Educacionais. Pronatec.

RESUMEM

La formación de la clase trabajadora ha sido, a lo largo de los años, objeto de disputas. Ora por medio de la legislación que la orienta, que muchas veces está directa y fuertemente relacionada a intereses contradictorios a los que defienden su emancipación, Ora en la implementación de políticas que objetivan la formación profesional como herramienta propulsora de la reproducción del capital. En esta dirección, el Gobierno Federal creó, en 2011, a través de la Ley n ° 12.513 / 2011, el Programa Nacional de Acceso a la Enseñanza Técnica y Empleo (Pronatec), que tiene como uno de sus objetivos declarados, contribuir, por medio de la articulación con la educación profesional, con la calidad de la enseñanza media ofrecida en escuelas públicas. En Rio Grande do Norte, como una de las iniciativas del Programa, por intermedio de una asociación firmada entre la Secretaría Estatal de Educación y Cultura (SEEC) y la Escuela Agrícola de Jundiaí (EAJ / UFRN), la realización de cursos técnicos en el interior de algunas escuelas de la Red Estatal de Enseñanza. En este escenario, el objetivo de este trabajo es discutir la implementación del Pronatec, considerando los arreglos institucionales engendrados para su materialización, teniendo como locus una escuela de la Red Estadual de Enseñanza. Para alcanzarlo, desarrollamos la investigación, buscando comprender la realidad en que los cursos han sido ofrecidos, por entender que, para que haya educación de calidad, se hace necesario, entre otras cosas, que las condiciones materiales sean aseguradas, lo que garantiza el respaldo mínimo necesario al trabajo desarrollado por el equipo responsable del proceso, en especial los profesores. La metodología constituida en este trabajo se inició con investigación bibliográfica, prosiguió con la documental y empírica. El tratamiento y análisis de datos consideró la contradicción como categoría de análisis, teniendo el pensamiento histórico crítico como orientador de nuestras ponderaciones, con la finalidad de discutir la implementación del objeto en estudio. Los resultados apuntan a una realidad preocupante, en la que el papel social desempeñado por la escuela pública, sobre todo en lo que se refiere a la implementación del PRONATEC dentro de la Red citada, ha sido olvidado. Así, el improvisado y la falta de diálogo son factores marcados y la negligencia explícita muestra que la educación de la clase trabajadora y de sus hijos ha sido vilipendiada, aun cuando ocurre implementación de una política pública orientada para su mejoría.

Palabras llaves: Educación de la clase trabajadora. Educación Profesional.
Enseñanza Media Pública. Políticas Educativas. Pronatec.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Normas para transcrição	22
Quadro 2 -	Leis e Decretos referentes a educação profissional no Brasil 1990 a 2000	47
Tabela 1 -	Matriculas por instituições ofertantes entre os anos de 2011 a 2017 no Brasil	59
Quadro 3 -	Eixos do Guia de Cursos FIC Pronatec	60
Tabela 2 -	Distribuição do número de matriculas por tipo de curso Pronatec - Brasil 2011 a 2017	61
Quadro 4 -	Sujeitos participantes da SEEC-RN e EAJ	68
Tabela 3 -	Matriculas por instituições ofertantes entre os anos de 2011 a 2017 no Estado RN	74
Gráfico 1-	Número de matrículas em cursos Técnicos e FIC, nos anos de 2011-2016	75
Quadro 5 -	Municípios que receberam cursos via Pronatec entre os anos de 2011 a 2017, no RN	78
Gráfico 02 -	Número total de matrículas realizadas nos anos de 2011-2016	93
Mapa 1 -	Capilaridade dos cursos técnicos	104
Quadro 6 -	Sujeitos participantes da EEEB	106
Gráfico 3 -	Percentual dos participantes por idade	112
Gráfico 4 -	Percentual dos participantes que trabalham	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BCNC	Base Curricular Nacional Comum
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial
CGU	Controladoria Geral da união
DIREC	Regional de Educação, Cultura e Desportos
EAJ	Escola Agrícola de Jundiaí
EM	Ensino Médio
EP	Educação Profissional
e-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
NUPED	Núcleo de Pesquisa em Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PLANFOR	Plano Nacional de Formação Profissional
PNDUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
SEEC- RN	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

SNA	Sistema Nacional de Aprendizagem
SUEP	Subcoordenadoria de Educação Profissional
TCU	Tribunal de Contas da União
TCH	Teoria do Capital Humano
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. O TRABALHO E A ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL	25
2.1 O TRABALHO E AS EXIGÊNCIAS DA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO CONTEXTO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL	26
2.2 AS IMPLICAÇÕES DA GLOBALIZAÇÃO ECONÔMICA E DO NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	35
3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DOS ANOS 1990 E A GÊNESE DO PRONATEC.....	44
3.1 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	44
3.2 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (ANOS 1990 E 2000): MOVIMENTOS CONTRADITÓRIOS.....	46
3.3 CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS QUE FUNDAMENTAM O PRONATEC	57
4.O PRONATEC NO RIO GRANDE DO NORTE: IMPLEMENTAÇÃO.....	66
4.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO PRONATEC EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL	66
4.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO PRONATEC NA ESCOLA ESTADUAL	105
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS TÉCNICOS DA SEEC-RN.....	136
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AO TÉCNICO DA EAJ/UFRN	138

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AO COORDENADOR DO PRONATEC NA ESCOLA	140
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO PRONATEC NA ESCOLA	142
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO PRONATEC NA ESCOLA	145

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é discutir a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), considerando os arranjos institucionais engendrados para sua materialização, tendo como lócus uma escola da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. Para o alcance do objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Desvelar em que contexto político, social, econômico e cultural ocorreu a gênese do Pronatec;
- b) Analisar as concepções e os princípios que fundamentam o Pronatec;
- c) Discutir a implementação do Pronatec no Rio Grande do Norte, com ênfase na rede estadual de educação;
- d) Investigar as repercussões do programa sobre uma das escolas da referida Rede.

O Pronatec tem sido objeto de investigação de alguns estudiosos cujas reflexões tem reforçado a tese de que esse programa, com as concepções que o fundamentam, tem legitimado a fragmentação dos conhecimentos e aumentado, com isso, o acirramento da dualidade educacional já existente, típica das sociedades capitalistas.

Nesse contexto, situamos a necessidade de investigar a implementação do Programa no âmbito da Rede já referida, pois é nesta Rede que ocorre a formação de grande parte dos filhos da classe trabalhadora que tem acesso à escola pública. Nessa direção, o sentido desta investigação está em compreender como ocorreu a gênese e como tem acontecido a materialização do Pronatec, com o intuito de traçar o cenário acerca da implementação desse programa como uma política pública educacional cujo objetivo direciona-se para a melhoria da qualidade do ensino médio público.

Esse Programa foi criado durante o primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, por meio da Lei nº 12.513/2011, e tem abrangência nacional. As razões desta investigação têm início ainda quando aluna da licenciatura em espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal-Central, quando houve a oportunidade de participar de alguns movimentos de base dentro da Instituição, entre eles, o Sindicato Nacional dos

Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) e o Diretório Central dos Estudantes (DCE), ao mesmo tempo em que ocorreu também a oportunidade de ingressar, como bolsista de iniciação científica, no Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED). Essas experiências oportunizaram ricas discussões no que se refere à realidade da educação pública no Brasil e certamente contribuíram muitíssimo para a escolha da temática que será desenvolvida através desta pesquisa, a gênese da Lei nº 12.513/2011 e sua implementação na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, tendo como lócus uma de suas escolas.

As experiências anteriormente mencionadas proporcionaram o convívio com profissionais seriamente comprometidos com a luta no campo teórico, político e prático, em prol de uma educação pública e de qualidade para todos, bem como uma aproximação fecunda aos conhecimentos inerentes ao campo da educação, em especial à educação profissional, o que culminou com o interesse pela temática aqui tratada.

Sendo assim, o contexto acadêmico e as vivências proporcionadas pela formação oferecida pelo IFRN foram decisivos, não apenas para a formação profissional, mas, principalmente, para imprimir uma consciência de cidadã comprometida com a transformação social, o que pressupõe leitura crítica da realidade e efetivação da *práxis*, que, segundo Konder (1992, p. 115):

[...] É a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos. É a ação que para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

A atividade concreta de que fala o autor é objeto de nossas reflexões neste estudo, uma vez que para que seja efetivada de forma consciente e transformadora na realidade daqueles que vivem do trabalho, faz-se necessário que a educação a que têm acesso proporcione uma formação viabilizadora dessa efetivação. No entanto, a perspectiva formativa a que nos referimos não ocorre sem que sejam transpostas inúmeras barreiras.

Dentre elas está o fato de que a formação que atende aos interesses dos trabalhadores está em constante embate com aqueles que interessam ao capital, representado pelos interesses do mercado. Uma vez que, “[...] ao capital interessa a

reprodução sem grandes alterações da ordem social vigente, em busca da perpetuação das relações capitalistas [...]” (SOUZA JÚNIOR, 2011, p. 117), a perspectiva formativa da classe hegemonicamente dominante tem historicamente negado aos trabalhadores, a quem “[...] interessa a superação histórica dessas relações [...]”, os elementos e condições indispensáveis à compreensão das contradições existentes nas relações a que estão submetidos no âmbito de capital e trabalho, por exemplo, o que é fundamental à sua superação.

A educação, em especial a profissional, tem sido, ao longo dos anos, uma via pela qual o capital tem se apropriado de elementos importantes, que negam a formação que atende aos interesses da classe trabalhadora como estratégia de manutenção da exploração de mão de obra barata.

Assim, a formação de mão de obra barata se dá, principalmente, quando os trabalhadores são submetidos às adequações necessárias ao mero aperfeiçoamento da reprodução de sua força de trabalho, que serve aos interesses do mercado, sem que sejam consideradas as suas necessidades de superação social.

No Brasil, essa prática tem sido legitimada por políticas e programas que, sem que tenham suas reais intencionalidades declaradas, atuam em oposição aos interesses de classe dos trabalhadores.

Pensar as políticas de educação desenvolvidas pelo Estado brasileiro ocasiona a reflexão sobre questões complexas da atualidade, como, por exemplo, as bases políticas, teóricas e ideológicas que dão sustentação às ações governamentais que objetivam a formação da classe trabalhadora deste país, o que possibilita a compreensão da gênese de alguns fenômenos sociais. Neste sentido, corrobora-se com o que afirma Frigotto (2010, p. 420):

[...] A direção que assumem as políticas educativas e, em especial, as de formação profissional, no âmbito das reformas neoliberais, pode elucidar de forma emblemática um comportamento esquizofrênico da forma capital hoje: na sua base estrutural, aumenta a desigualdade e, em suas políticas, elabora estratégias focalizadas de administrar essa desigualdade.

Considerando a afirmação do autor, pensar sobre as políticas educacionais implementadas em nosso país é, antes de mais nada, uma tentativa não apenas de compreender a direção que estas têm tomado, mas também de pensar, dentro da realidade estabelecida, possibilidades concretas de intervenção, para o alcance dos objetivos formativos que atendam às reais necessidades da classe trabalhadora.

Nesse sentido, é não apenas oportuna, mas necessária, a reflexão acerca da direção que tem assumido o Programa de formação profissional aqui estudado, que na atualidade é considerado o principal eixo norteador, do qual emanam as ações governamentais, no âmbito da Educação Profissional no país.

Desse modo, é importante analisar os arranjos institucionais firmados para a implementação do Pronatec, as condições em que esse vem sendo implementado, assim como desvelar sua repercussão direta sobre a escola lócus de pesquisa, posto que pensar sobre as políticas educacionais voltadas para os filhos da classe trabalhadora, discutindo-as pelas vias do pensamento histórico crítico, possibilita a visibilização de suas contradições.

Nessa perspectiva, convém pensar não apenas sobre a oferta e o número de matrículas, mas também sobre as condições em que tem ocorrido os cursos e sobre os arranjos institucionais estabelecidos para a implementação do Programa. A análise de dados relativos à sua implementação revela o fio condutor para avançar na compreensão da direção que esta Política tem assumido. Essa análise desvelou elementos que contribuem para o debate acerca das políticas educacionais do país, mais especificamente a de que trata esta pesquisa. Dessa forma, também foi possível refletir, por meio da discussão, sobre o compromisso do Estado brasileiro para com a classe trabalhadora. Isso mostrou que os esforços empreendidos para a ruptura da profunda desigualdade educacional existente no país não têm atingido os objetivos aos quais se direcionam para uma educação de qualidade, o que faz coincidir com os objetivos inicialmente apresentados pelo Pronatec para a educação profissional, o que faz emergir profundas contradições.

Ao longo da pesquisa, investigamos em que medida a oferta do Pronatec, bem como as condições em que ocorre, vai ao encontro dos objetivos formativos de uma educação que viabilize transformações sociais. Analisamos e discutimos a gênese do programa, ao mesmo tempo em que tentamos evidenciar as contradições e disputas a ela subjacentes, sinalizando em que medida os pressupostos implícitos à educação profissional de qualidade estão sendo levados a cabo.

Assim, a pesquisa aqui apresentada busca investigar a implementação do Pronatec na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, considerando os arranjos institucionais engendrados para sua execução. Nesse sentido, a pesquisa possui como norteadoras as seguintes questões:

- a) Em que contexto político, social, econômico e cultural ocorreu a gênese do Pronatec?
- b) Quais as concepções e os princípios que o fundamentam?
- c) Como tem ocorrido a implementação do Pronatec no Rio Grande do Norte, com ênfase na Rede Estadual de Educação?
- d) Quais as repercussões do programa na escola investigada?

A necessidade de explicitar alguns pressupostos que estão subentendidos à implementação da Lei que regulamenta e normatiza o Pronatec nos proporcionou maior compreensão sobre a formação profissional alimentada pelo Programa.

Nessa direção, os arranjos aos quais nos referimos tem sido engendrado tendo como base o estabelecimento de parcerias entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), as Universidades Federais, as Secretarias de Educação dos estados da Federação, os Institutos Federais de Educação e algumas de suas escolas para a execução de políticas educacionais direcionadas à educação profissional.

As parcerias celebradas entre a demandante, Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC) do Rio Grande do Norte, e as ofertantes, instituições parceiras que são responsáveis pela ministração dos cursos e que, mediante a legislação, devem garantir as condições necessárias à realização das atividades inerentes aos cursos pactuados, foram objeto de nossa investigação, já que pressupomos que trazem uma série de implicações para a oferta, não apenas no que se refere ao cotidiano dos estudantes, mas também para os professores que atuam no Programa sob o regime de contratos temporários, mediante o recebimento de bolsas, o que será verificado no interior de uma das escolas da Rede, onde são ofertados os cursos.

Desse modo, foi relevante a reflexão sobre o papel social desempenhado pela escola pública, sobretudo no que diz respeito à materialização do Pronatec no interior da rede estadual de educação já citada. Assim sendo, esta pesquisa tornou-se relevante por trazer uma discussão sobre a implementação do programa, o que contribui com o debate acerca da formação proporcionada aos trabalhadores e seus filhos dentro dessas instituições de ensino.

A metodologia construída para essa pesquisa apoia-se em Minayo (2014, p. 42), que afirma “[...] cabe ao pesquisador usar um acurado instrumental teórico e

metodológico que o municie na aproximação e na construção da realidade [...]”. Assim, a metodologia seguida corrobora a afirmação de Ciavatta (2016, p. 53) quando diz “[...] no conhecimento que se pretende científico e reconhecido como tal, tão importante quanto apresentar os resultados de uma pesquisa, é apresentar o caminho percorrido para chegar à análise e aos achados sobre o objeto investigado”. Desse modo, o caminho seguiu *pari passu* com Minayo (2001, p. 16), quando afirma que a metodologia é muito mais do que uma técnica, mas “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”.

Nesse sentido, buscamos um maior aprofundamento teórico, para que as análises feitas ao longo da investigação dialogassem de forma coerente e produtiva com a produção de estudiosos que discutem a educação brasileira, em especial, os que versam sobre a educação profissional dentro de uma perspectiva histórico-crítica. Para tanto, adotamos como norteador, inicialmente, o pensamento de Frigotto (2010), que discute o método histórico-crítico sob a perspectiva da investigação educacional, tendo a contradição como categoria teórica basilar para a interpretação da realidade.

Para a realização desta pesquisa foram utilizados, além do conjunto de dados decorrentes da empiria, investigação bibliográfica, uma vez que tomamos por base conhecimentos produzidos acerca do nosso objeto de estudo, o que orientou as discussões sobre as questões aqui tratadas e nos deu suporte para nossas reflexões.

Foi utilizada também pesquisa documental, que:

[...] Assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p. 45).

Para tanto, recorreremos à legislação vinculada às políticas que orientam a educação profissional e tecnológica do país, com ênfase no Pronatec, bem como na Constituição Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Os documentos institucionais também embasam as análises e reflexões, visto que as ações que perpassam o cotidiano escolar são por eles orientadas.

Acessamos os arquivos documentais do programa por meio de dados disponibilizados pela EAJ/UFRN e Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (E-SIC), que nos proporcionam informações sobre a oferta de cursos

ministrados nas escolas da Rede. Entendemos que o cruzamento dos dados obtidos nos proporcionaram melhores condições para a realização das análises e que estas ocorreram para além das aparências que propõem os números publicados acerca do Programa, uma vez que a realidade investigada traz em si uma gama de elementos implícitos, o que requer reflexões mais amplas.

Com essa perspectiva, adotamos ao longo desta investigação uma aproximação com o pensamento marxista de que sendo a história uma produção humana, fruto dos processos sociais e de seus desdobramentos, entender o contexto, neste caso, o de implementação do Programa aqui estudado, bem como os desdobramentos dele decorrentes, implica a apreensão e compreensão das relações entre acontecimentos reais.

Para a parte empírica desta pesquisa o lócus foi uma escola da rede estadual que denominaremos de EEEB, está localizada na 1ª Dired, no município de Natal, no bairro de Lagoa Nova, e atualmente funciona nos turnos matutino e vespertino, com a oferta do ensino médio, e no turno noturno, com cursos técnicos e Formação Inicial e Continuada (FIC), via Pronatec. Para a coleta dos dados, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas. Segundo Manzini (1990, p. 154), a entrevista semiestruturada é um instrumento que focaliza em um assunto sobre o qual organizamos um roteiro com perguntas principais, e que podem ser complementadas por outras questões dependendo das circunstâncias momentâneas à entrevista. Ainda de acordo com o autor, esse tipo de entrevista pode facilitar as informações, pois permite que o informante desenvolva a ideia de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Desse modo, Manzini (2003) enfatiza que a entrevista semiestruturada possibilita um planejamento da coleta de informações via elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. Assim, as entrevistas foram realizadas com 5 participantes: três técnicos da SEEC-RN, um técnico da EAJ e o coordenador de cursos FIC na escola campo empírico desta investigação, e visavam apreender a gênese, a implementação e o acompanhamento do Pronatec aqui no Rio Grande do Norte.

As entrevistas foram todas agendadas previamente com os sujeitos, que decidiram data, local e horário, de acordo com o que era mais conveniente a cada um. Duas delas foram realizadas na SEEC-RN, uma na EAJ, uma no IFRN e outra na escola campo empírico desta pesquisa.

Todas as entrevistas foram integralmente transcritas. Para tanto, utilizamos algumas normas desenvolvidas por Castilho e Preti (1986). Para melhor compreensão dos trechos citados ao longo deste trabalho, seguem as normas para transcrição.

Quadro 1 - Normas para transcrição¹

Sequências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou sentimentos	(...)	... então nós fizemos essa reunião ()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	participando dessa (formação)
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	não:::... mas é no caso aqui as pessoas
Interrogação	?	específico pra eles? Não
Qualquer pausa	...	as Universidades tem escolas vinculadas... Escolas Técnicas...
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	que bom ((risos))

Fonte: Castilho e Preti (1986). Adaptado.

Como podemos identificar as expressões de incompreensão, interrogação, pausas, bem como comentários descritivos e prolongamentos na fala, foram utilizados símbolos para enfatizá-los.

Para ampliarmos a compreensão também utilizamos questionários. De acordo com Marconi e Lakatos (1999), esse é um instrumento desenvolvido cientificamente, de modo a elaborar um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, e tem a vantagem de poder ser respondido sem a presença do entrevistador. Esse tipo de metodologia visa coletar dados de um grupo de respondentes. Os questionários foram aplicados a dez estudantes e 5 professores que atuavam em cursos FIC e em um curso técnico. Os instrumentos foram elaborados de acordo com as discussões feitas ao longo do trabalho, cuja intenção é responder às questões de pesquisa e contemplar os objetivos definidos.

¹ Observações: 1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas; 2. Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, ta.; 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados; 4. Números: por extenso; 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa); 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: ah:::... (alongamento e pausa); 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. (O Quadro 1 foi adaptado pela autora desta pesquisa).

Os questionários aplicados aos estudantes tiveram sua data de aplicação previamente agendada com os coordenadores. Dos professores, apenas um entregou o questionário físico, que foi por ele respondido durante a aplicação com os estudantes da turma em que estava lecionando. Os demais professores solicitaram que lhes fosse enviado por email, destes, apenas um deu um retorno, informando que, por razões éticas, não poderia responder as perguntas.

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, optamos pelo anonimato dos sujeitos entrevistados, respondentes, e daqueles que foram mencionados pelos entrevistados. Atribuímos códigos a cada um deles. Assim, TSEEC1, TSEEC2 e TSEEC3, são os técnicos da SEEC-RN; TEAJ é o técnico da EAJ, CoordPronEE1 é o coordenador do Pronatec na escola campo empírico desta pesquisa; P1 o professor respondente; E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9 e E10 são estudantes e os nomes citados durante as entrevistas, foram aleatoriamente substituídos por letras. Embora tendo entrevistados e respondentes de ambos os sexos, não faremos distinção no texto.

Importa esclarecer que atuavam na escola campo empírico desta investigação, no período de realização da coleta de dados, dois coordenadores, sendo um coordenador dos cursos técnicos e outro dos cursos FIC, e que, mesmo tendo concordado em contribuir com a pesquisa, o coordenador dos cursos técnicos, após sucessivas tentativas de contato, não concedeu a entrevista. O que também ocorreu com o diretor da escola, que afirmou que apenas cede o prédio, mas não tem qualquer informação acerca da realização dos cursos e nem do Programa. Um indicativo de como se dão as relações resultantes dos arranjos interinstitucionais engendrados para a implementação aqui estudada.

Assim, essa dissertação intitulada “UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DO PRONATEC NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE: FORMANDO PINTORES SEM TER TINTAS”, está dividida em 5 partes: essa introdução, em que apresentamos a temática, os objetivos, a problemática, justificativa, e a metodologia desenvolvida na pesquisa.

O primeiro capítulo, intitulado “O trabalho e a acumulação flexível”, em que discutimos as transformações ocorridas no mundo do trabalho, as exigências na formação do trabalhador, decorrentes da Globalização econômica e do neoliberalismo, bem como as implicações sobre as políticas educacionais.

No segundo capítulo fazemos uma discussão sobre o conceito de Estado e políticas públicas, com destaque para reflexões acerca das políticas públicas educacionais para a educação profissional no Brasil, durante os anos 1990 e 2000, discutindo os princípios que as fundamentam.

No terceiro capítulo refletimos mais diretamente acerca da implementação do Programa, com ênfase nos arranjos institucionais e nas condições nas quais têm ocorrido os cursos oferecidos. Por fim, a última parte, em que retomamos algumas questões discutidas ao longo do texto, a título de considerações finais.

2. O TRABALHO E A ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

Nesta seção, fazemos uma discussão acerca do contexto histórico, político, social, econômico e cultural em que ocorreu a gênese do Pronatec como uma política educacional voltada para a classe trabalhadora, mas para atender aos interesses do capital.

Discutir essa conjuntura exigiu que situássemos o leitor, o que requereu a apreensão de questões anteriores à concepção do Programa e implicou em refletirmos sobre o trabalho em tempos de acumulação flexível e sobre as exigências de qualificação da classe trabalhadora por essa ensejada.

A discussão aqui objetivada elucida alguns conceitos que perpassam essa pesquisa, tais como: trabalho, transformações nas relações produtivas e educação da classe trabalhadora, uma vez que a maneira como os compreendemos nos deu fundamentos para definirmos a perspectiva formativa defendida pelo capital e as implicações dessa para os trabalhadores que por ela são formados, essenciais para o entendimento das questões envoltas em sua problemática.

Sendo assim, discorreremos inicialmente sobre o trabalho e as exigências da formação do trabalhador, no contexto da acumulação flexível, que é a forma de organização da produção que vem se tornando hegemônica na atualidade, contudo, esclarecemos que o Taylorismo/Fordismo, modelo predominante anteriormente, não foi completamente extinto pelo Toyotismo, de modo que as distintas formas de organização da produção capitalista podem coexistir em um mesmo momento histórico.

Em prosseguimento fazemos uma abordagem acerca do processo de reestruturação produtiva, globalização econômica e neoliberalismo, bem como de suas implicações para as políticas educacionais, tendo em vista que essa compreensão assume papel relevante para o entendimento do atual momento histórico, no qual se forjou o Pronatec.

Em síntese, refletimos, neste capítulo, sobre as implicações da reestruturação produtiva capitalista sobre o trabalho e a formação do trabalhador, decorrentes das mudanças no modo de produção em sua forma hegemonicamente organizada dentro dos processos de globalização que vêm ocorrendo no mundo e no Brasil e que afetam de modo nefasto as políticas educacionais.

2.1 O TRABALHO E AS EXIGÊNCIAS DA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO CONTEXTO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

Na sociedade capitalista, a dimensão econômica é considerada central e a classe trabalhadora vende sua força de trabalho aos proprietários dos meios de produção para que, por meio do salário recebido, possa suprir suas necessidades materiais (MARX, 2014). Com essa compreensão, vemos que é necessário, para não incorrer em reducionismos e para um posicionamento crítico, conceber o trabalho em sua dimensão ontológica e histórica, bem como ter claros alguns conceitos provenientes das relações sociais que constituem a trama mediadora no mundo capitalista. Para Antunes, “[...] as funções produtivas e de controle do processo de trabalho social são radicalmente separadas entre aqueles que produzem e aqueles que controlam” (ANTUNES, 2000, p. 24), isso implica cisão entre o pensar e o fazer.

Essa cisão beneficia a reprodução do capital. Nesse sentido, compreendemos que “[...] a riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em imensa acumulação de mercadorias” (MARX, 2014, p. 57), logo, esta ocupa lugar de destaque. Assim, para que haja circulação das mercadorias produzidas, é necessário que a classe trabalhadora desempenhe papel funcional aos interesses dos capitalistas também no consumo do que é produzido por ela.

Desse modo, tendo como objeto de nossa investigação a Educação Profissional (EP), que ocorre no seio da sociedade capitalista, e o trabalho como categoria de análise, recorreremos às contribuições dos escritos de Marx (2014) para a compreensão de nuances peculiares à realidade estudada. Ressaltamos que nos valem, ao longo de nossa investigação, das valiosas contribuições desse estudioso. Todavia, consideramos que o contexto em que ele elaborou suas reflexões possuía especificidades que diferem das do atual momento histórico. Por essa razão, nossas interpretações são sempre ponderadas em relação à análise de contexto, sem perder a essência da perspectiva dialética de homem como ser social e de sociedade como construto que pode ser modificado pelos homens em suas ações de mediação social.

Nessa direção, é salutar que compreendamos essencialmente que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre

a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 2014, p. 297).

Atentemos para o fato de que o conceito elaborado pelo estudioso considera o trabalho como uma atividade ontológica ou ontocriativa, prática e eminentemente humana, dotada de um viés histórico e social, não puramente econômica, conforme perspectiva reducionista explorada pelo capital.

Contrariando as características intrínsecas ao trabalho, no âmbito do capitalismo essa atividade passa a assumir outro papel, no qual cada trabalhador não mais atua como mediador, regulador e controlador de seu metabolismo com a natureza. Dessa maneira, trabalho e trabalhador são subsumidos às relações preestabelecidas pelo sistema capitalista para manutenção das suas necessidades, sendo executor de tarefas cuja finalidade é a geração de lucro para os proprietários dos meios de produção, a mais-valia, que tem sido cada vez mais potencializada pela tecnologia.

Obviamente, mesmo com o alto potencial tecnológico do qual dispomos atualmente, o trabalho não perdeu sua característica ontológica ao longo da existência humana. O capital aliado à globalização e à tecnologia “[...] pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extinguí-lo” (ANTUNES, 2000, p. 38). Compreendemos assim, que há relação intrínseca entre trabalho vivo e trabalho. Sendo assim, o capital aliado à globalização e à tecnologia, caminha na direção do aumento do trabalho morto. Quanto menos trabalho vivo, menos trabalhadores terão que ser pagos.

É pertinente lembrar que as formas de exploração do trabalhador variam de acordo com a organização da produção capitalista. Sendo assim, se pensarmos no trabalho realizado por um operário no taylorismo/fordismo, repetitivo e com o ritmo da produção determinado pela velocidade de uma esteira, por exemplo, logo perceberemos que as formas de extração da mais-valia receberam uma nova roupagem no toyotismo².

² o novo método de gestão da produção, impulsionado, em sua gênese sócio-histórica, pelo sistema Toyota, conseguiu assumir um valor universal para o capital em processo, tendo em vista as próprias exigências do capitalismo mundial, das novas condições de concorrência e de valorização do capital surgidas a partir da crise capitalista dos anos 70 (ALVES, 2021, p. 03). O **Toyotismo** se caracteriza como um modo de produção em que a produção segue de acordo com a demanda. Isto é, acumulação flexível.

A mais-valia é o lucro obtido pelos proprietários dos meios de produção, a partir do excedente produzido na atividade laboral em determinado espaço de tempo pelo trabalhador. A apropriação desse lucro, que é obtido na compra da força de trabalho, ocasiona a mercantilização dessa força (MARX, 2014).

Ao assumir o papel de mercadoria, “[...] presença universal no modo de produção capitalista” (HARVEY, 2013, p. 26), o trabalho realizado pela classe que depende dessa venda para sobreviver, torna-se uma das bases de sustentação do modo de produção em discussão. Entretanto, para que a expansão dos lucros seja efetivada, é necessário que as mercadorias produzidas pela força dos trabalhadores circulem e sejam consumidas. Neste sentido, “[...] para converter a produção do capital em propósito da humanidade era preciso separar valor de uso e valor de troca, subordinando o primeiro ao segundo” (ANTUNES, 2000, p. 23).

Os capitalistas atentaram para o fato de que apenas a subordinação do valor de uso ao valor de troca seria a força motriz capaz de impulsionar o consumo das mercadorias produzidas, “[...] uma vez que as limitações das necessidades não podiam se constituir em obstáculos para a expansão reprodutiva do capital” (ANTUNES, 2000, p. 23).

É funcional aos interesses de expansão e consolidação da acumulação do capital a criação de falsas necessidades de consumo, como estratégias de circulação do que é produzido agora em larga escala. Para isso, de acordo com Santos (2003), o capitalismo cria mecanismos capazes de influenciar a aquisição e consumo das mercadorias produzidas. Contudo, para que a mais-valia seja cada vez mais significativa, o capital necessita de trabalhadores que tenham a qualificação profissional exigida para fazê-la avançar, aumentando os lucros, fazendo mais em menos tempo. Assim, quando o capital se dá conta de que a educação pode favorecer a produtividade, começa a se inserir nas políticas educacionais, principalmente nos países em desenvolvimento como o Brasil.

Em outras palavras, podemos dizer que o capitalismo foi perspicaz tanto ao atuar no sentido de exigir mão de obra qualificada, quanto ao fazer com que as pessoas passem a ter a necessidade de consumo para além daquilo que realmente precisam, o que dinamiza a circulação das mercadorias. Desse modo:

Uma coisa pode ser útil e produto do trabalho humano, sem ser mercadoria. Quem com seu produto satisfaz sua própria necessidade cria valor de uso mas não mercadoria. Para produzir mercadoria, ele não precisa produzir apenas valor de uso, mas valor de uso para outros, valor de uso social. (MARX, 2014, p. 62).

Tendo como base as reflexões elaboradas por Marx, no contexto dessas relações o trabalho realizado é esvaziado de seu valor de uso, assume aquilo que o autor chama de valor de troca, uma vez que:

[...] A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Mas essa utilidade não é algo aéreo. Determinada pelas propriedades materialmente inerentes à mercadoria, só existe através delas. [...] O valor de uso só se realiza com a utilização ou consumo. Os valores de uso constituem o valor material da riqueza, qualquer que seja a forma social dela. (MARX, 2014, p. 58).

Podemos assim dizer que existe uma contradição enorme na relação de compra e venda da força de trabalho. A esse respeito o autor afirma que “[...] na própria relação de permuta das mercadorias, seu valor de troca revela-se, de todo independente de seu valor de uso. Pondo-se de lado o valor de uso dos produtos do trabalho [...]” (MARX, 2014, p. 60), isso nos ajuda a compreender que a relação de compra e venda da força de trabalho estabelecida entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores é injusta e que, nessa relação em que o valor de uso do trabalho é subsumido pelo valor de troca, transforma-o em mercadoria e esvazia-o de caráter útil. O trabalhador é vítima dessa expropriação, no sentido mais pleno do termo.

Nas palavras de Marx:

[...] 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, da vida humana. (MARX, 2014, p. 64).

Observemos que o trabalho é uma condição de existência à medida que o homem tem necessidade de interação com a natureza, para que possa assim produzir condições favoráveis à sua subsistência. Essa atividade, em sua essência, apenas cria valor de uso.

Por essa compreensão, podemos afirmar que a importância do trabalho na vida do homem está muito além de qualquer forma de organização da produção. Essa relação de compra e venda da força de trabalho, tão comumente realizada no âmbito

do modo de produção hegemônico na atualidade, assume um papel de produtor de riquezas a terceiros, que difere de sua função natural e a coloca numa função inferior.

[...] No plano da ideologia, a representação que se constrói é a de que o trabalhador ganha o que é justo pela sua produção, pois parte do pressuposto de que os capitalistas (detentores de capital) e os trabalhadores, que vendem sua força de trabalho, o fazem numa situação de igualdade e por livre escolha. Apagam-se processos históricos que transformaram as relações de classes. Entre estas há de se perceber que a classe detentora do capital para tornar-se hegemônica superou outras que se fundamentavam em relações escravocratas e servis. Essa dissimulação fica ainda mais mascarada mediante o contrato de trabalho que legaliza essa relação desigual. (FRIGOTTO, 2008, *apud* AMORIN, 2020, p. 15-16).

O autor nos alerta para o fato de que, na forma como a realidade é apresentada, parcela considerável dos trabalhadores alimenta a ilusão de que as relações trabalhistas formais estabelecidas no âmbito do modo de produção capitalista são de igualdade e liberdade. Desse modo, o trabalhador seria livre e o salário recebido em troca da força de trabalho dispensada seria justo, uma vez que existe uma legislação que ampara essa relação de compra e venda. Entretanto, o que ocorre é exatamente o contrário, as formas de exploração são cada vez mais reguladas pela legislação vigente, que passa a exigir do trabalhador qualificação profissional para assumir determinadas atividades, ao mesmo tempo em que presencia cada vez mais o avanço de algo que tem se tornado típico na atualidade, a perda de direitos trabalhistas historicamente conquistados pela categoria.

Essa forma regulada escamoteia e camufla o desemprego e a falta de trabalho no chamado mercado de trabalho, deixando para o próprio sujeito a responsabilidade pela falta de qualificação ou pela qualificação inadequada, bem como pelo não emprego.

É imprescindível que a classe trabalhadora compreenda o modelo de desenvolvimento econômico em que está imerso, assim como as relações a que por meio dele está submetida. Esse modelo de desenvolvimento econômico tem alimentado, entre outras falácias, o ideário da empregabilidade, de que quanto mais qualificado, maiores as chances de inserção e manutenção nos postos de trabalho. Este ideário é negado por Del Pino (2011, p. 79) ao afirmar que “[...] é ingênuo acreditar que é possível corrigir as distorções do mercado em função da qualificação dos trabalhadores e das trabalhadoras”. Ainda de acordo com o mesmo autor, “[...] não há no capitalismo a possibilidade concreta de satisfação de empregos. Não há

geração de empregos em condições suficientes para atender a todos e a todas” (DEL PINO, 2011, p. 80). Para a conscientização acerca das falácias que se produziram ao longo da história do capitalismo, precisamos compreender também as mudanças por que passou o próprio modelo capitalista.

Nesse sentido, podemos dizer que a conjuntura sócio-histórica na qual o Pronatec se situa representa diversas características que se fortalecem reciprocamente e que potencializam o distanciamento da construção de uma Educação Profissional que garanta um pensamento crítico e reflexivo, e que geram uma educação que tem favorecido à reprodução do capital.

Até a década de 1960, o modo de produção predominantemente hegemônico foi regido pelo taylorismo/fordismo, cujas maiores influências para a otimização dos processos produtivos foram dadas por Frederick Winslow Taylor. Ele introduziu princípios da administração científica nas linhas de produção, com o intuito de racionalizar o trabalho realizado. Taylor também estabeleceu os princípios orientadores da administração científica, que, de acordo com Braverman (1977), são três: a dissociação entre o processo de trabalho e as capacidades e especialidades do trabalhador; a separação entre trabalho manual e mental e o exigente controle em cada etapa do processo de trabalho. Observemos que dos três, dois estão relacionados à separação entre o pensar e o fazer.

A racionalização nessa forma de organização da produção, o taylorismo, se dava por meio do rígido controle das atividades realizadas, bem como da “[...] decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento [...]” (HARVEY, 1993, p. 123).

As contribuições de Taylor convergiram para a fragmentação das atividades realizadas pelos trabalhadores, que tinham um tempo estabelecido para a realização de cada movimento nas linhas de produção, o que diminuía o tempo de produção e favorecia o aumento da produtividade. Isso exigia do trabalhador apenas habilidades manuais, pouco era necessário do exercício do pensamento nessas atividades.

Após a segunda guerra mundial, consolidou-se um novo modelo de organização produtiva, o Fordismo. Henry Ford, seu precursor, utilizou-se das contribuições de Taylor, racionalizando-as, através da articulação entre produção e consumo em massa. Essa condensação entre as proposições de Taylor e de Henry Ford deu origem ao termo taylorismo/fordismo, utilizado comumente na atualidade.

Mediante sinais de que o taylorismo/fordismo já não mais atendia aos padrões de flexibilidade demandados pelo capitalismo, a partir da década de 1970 as linhas de produção das fábricas começaram a passar por transformações. Essas transformações implicaram em reestruturação nas relações de trabalho, bem como nas exigências para a assunção de um trabalho assalariado nessas fábricas. Naquele momento histórico:

[...] tratava-se, então, para as forças da ordem, de reestruturar o padrão produtivo estruturado sobre o binômio Taylorismo/Fordismo, procurando, desse modo, repor os patamares de acumulação existentes no período anterior, especialmente no pós-45, utilizando-se de novos e velhos mecanismos de acumulação. (ANTUNES, 2000, p. 38).

Nesse contexto, o capitalismo passava por mais uma de suas crises. O autor destaca ainda algumas características sinalizadoras do colapso daquele padrão de acumulação. São elas:

- 1) **queda da taxa de lucro**, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro.
- 2) **esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção** (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao desemprego estrutural que então se iniciava;
- 3) **hipertrofia da esfera financeira**, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização;
- 4) a **maior concentração de capitais** graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas;
- 5) a **crise do Welfare State** ou do “Estado de bem-estar social” e de seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado;
- 6) incremento acentuado das **privatizações**, tendência generalizada às desregulamentação e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimem esse novo quadro crítico. (ANTUNES, 2000, p. 31, grifos do autor).

Sendo a expansão de seus lucros a finalidade maior do capitalismo, ele “[...] em si não tem nenhum objetivo social” (JAMESON, 2001, p. 33), assim, todas as necessidades humanas, bem como atividades de qualquer ordem, devem estar subordinadas ao lucro, inclusive, a educação profissional. O capitalismo em crise

requeria o atendimento ao imperativo de acumulação capitalista, a palavra de ordem foi reestruturação, o que resultou em diversas mudanças, intensificação da extração da mais-valia entre outras coisas. Sendo assim:

[...] iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...]. (ANTUNES, 2000, p. 33).

Corroboramos a assertiva de Hobsbawm no sentido de que:

A história de qualquer classe não pode ser escrita se a isolarmos de outras classes, do Estado, instituições e ideias que fornecem sua estrutura, de sua herança histórica e, obviamente, das transformações das economias que requerem o trabalho assalariado industrial e que, portanto, criaram e transformaram as classes que o executam. (HOBSBAWM, 2000, p. 11).

Neste sentido, a apreensão das transformações incorporadas às linhas de produção naquele momento de reestruturação contribuirá para o entendimento das mudanças geradas naquele contexto, cujos resultados continuam interferindo fortemente tanto nas questões mais diretamente relacionadas ao trabalho e ao consumo de mercadorias, quanto na formação para o trabalho da classe que as produz.

Naquele período, a lógica neoliberal passou a interferir fortemente na realidade da população em todo o mundo. A compreensão das premissas que sustentam essa lógica nos possibilita melhor entendimento das razões pelas quais alguns direcionamentos vêm sendo tomados nas políticas públicas, em especial as de Educação Profissional (EP), sobre as quais discorreremos posteriormente.

Com a adesão dos proprietários dos meios de produção ao novo modelo de acumulação, os trabalhadores passaram não apenas a ter que conviver com a implementação de mudanças no interior das fábricas onde trabalhavam, mas também começaram a testemunhar o avanço do neoliberalismo, que é “[...] uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais” (HARVEY, 2008, p. 12). Com isso, a realidade vivenciada pelos trabalhadores passou

a ser de perda dos direitos historicamente conquistados, uma vez que o Estado intensificou a decisão de privilegiar prioritariamente aos interesses dos capitalistas.

O processo de reestruturação produtiva gerou um contingente propenso a submeter-se a toda sorte de superexploração do trabalho, a fim de alcançar patamares mais altos de consumo (BRAGA, 2012). O que era essencial aos objetivos de expansão do capital.

Para tanto, fundamentadas nas prerrogativas neoliberais que agora sustentavam as relações de trabalho, as leis trabalhistas passaram a ser desregulamentadas pelo Estado, o que evidenciava não apenas exploração dos trabalhadores, mas um processo de precarização sem precedentes que tem caminhado cada vez mais em vias de ser permanente (BRAGA, 2012). Diante dessas considerações, concordamos com Frigotto, para quem:

No plano cultural e ético-político, a letalidade da ideologia neoliberal se apresenta de forma cruel. De um lado, sedimenta-se a ideia de que não há outra forma de relações sociais possível e desejável que não seja as relações capitalistas. (FRIGOTTO, 1996, p.86).

Neste momento, a acumulação flexível se configura de maneira que são cada vez maiores as possibilidades de criação das:

[...] condições necessárias para uma remuneração da força de trabalho abaixo de seu valor, como resultado da combinação de mecanismos de mais-valia absoluta e relativa. A superexploração do trabalho, combinada com a flexibilização laboral, retira qualquer segurança do trabalhador e da trabalhadora, jogando os salários para baixo e promovendo uma profunda instabilidade no mercado de trabalho. (DEL PINO, 2011, p. 75).

As palavras de ordem são precarização, terceirização e desregulamentação. As condições de trabalho nesse contexto são minimizadas e aqueles que não aceitam as imposições estão fadados ao desemprego, ou seja, o trabalhador é induzido a “um envolvimento manipulatório levado ao limite, onde 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 os fundamentos exclusivos do capital” (ANTUNES, 2000, p. 41). Assim, “trata-se, para o assalariado, de estar pronto para trocar constantemente de trabalho, de estar disponível para todas as mudanças, para todos os caprichos dos homens e das mulheres de negócio” (DEL PINO, 2011, p. 80).

Nesse sentido, para que tenha um emprego no atual momento de acumulação flexível, o trabalhador - que antes era admitido por suas habilidades – precisa ter competências que, grosso modo, são os conhecimentos necessários à realização das atividades que interessam ao empregador.

O termo competências tem cada vez mais estado em evidência no vocabulário dos empregadores e dos empresários do ramo 'educacional'. Lembramos que, nesse contexto, tanto as práticas levadas a cabo, como os termos utilizados:

[...] são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução desse mesmo capital. Isso porque o capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano. (ANTUNES, 2001, p. 38).

Apresentada essa caracterização síntese do trabalho no capitalismo, bem como alguns elementos que sintetizam a adesão do Estado aos imperativos neoliberais, passaremos a discutir no item a seguir, as exigências da globalização econômica e do neoliberalismo, no contexto da acumulação flexível, sobre a formação do trabalhador.

2.2 AS IMPLICAÇÕES DA GLOBALIZAÇÃO ECONÔMICA E DO NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Aqui objetivamos refletir acerca dos condicionantes que têm imprimido na educação algumas marcas, sobretudo, as implicações que se referem à globalização econômica e ao neoliberalismo, fenômenos que têm alterado os objetivos essenciais do mais importante direito subjetivo necessário ao exercício pleno da cidadania, a educação. Assim, pautamos as reflexões em algumas discussões feitas no item anterior, para pensar sobre as implicações nas políticas educacionais decorrentes das mudanças no modo de produção, na forma como está hegemonicamente organizada dentro dos processos de globalização que vêm ocorrendo no mundo e no Brasil.

Na conjuntura até agora explicitada, a concorrência econômica incitada pela nova forma de organização da produção tem agora a seu favor os processos de globalização, capazes de transpor toda e qualquer barreira geográfica por meio da

tecnologia. Tudo isso em nome do lucro, o que tem popularizado a falsa ideia de que o mundo é uma grande aldeia global (SANTOS, 2003). Ortigara (2014) nos faz saber que:

O discurso presente na formação de uma hegemonia neoliberal, que também abarca o processo de globalização, sugere não haver outra possibilidade no curso evolutivo da sociedade. Hegemonia que se sustenta na retórica de que as novas tecnologias e o desenvolvimento econômico serão capazes de promover a melhoria das condições de vida de toda a população. (ORTIGARA, 2014, p. 50).

Obviamente esse discurso é falacioso, como sugere Ortigara, uma vez que o acesso às tecnologias não ocorre de forma igualitária para todos e é resultado de várias ações que estão voltadas para a defesa do sistema hegemonicamente vigente, o que Santos (2003) denomina o fenômeno de “globalização perversa”. As reflexões feitas por esses autores orientam a compreensão de que o acesso à tecnologia ocorre sob a perspectiva dos interesses econômicos da hegemonia do capital.

Santos (2003) alerta ainda para o fato de que essa lógica contribui para o desenvolvimento econômico, ao mesmo tempo em que acentua as diferenças sociais. Também agrava problemas que poderiam facilmente ser resolvidos pela tecnologia existente e que, em meio à concorrência desenfreada travada pelos grupos de interesse por condições de atuação cada vez mais rentáveis, muitos grupos econômicos conseguem dos Estados o direito de interferência na formulação de políticas públicas, em especial as de formação profissional. Assim, “[...] deixa-se em segundo plano o objetivo do desenvolvimento para todos para atender primeiro as necessidades dos detentores do capital” (ORTIGARA, 2014, p. 51).

Em outras palavras, significa dizer que, de acordo com as prerrogativas do neoliberalismo, o “[...] mercado dita as regras e conduz a produção, sem considerar as reais necessidades da população, baseando-se apenas nas necessidades do mercado” (ORTIGARA, 2014, p. 44). Assim, se configura injustiça contra a humanidade, que paga um preço cada vez mais alto ao ser cada vez mais vitimizada pela assimetria descomunal produzida pelo modo de produção capitalista.

Observamos que, sob o pretexto do desenvolvimento, não sem interesses, organismos internacionais como o Banco Mundial (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) têm tido cada vez

mais espaço na orientação das decisões no âmbito educacional. A esse respeito, Ianni (1999, p. 129) pondera que:

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

A interferência dessas instituições, que regulam as finanças e o comércio global nas políticas de Estado, é forte expressão da relação existente entre o Estado e as políticas neoliberais (HARVEY, 2008). É no contexto das reformas impulsionadas por esses organismos que os interesses da população tornam-se cada vez menos privilegiados, o que compromete a superação de graves problemas enfrentados pela sociedade, entre eles os educacionais.

É pertinente destacar que a interferência dos mencionados organismos, entre outras questões, é fundamental para o fortalecimento de um 'mercado educacional', nessa perspectiva, a educação, que é tratada como mercadoria, passa a ser desejada e consumida de forma desenfreada no mercado capitalista.

Seguindo nesse contexto, o capital exige cada vez mais uma maior qualificação do trabalhador. Para justificar as ações implementadas no âmbito educacional, “[...] alega-se que as transformações no mundo da produção de bens e serviços estão exigindo a produção de um outro perfil de trabalhador, uma vez que o perfil do mundo do trabalho tem-se modificado intensamente” (BRINHOSA, 2009, p. 53), também enfatiza que “o trabalhador tem se transformado em algo facilmente descartável” (BRINHOSA, 2009, p. 53). O autor elucida, com sua afirmação, aquilo que a realidade dos cursos aligeirados e da formação com base apenas no imediatismo do mercado tem evidenciado, uma vez que desconsideram as necessidades humanas e todo o seu potencial e colocam o trabalhador no patamar de descartável, que pode ser considerada uma das implicações neoliberais incidentes na formação da classe trabalhadora, atenuando os obstáculos e aumentando o abismo existente entre a realidade a ser superada por todos aqueles que vivem da venda de sua força de trabalho, posto que os conhecimentos necessários à compreensão e superação da

realidade da qual são reféns não são elementos constituintes das matrizes curriculares dos cursos aos quais têm acesso.

As contribuições dadas por Brinhosa (2009) nos permitem afirmar que a classe trabalhadora tem sido, com o passar dos anos, utilizada pelo modelo econômico vigente como ferramenta de legitimação da dinâmica capitalista. Com isso, a capacidade da classe trabalhadora de construir e defender um cenário de respeito aos direitos sociais básicos e de atendimento às necessidades humanas tem sido cerceada por discursos que negam as determinações sociais e responsabilizam os indivíduos que ficam à margem do mercado de trabalho, “[...] neste contexto, irônico e cínico, aqueles que são vítimas da exploração, espoliação e alienação passam a ser culpados por serem explorados” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 34). Assim, ao serem contemplados apenas com formações aligeiradas, não são dadas aos trabalhadores as necessárias condições de compreensão do papel por eles desempenhado e da importância de que se posicionem ante a luta de classes, da qual são parte. Dessa maneira, reproduzem-se e acentuam-se as desigualdades e responsabiliza-se cada vez menos o Estado.

O que facilita as formações aligeiradas e a desresponsabilização do Estado com as questões sociais, entre elas, a educação, que ao longo dos anos tem sido objeto de disputas ideológicas distintas no campo das políticas públicas. O compasso entre as concepções norteadoras dos marcos legais e normativas, comprometidas com a efetivação de uma educação emancipadora, colidem com os interesses da classe dominante. Isso também ocorre porque a educação é a base fundamental para o acesso aos outros direitos sociais (SAVIANI, 2014). Ainda segundo Saviani (2014, sp), “[...] conhecimento implica a capacidade de compreender as conexões entre os fenômenos, captar o significado das coisas, do mundo em que vivemos”. Nessa direção, compreendemos que quanto melhor for a educação da população, maiores serão as possibilidades de intervenção conscientes na realidade em que vive, o que se choca com os interesses da classe dominante, que tem disputado as concepções do campo educacional, com o interesse de legitimar um projeto societário que se contrapõe à transformação da sociedade em que vivemos.

A dualidade que marca a educação no país e que tem sido reforçada pela lógica da formação aligeirada, proporcionada pelos cursos rápidos, tem contribuído para a não transformação social.

Sobre essa lógica, Harvey (2008) adverte que um dos elementos vitais do pensamento neoliberal é de que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado e comércio, pressuposto que é facilmente contrariado pela realidade concreta. Um exemplo emblemático no contexto específico sobre o qual estamos discutindo, é a lógica da empregabilidade, que é a capacidade que o indivíduo possui de manter-se empregável, cuja base sustenta-se na desresponsabilização do Estado na garantia de um direito. Essa lógica alimenta a teoria do capital humano, também decorrente da teoria neoliberal, cuja tônica alimenta, na maioria da população, a ilusão de que a realização de cursos rápidos é a solução para o desemprego. O que prevalece no imaginário das pessoas que por essas teorias se deixam levar, é que quanto mais cursos, maiores as chances de conquistar um posto no mercado de trabalho. Observemos que essa lógica exacerba a concorrência e o individualismo, típicos da atualidade e converge com os interesses das empresas que vendem cursos dessa natureza e contribuem com a lógica da educação como mercadoria e não como direito de todos.

Essa venda coloca a educação em geral na condição de mercadoria, o que inclui a formação profissional, que, quando assim engendrada, submete-se “[...] ao processo de parcelamento e de fragmentação resultantes das formas de aceleração do tempo socialmente necessário para sua produção” (LIMA, 2012, p. 75), o que gera, entre outras contradições, o lucro, típico das liberdades de mercado, tão amplamente defendidas pelo neoliberalismo, obtido, neste caso, pela terceirização de um direito.

Referindo-se ainda ao neoliberalismo, outro estudioso afirma que “as liberdades que ele encarna refletem os interesses dos detentores de propriedade privada, dos negócios, das corporações multinacionais e do capital financeiro” (HARVEY, 2008, p. 17). Isso equivale a dizer que liberdade é apenas mais uma palavra que tenta cinicamente mascarar a essência dos fatos. Interesses que estiverem fora das linhas que delimitam os objetivos do capital são aniquilados.

Nesse âmbito, ocupa posição de destaque a educação geral, conscientizadora, subjugada pelo capital, pois essa proporciona aos sujeitos conhecimentos importantes à contestação de nossa estrutura social, bem como da exploração dela decorrente, o que garante a manutenção da realidade vigente e contraria os interesses do capital. Daí as razões pelas quais o Estado brasileiro não tenha historicamente investido os esforços necessários para que toda a Educação Pública seja de qualidade

socialmente referenciada, considerando que de posse da emancipação por ela viabilizada, o poder exercido pelas classes dominantes estaria ameaçado.

Nessa direção, os capitalistas estruturam suas bases sobre o trabalho e sobre a exploração da mais-valia, obtida através da mão de obra dos trabalhadores, que, se formados para a emancipação, logo questionariam a relação à qual são submetidos. Seria imprudente que as políticas públicas para a educação não considerassem as condições em que os trabalhadores constituem e definem suas relações sociais de produção (BRINHOSA, 2009). Porém, para os capitalistas, essas condições não devem ser priorizadas em detrimento da formação necessária à compreensão da realidade a que estão submetidos (MOURA, 2013).

Desse modo, tendo como realidade a sociedade capitalista, a educação escolar em geral e em especial a profissional, devem ser sempre entendidas no contexto da luta de classes, onde capital e trabalho estão constantemente em disputa. Essa disputa ocorre em função de que essencialmente o trabalho é fundamental para a manutenção da vida humana, porém, para o capital ele nada mais é que uma mercadoria que produz valor e reproduz alienação, uma vez que o trabalho realizado não pertence ao seu realizador.

A realidade agora delineada tem cada vez mais como eixo norteador o neoliberalismo, que possui como teses centrais “[...] o conceito de mercado como eixo das relações sociais, bem como a defesa do estado mínimo contra o estado bem feitor” (SANFELICE, 2009, p. 10), que orienta de forma emblemática as políticas de Estado, em especial as educacionais, podendo citar como exemplo a que aqui estamos investigando. Recordamos que, ocupando a educação lugar estratégico no âmbito dos objetivos neoliberais, a intervenção sofrida é parcela de um movimento de ajuste ao sistema mundial, no contexto da globalização financeira e produtiva, cujo fim é o atendimento dos objetivos capitalistas.

Nesse contexto de desresponsabilização do Estado, a população sente-se cada vez mais responsável pela garantia de seus direitos, o que nutre a teoria do capital humano e alimenta o individualismo. De acordo com esta teoria, a educação é compreendida como um investimento (MOURA, 2013). Um exemplo típico da realidade brasileira nesse quesito diz respeito à ocupação de vagas nas melhores Instituições Públicas de ensino superior, bem como nos mais bem conceituados cursos por elas oferecidos, por pessoas oriundas de escolas privadas de renome. O

que reforça a ideia de que quanto mais se 'investe' numa educação de qualidade, maior será o retorno, maior será a possibilidade de sucesso nessa área. Isso é facilmente perceptível, também, nas propagandas de instituições educacionais privadas, que expõem em suas campanhas publicitárias pessoas bem sucedidas na vida profissional, o que, num contexto de sucateamento da educação Pública, evidencia a 'importância' do consumo desse tipo de mercadoria e sugere que sem ela não será possível obter êxito.

Como paralelamente ocorre o dismantelamento das instituições públicas de ensino, seja pela falta de estrutura física ou de condições de trabalho aos que nelas atuam, há grande adesão a essa lógica por parte de parcela significativa da população, que recorre às instituições que vendem esse tipo de 'mercadoria'.

Assim, considerando as transformações decorrentes da reestruturação produtiva, no taylorismo/fordismo a demanda era por um trabalhador que desempenhasse suas atividades repetitivamente, no ritmo de uma esteira, com baixo ou nenhum grau de treinamento (HARVEY, 1993), o que notadamente requeria uma educação com aspectos tecnicistas. Com o advento do toyotismo, a indústria passou a requerer um trabalhador de novo tipo, o que exigia um novo tipo de educação, ou seja, uma formação que dotasse o trabalhador de características interessantes às necessidades dos proprietários dos meios de produção.

Dentro dessa lógica, o trabalhador agora deveria ser capaz de tomar decisões, de estar disposto aos aperfeiçoamentos e adaptações necessários, de trabalhar fora do horário de expediente sem ser pago por isso, ou seja, deveria ser flexível.

Observemos que no taylorismo/fordismo cabia a cada trabalhador intervenções repetitivas, cujas habilidades necessárias advinham normalmente da própria prática. Com as gradativas mudanças na forma de organização produtiva, as atividades desempenhadas passaram a requerer um perfil que não mais coincidiam com aquele possuído. Desse modo, uma vez que todas as dimensões da vida humana são atingidas pelas mudanças ocorridas no universo de produção e circulação de mercadorias, a educação também foi afetada. Nesse sentido, ela própria tem se transformado cada vez mais em mercadoria, em serviço, vendido em todos os espaços.

A tecnologia introduzida nas linhas de produção aumentava cada vez mais o número de máquinas, que por sua vez diminuía o trabalho vivo e exigiam do

trabalhador os conhecimentos necessários à leitura de manuais, ao correto manuseio dos equipamentos, entre outros detalhes necessários à produção.

Nesse sentido, tanto o neoliberalismo quanto o pensamento pós-moderno e a globalização econômica estão inter-relacionados ao processo de reestruturação produtiva, que caminha na direção da valorização do capital, interfere na educação da classe trabalhadora e se contrapõe aos seus interesses. Como exemplos podemos citar o Pronatec e o Brasil Profissionalizado.

Percebamos que a reestruturação produtiva, e as mudanças dela decorrentes, constituem-se em marcos para a educação, uma vez que seu papel é redefinido ante a fragmentação das ações governamentais, isso gera a possibilidade de formar para atendimento das necessidades da classe que vive do trabalho ou para atender aos interesses dos proprietários dos meios de produção, que vem historicamente atendendo às reivindicações destes, o que gera choques de interesses e embates ideológicos travados nos bastidores das mudanças na legislação educacional. A exemplo disso, a publicação, sem qualquer debate com a sociedade civil e à revelia dos pesquisadores do campo educacional, do Decreto nº 2.208/1997, que separou a educação profissional da educação geral, como uma prova de que, naquele momento histórico, prevalecia a concepção educacional subserviente aos interesses dos organismos internacionais.

Posteriormente ocorreu sua revogação, pelo Decreto nº 5.154/2004, que permitiu a integração entre formação profissional e propedêutica, sem, entretanto, desconsiderar as demais possibilidades de oferta. Movimento que demandou exaustivas discussões, o que não garantiu a primazia dos interesses da classe trabalhadora, porém, permitiu avanços no que se refere à possibilidade de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Nesse contexto, tanto as mudanças no currículo, quanto nas políticas educacionais são resultantes das mudanças no mundo da produção, uma vez que o Estado assume cada vez mais a expressão dos interesses do capital e não de mediador das necessidades sociais (ORTIGARA, 2014). No Brasil essas mudanças estão expressas, por exemplo, na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), cujo principal objetivo é unificar o currículo do ensino médio em todo o país.

Vimos que refletir sobre o papel da educação na sociedade capitalista é, antes de tudo, pensar sobre a negação de um direito social subjetivo, o que tem perpetuado

a reprodução das desigualdades. Referindo-se às distintas formas tomadas pela educação ao longo da história, Brinhosa (2009) destaca que é pertinente que nos questionemos acerca das razões que provocam essas mudanças e a forma como os homens organizam a produção de sua existência nos ajuda nessa reflexão.

Obviamente, os questionamentos a que se refere o autor são decorrentes da necessidade de compreender o mundo e as sociedades como construtos humanos, mutáveis e não como algo estanque. Daí a necessidade de uma formação humana integral, que proporcione os elementos necessários a uma postura crítica ante a realidade concreta.

De acordo com Hobsbawm (2000, p. 418), “somente podemos falar de direitos, de forma realista, onde eles possam ser assegurados pela ação do homem”. Sabendo que a desigualdade é pressuposto básico no capitalismo, logo, não há garantia de direitos para todos. Isso se confirma pelo agravamento das desigualdades sociais, por meio de interferências de organismos financeiros no campo da educação e se dá pelo fato de que os trabalhadores são formados apenas para atendimento das necessidades de expansão do capital, sendo os conhecimentos obtidos insuficientes à compreensão necessária do contexto em que vivem, pressuposto básico à superação da realidade de exploração.

Nessa direção, a dualidade tem se constituído cada vez mais como condição da separação entre o pensar e o fazer, numa sociedade onde as classes não têm acesso ao mesmo tipo de educação.

O resultado disso é que a educação ofertada à classe trabalhadora, quando sob os efeitos dos argumentos neoliberais, resulta em formação funcional aos interesses do capital, subordinação da teoria à prática, o que, ao invés de ampliar as capacidades humanas, as colocam em posição de subalternidade (MOURA, 2013). O entendimento das premissas neoliberais nos ajuda a compreender melhor algumas mudanças nas políticas educacionais brasileiras, mais especificamente no campo da educação profissional, onde situa-se esta pesquisa.

As consequências sociais, frutos de algumas decisões governamentais pautadas nesses argumentos são explícitas, porém nem sempre aparecem tão claramente nos indicadores publicados, o que tem gerado uma série de movimentos contraditórios, a partir dos quais se darão as discussões sobre as mudanças nas políticas públicas voltadas para a educação profissional que serão desenvolvidas no próximo capítulo.

3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DOS ANOS 1990 E A GÊNESE DO PRONATEC

Neste capítulo, discutimos os movimentos que marcaram as políticas públicas educacionais nos anos 1990 e 2000 e como ocorre a gênese do Pronatec nesse contexto.

Nessa discussão conceituamos Estado e Políticas Públicas como produtos das relações sociais que se estabelecem no seio da sociedade. Como o estado brasileiro se assume capitalista e como as marcas de seus princípios são introjetadas na lógica das políticas por essas desenvolvidas.

A retrospectiva histórica das políticas públicas educacionais dos anos 1990 e 2000 é apresentada, neste capítulo, envolta nos movimentos contraditórios que as orienta. Para finalizar a discussão, apresentamos as concepções e princípios que fundamentam o Pronatec.

Observamos que as políticas públicas para a Educação Profissional no país se confundem com o histórico das transformações econômicas e de poder e se alinham às diferentes ideologias que conduziram e conduzem o Estado brasileiro. Isso proporciona ora retrocessos, ora pequenos avanços no que se refere aos interesses da classe trabalhadora, em especial, os que se vinculam à formação profissional, cujos projetos podem assumir características conservadoras ou progressistas, de acordo com a correlação de forças em disputa.

3.1 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Refletir sobre o conceito de Estado, bem como sobre o conceito de Políticas públicas que estão por trás das ações governamentais é de grande importância para nosso estudo, principalmente se pensarmos que as atividades humanas são sempre movidas por ideologias. Para isso é indispensável captar os movimentos, pensar sobre a forma e o contexto histórico em que as políticas são gestadas, para compreender mais e melhor as contradições por elas produzidas, já que essas políticas são sempre fruto de opções, de recorrentes negociações, cuja neutralidade é inexistente.

Desse modo, é importante compreendermos a forma como é organizado o Estado, como executa suas ações, seus objetivos, os métodos que utiliza para implementar suas ações, bem como a opção pela implementação de algumas ações e de outras não, nos revelam um caminho para a compreensão dos problemas enfrentados por seu povo no contexto em que vivem. De acordo com Santos (2007), mesmo tratando-se de um contexto, em que os interesses da burguesia sejam hegemônicos, a produção de teorias e práticas deve caminhar na direção da contra hegemonia.

Cabe salientar que o Estado é uma forma de organização e que seu significado é de natureza política. Seu poder soberano lhe dá autonomia relativa para desempenhar funções políticas, sociais e econômicas, no caso do Estado capitalista, para governar um povo dentro de uma área territorial delimitada geograficamente, porém esse papel pode sofrer alterações, de acordo com os interesses da burguesia (POULANTZAS, 1980).

Essa relatividade no que se refere à autonomia é decorrente da subserviência aos interesses do capital, que regula os avanços dos interesses da classe trabalhadora. Dessa maneira, ao considerarmos o poder que os interesses do capital exercem sobre o Estado, podemos afirmar que ele é, antes de tudo, um cenário de disputas, confrontos, contradições, convergências e divergências, no qual a luta travada deixa as marcas da correlação de forças.

Nas palavras de Frigotto (2015, p. 217), “o Estado, o sistema jurídico e político, a educação, a saúde etc, são produtos das relações entre as classes sociais e que buscam, dialeticamente, reproduzir a ordem social da qual emergem”. As ponderações desse autor nos subsidiam na percepção de que há um caráter de classe não apenas na forma como o Estado se organiza, mas principalmente nas políticas por ele implementadas.

Essas marcas aparecem nas políticas públicas implementadas, cujo conceito está diretamente relacionado à garantia de direitos. Podemos dizer, então, que cada política pública é uma resposta dada às necessidades de um coletivo, porém, isso não significa que a resposta dada seja a que melhor soluciona a demanda.

Nessa direção, no âmbito das políticas públicas, abordaremos as políticas educacionais voltadas para a EP.

Observamos que as políticas públicas educacionais vêm sendo, ao longo das transformações históricas pelas quais têm passado o mundo e o país, um segmento de consumo, um caminho para investimentos seguros e perenes, que por um lado alimenta a avidez do mercado educacional e por outro a necessidade daqueles que precisam de uma formação para o trabalho. Isso tem dificultado a quebra da lógica que concebe educação como mercadoria. No âmbito de nossas discussões, o Pronatec é uma das políticas educacionais de maior destaque nos anos 2000. Nesse caminho, para compreender esse Programa é que nos debruçamos, na seção a seguir, sobre as mudanças ocorridas nas políticas públicas para a Educação Profissional a partir da década de 1990.

3.2 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (ANOS 1990 E 2000): MOVIMENTOS CONTRADITÓRIOS

O principal objetivo desta seção é captar os movimentos contraditórios que permearam as Políticas Públicas educacionais nos anos 1990 e 2000, em especial as mais diretamente relacionadas à EP. Sendo assim, destacaremos alguns acontecimentos que nos parecem significativos e que se tornaram marcos do período tratado. Em função de compreendermos o projeto educacional do qual faz parte nosso objeto de estudo, inserido em uma totalidade não apenas como algo desvinculado de um projeto social mais amplo, entendemos que historicizar acerca do período é importante para que tenhamos elementos que nos permitam elaborar críticas bem fundamentadas sobre nosso objeto.

O cenário das Políticas Públicas educacionais no Brasil dos anos 1990 e 2000 nos revela uma disputa de interesses que se evidencia tanto na legislação, quanto nas alterações por ela sofridas. Nesse sentido, destacamos as seguintes, conforme quadro 2.

Quadro 2 - Leis e Decretos referentes à educação profissional no Brasil 1990 a 2000.

LEIS E DECRETOS	O que estabeleceu?
Decreto nº 2.208/1997,	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.
Decreto nº 5.154/2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Revoga o decreto nº 2.208/1997
Lei n. 12.061/2009	Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

O quadro 2 apresenta os Decretos e Leis discutidos nessa seção. A esse respeito, Ciavatta e Ramos (2012, p. 33) afirmam que:

No Brasil a história da política da educação dos trabalhadores e sua regulamentação curricular expressam as marcas do Estado que afiançou a consolidação de um capitalismo dependente, comprometido com os interesses burgueses. As regulamentações na educação sempre cumpriram a finalidade de obtenção do consentimento dos governados, seja diretamente pela coerção, seja desta revestida de hegemonia.

Dentre os movimentos contraditórios no âmbito das regulamentações a que se referem as autoras, especialmente tratando-se da Educação Profissional, podemos destacar a revogação do Decreto nº 2.208/1997, pelo Decreto nº 5.154/2004 e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), Lei nº 13.005/2014, como exemplos emblemáticos de que os avanços e retrocessos pelos quais vem passando a educação do país são frutos de grandes embates ideológicos que ora reforçam, ora fragilizam o papel do Estado brasileiro no que se refere à garantia do direito de todo cidadão à educação de qualidade e dão prova de que:

[...] as forças políticas e sociais libertadas das amarras do pensamento autoritário continuam se organizando em defesa de amplos setores emudecidos pela tarefa ingente de comer cada dia e pela ignorância do mundo letrado que orienta decisões nacionais pouco democráticas. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 20)

Nesses termos, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que teve início no ano de 1995 e terminou em 2002, é exemplo emblemático de causador dos

retrocessos experienciados ao longo de nossa história. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 106) afirmam que:

As análises críticas do período do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) são abundantes tanto no âmbito econômico e político como no social, cultural e educacional. Todas convergem no sentido de que se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis. Do ponto de vista econômico e social a síntese a que se chega é de que foi um período de mediocridade e de retrocesso. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106)

A crítica dos autores aponta para a forma como as políticas foram conduzidas, desvelam alguns pensamentos sobre os quais se alicerçam o neoliberalismo e que foram amplamente propagados, dentre eles:

As noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106)

Foi por meio de políticas de reforma de Estado, cujo objetivo central era o ajuste da economia ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização, que FHC ampliou a abrangência das interferências do capital na realidade educacional local, opção danosa ao povo brasileiro (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que:

De alguma maneira, no plano da superestrutura – ao menos na esfera da educação – explicitava-se, claramente, a direção política e cultural que a classe dominante visava dar à sociedade, considerando a crise ampliada do capital e sua manifestação específica na organização da produção, designada genericamente de reestruturação produtiva. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 19)

Podemos dizer que a tônica da formação pretendida pelas reformas era a da formação para o mercado de trabalho capitalista, ou seja, para a exploração, o que Ciavatta denomina de disputa pela educação dos mais pobres.

Tendo como protagonistas das reformas vários organismos multilaterais tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), sendo estes vinculados aos interesses de reprodução do capital, com o papel de orientar reformas dessa natureza, especialmente em países de capitalismo periférico e semiperiférico. Os pesquisadores marxistas defendem que:

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

Nas palavras dos mesmos autores, essa “[...] subordinação consentida aos organismos internacionais, tutores dos interesses do grande capital, a participação ativa nesses organismos e a adoção das políticas neoliberais veiculadas por eles aumentaram no Brasil a desigualdade” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97), constituíram-se em mecanismo de ampliação da lógica mercantilista dos direitos sociais, bem como da padronização da formação proporcionada aos filhos da classe trabalhadora em geral. O Pronatec é a retomada nessa direção, a educação mercantilizada para os filhos da classe trabalhadora para atender aos interesses do capital.

Como as reformas implementadas ocorreram num processo de alinhamento às reformas neoliberais, configuração assumida em atendimento às exigências do capital, que se contrapõe aos interesses da classe trabalhadora, houve resistência por parte desta. Porém, à revelia da resistência encontrada, o governo passou a administrar por decretos e outros dispositivos.

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 122) ponderam que, “[...] em muitas oportunidades, vimos o Governo Cardoso não reconhecer os movimentos sociais organizados como interlocutores legítimos das negociações necessárias à superação de algumas fases da crise permanente em que vivemos”, o que explicita a desconsideração do governo à opinião pública.

No caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, cujo projeto originalmente havia sido apresentado na Câmara pelo deputado Otávio Elísio no ano de 1988, a estratégia utilizada pelos parlamentares da base governamental foi a de apresentar inúmeras emendas e destaques, para que a tramitação do processo demorasse ainda mais. Essa postura se deu em função de

que “[...] o pensamento dos educadores a sua proposta de LDB não era compatível com a ideologia e com as políticas de ajuste e, por isso, aqueles foram duramente combatidos e rejeitados” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 109).

Conforme podemos perceber, o objetivo da base governamental era não apenas atrasar a tramitação da Lei, mas descaracterizá-la, fazendo, assim, com que após todos os ‘ajustes’, a proposta não mais atendesse aos objetivos educativos a que se propunha. Assim, “[...] poderíamos dizer, sem exagero, que a nova LDB é uma espécie de *ex-post* cujo formato, método de construção e conteúdo se constituem em facilitador para medidas previamente decididas e que seriam, de qualquer forma, impostas” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 110). Outrossim, Fernando Henrique Cardoso (FHC), em sua gestão, utilizou-se, para referendar projetos mercantilistas, privatistas e antidemocráticos, de procedimentos, espaços e mecanismos construídos e conquistados historicamente para a legitimação dos interesses da nação.

No que se refere à educação profissional, a tática da gestão FHC foi reforçar a dualidade que já penalizava tão duramente a classe trabalhadora, fundamentando suas ações em ditames mercantilistas, economicistas e, por consequência, de caráter instrumental. A esse respeito, Frigotto e Ciavatta ponderam que a “reforma educacional praticada pelo Governo FHC, no seu conjunto e, em particular, em relação à educação tecnológica e à formação profissional, foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 119). Em outras palavras, os interesses da classe trabalhadora foram atropelados em detrimento das exigências que estavam por trás das opções governamentais.

Acerca das exigências que orientavam as opções governamentais do período, cuja intenção era não comprometer os ajustes fiscais ‘necessários’, podemos afirmar que as reformas no ensino médio e na EP foram as que incidiram mais direta e significativamente naquele contexto, principalmente no que se refere à educação reducionista proporcionada, que contemplava conformação à realidade imposta pelo capitalismo, quando deveria contemplar conhecimentos que permitissem compreendê-lo, na perspectiva de superá-lo.

As alterações feitas nos currículos davam testemunho de que a pedagogia das competências³ era a orientadora da formação minimalista pretendida para a classe

³ Capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciados ao longo das histórias

trabalhadora. Por isso, concordamos com Ciavatta e Ramos (2012, p .27) ao afirmarem que:

[...] ao ser orientado pelas competências, a seleção e o ordenamento de conteúdos terão como fim os desempenhos profissionais e não a compreensão do exercício profissional como mediação de relações sociais de produção e dos processos produtivos como particularidade da realidade social.

Uma demonstração evidente da orientação pelas competências e do caráter minimalista que assumiram as diretrizes educacionais naquele período é que, no ano de 1997, o governo FHC aprovou o Decreto nº 2.208/2007 que, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), foi uma síntese emblemática do ideário defendido e propagado pela gestão, que se contrapunha aos da classe trabalhadora. Por meio da aprovação do decreto, o país vivenciou um retrocesso sem precedentes no campo da educação profissional, bem como testemunhou a implementação de currículos baseados no desenvolvimento de competências, sob o pretexto de que era preciso saber fazer. Referindo-se ao mencionado decreto, afirmam Frigotto e Ciavatta (2003, p. 119) que:

Ele reinstaura uma nova forma de dualismo na educação ao separar a educação média da educação técnica. Por isso ele é incompatível, teoricamente e em termos de ação política, com um projeto democrático de educação adequado ao baixo nível de escolaridade básica e de formação profissional da população economicamente ativa, no sentido de superar essa realidade.

A incompatibilidade se dava em função de que, na formação necessária para atender aos filhos das classes populares brasileiras deve haver “[...] vinculação da ciência com a prática, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia, e entre formação teórica geral e técnica instrumental” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 120), que dentre outras questões, objetiva a superação da dualidade entre o fazer e o pensar. Porém, a perspectiva do decreto viabilizava uma formação que preteria os interesses educacionais daqueles que historicamente foram afastados do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, ao fragmentar a proposta formativa e reduzi-la aos conhecimentos exigidos pelo mercado, ou seja, um

de vida. Esta concepção de competências vincula-se à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a habilidades e conhecimentos psicofísicos, e transferindo-os para novas situações; supõe-se, portanto, a capacidade de atuar transpondo conhecimentos (KUENZER, 2002, p. 8).

desrespeito às demandas da classe trabalhadora, que explicita relações contraditórias e que denuncia um desequilíbrio na relação de forças envolvidas nesse processo.

O Decreto nº 2.208/1997 não apenas proibia a formação integrada, defendida pelos pesquisadores do campo trabalho e educação como a necessária aos filhos da classe trabalhadora enquanto não temos uma realidade que os permita apenas estudar até concluírem o ensino superior, como também regulamentava formas de oferta que eram fragmentadas e aligeiradas, em função dos interesses do mercado de trabalho. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), isso ocorreu também em função do Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), que estava sendo implementado naquela época pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

O pragmatismo que permeia as diretrizes aprovadas nesse período considera a educação profissional apenas como ensinar a fazer, preparar para o mercado de trabalho, sem proporcionar a compreensão da dinâmica social e das suas correlações.

Nesse sentido, ressaltamos que “[...] a educação profissional se situa na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 21), o que, pelo viés dos interesses que estão por trás das opções governamentais, tem ano após ano negado à população a garantia desses direitos. Porém, diante do reducionismo na concepção de ser humano, sociedade, trabalho e educação e da noção ideológica que orientou a aprovação e implementação do mencionado decreto, o ideário nada inocente que dava sustentação à trama era a Teoria do Capital Humano, que atribui:

[...] responsabilidade aos trabalhadores de se manterem empregados através da formação – sob a ideia de empregabilidade, laboralidade, empreendedorismo, amplamente criticadas, mas de grande influência na população. Contraria uma concepção formativa, apoiada no conceito de politecnia, defendida no projeto original da LDB nos anos 1980, mas derrotada na versão final da lei n. 9.394/96. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32).

Assim, não é de se estranhar que o conteúdo das reformas reiterasse propostas que beneficiavam o capital e eximiam o Estado de suas responsabilidades sociais, uma vez que nesse contexto cabia ao cidadão, sob o peso da omissão do Estado, competir pelas possibilidades de garantia de produção de sua existência. Tudo isso, sob o peso da pseudoigualdade, que mascara as desigualdades e o caráter excludente da realidade concreta.

No geral, o sentido ideológico das manobras realizadas no governo FHC era legitimizar um tipo de educação para cada segmento de classe, tendo sempre a classe trabalhadora o ônus das mudanças. Não alterar as desigualdades, mas aprofundá-las, era a intenção não declarada das ações implementadas.

Na avaliação de Frigotto e Ciavatta (2003, p. 121), “[...] o Governo Cardoso deixa de herança uma enorme dívida social com o agravamento de todos os indicadores sociais”, o que nos permite compreender que os interesses defendidos por uma instituição que deveria garantir os direitos conquistados dos cidadãos, agiram em contraposição aos interesses destes. Essa conjuntura sinalizava a necessidade de mudanças, porém, as mudanças necessárias eram e continuam sendo estruturais.

Com a promessa de dar outro direcionamento à política nacional, no ano de 2002, Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito presidente do Brasil, tendo sido empossado em 2003. Com isso, as bandeiras de lutas dos movimentos sociais organizados, bem como dos pesquisadores que objetivavam a construção de novas bases que fundamentassem a educação profissional no país, passaram a ter certa visibilidade, o que tornou possível o diálogo sobre a educação que atenderia aos interesses da classe trabalhadora.

Foi no âmbito das mudanças pautadas pela sociedade e da defesa dos interesses educacionais da classe trabalhadora que no mesmo ano ocorreram os seminários nacionais sobre EM e EP, cujo objetivo central era a discussão acerca da relação entre os dois campos. Nesses seminários ocorreram discussões polêmicas, tanto teóricas, quanto políticas, das quais derivou o Decreto nº 5.154/2004, que permitiu a integração entre EM e EP (MOURA, 2013).

A possibilidade de integração trazida à tona pelo Decreto nº 5.154/2004, aos poucos ganhou expressão, porém, por tratar-se de uma proposta que contrariava os interesses hegemônicos, encontrou grande resistência para sua aprovação, que ocorreu mediante algumas marcas deixadas pelos embates ideológicos subjacentes a todo o processo, quais sejam: as formas de oferta subsequente e concomitante, presentes no Decreto nº 2.208/1997 foram preservadas. Assim, mesmo após sua revogação, que demorou quase dois anos, não por questões de ordem burocrática, mas porque o poder das forças sociais em disputa era desproporcional e as forças conservadoras produziam restrições à garantia dos interesses da classe trabalhadora, defendidos pelos que advogavam pela possibilidade de integração entre ensino médio

e educação profissional (MOURA, 2013). Expressa-se, portanto, na legislação, um conflito de concepções típico de uma sociedade de classes, em um Estado com projetos societários em disputa.

Merece destaque também o fato de que, mesmo sendo o Decreto nº 5.154 de julho de 2004, a SETEC somente publicou o documento base da educação técnica de nível médio integrada ao ensino médio em dezembro de 2007. O que nos dá elementos suficientes para compreender a morosidade com que os processos relacionados a um tema tão importante para a sociedade brasileira foram tratados (MOURA 2013), elemento que interferiu no movimento em direção à concepção curricular possibilitada pela nova legislação, cujas instituições pioneiras, mesmo com todas as limitações decorrentes da implementação de uma concepção tão inovadora, foram as instituições da Rede Federal.

Desse modo, compreendemos que a concepção curricular que motivou o Decreto nº 5.154/2004 considera que a educação revela uma estrutura social e que, quando as concepções que norteiam a legislação e que orientam os processos educativos estão comprometidas com a classe trabalhadora, a possibilidade de superação das desigualdades provocadas pela divisão de classes é um caminho possível. Para os estudiosos do campo trabalho e educação aos quais recorreremos para a realização deste estudo, o Ensino Médio Integrado é a opção mais viável para a realidade atual, uma vez que:

[...]opõe-se à formação unitária configurada por proporcionar aos estudantes a apreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção e respectivas profissões. Profissionais assim formados certamente seriam flexíveis no sentido de terem a base que possibilita a rápida compreensão e o domínio de transformações e inovações produtivas. Ou seja, uma flexibilidade de natureza unitária que conduz os sujeitos ao enfrentamento dos desafios, proporcionada por uma formação chave para entender e enfrentar a realidade adversa da sociedade capitalista. (CIAVATTA E RAMOS, 2012, p. 29)

Para Ciavatta (2012, p. 85), “[...] a ideia de formação integrada 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”, papel que apenas uma educação pensada para a superação das desigualdades pode ajudar a cumprir.

Para a autora, “[...] 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, 2012, p. 85). Nesse sentido, o reducionismo a que se refere a autora expressa-se no atendimento à ditadura do mercado, via formação fragmentada, que desconsidera realidades econômicas, sociais, bem como a necessidade de superação das desigualdades existentes. Assim, a proposta defendida pelos educadores progressistas, via Decreto nº 5.154/2004, 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 a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2012, p. 85)

Por essa perspectiva, a luta da classe trabalhadora e dos intelectuais naquele momento era por uma concepção educacional que garantisse essa possibilidade, uma vez que a insuficiência e a inadequação das ações implementadas pelo governo colocavam os trabalhadores em uma situação cada vez mais frágil ante os interesses hegemonicamente dominantes.

O Decreto nº 5.154/2004 pode ser visto, então, mesmo com todas as contradições impostas pela realidade concreta, como um espaço de garantia de possibilidades mínimas de uma formação coerente com a necessidade de superação da exploração da qual é vítima a classe trabalhadora.

É pertinente destacar que as necessidades formativas demandadas pela classe trabalhadora, bem como sua negação, não foram objetos de disputa apenas naquele momento, mas são questões que permeiam os embates ideológicos travados ao longo da história da educação em nosso país.

Seguindo essa ideia, percebemos que a conformação por meio da educação é um artifício ideológico usado desde muito tempo pelas classes dominantes e isso se expressa na legislação. Sendo assim, superar as dicotomias nas diretrizes é importante, mas não significa que a vitória foi alcançada. Após os dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva, apesar das contradições que permearam sua gestão, cujas políticas não foram plenamente concretizadas, pois os embates entre as forças divergentes, de um lado os interesses do capital, do outro os interesses da sociedade, não permitiram a sua concretude.

De acordo com Kuenzer (2010, p. 856), essa concretude teve impulso com a:

Lei n. 12.061/2009, quando altera o inciso II do artigo 4 e o inciso VI do artigo 10 da LDB: a ampliação do compromisso do Estado, que era indicado como apenas a extensão progressiva, para o atendimento de todos os interessados, sejam jovens ou adultos, na modalidade regular ou de educação de jovens e adultos (EJA), garantindo aos trabalhadores condições de acesso e permanência.

Ainda de acordo com a autora idealizar a educação básica como condição para o exercício da cidadania e, assim sendo, como direito, essa Lei prevê a extensão da gratuidade dessa etapa da educação, posto que é dever do Estado para com seus cidadãos. Com relação a este ponto, é importante ressaltar quanto ao ensino médio, os avanços relativos à democratização do acesso trazidos por essa Lei. Dessa forma, a democratização do acesso ganhou força constitucional, pelo menos para os ensinos fundamental e médio.

Assim, o governo federal passa a coordenar a política nacional de Educação, com o objetivo de afirmar a articulação dos diferentes sistemas de ensino, seus níveis, etapas e modalidades, já que os recursos são finitos, e haveria a necessidade de definir as prioridades e responsabilidades (KUENZER, 2010). Nesse sentido, o PNE 2011-2020 emerge do debate entre o governo e a sociedade civil, expressando os acordos para o enfrentamento das contradições que constituem o modo de produção capitalista.

Dessa forma, deu-se prosseguimento às mudanças implementadas por esse governo na primeira gestão do governo de Dilma Rousseff. Sua primeira gestão teve início em 2011, ano em que passou a vigorar o Plano Nacional de Educação (PNE), 2011-2020, e em que foi lançado o Programa aqui investigado.

A especificidade que difere o contexto das políticas do governo FHC dos governos Lula e Dilma diz respeito à possibilidade de diálogo e de avanços, mesmo que muito pequenos, no que se refere aos interesses dos trabalhadores. Seguindo esse pensamento, vemos que algumas políticas tiveram o intuito de permitir essa relação entre educação propedêutica e profissional, estando o Pronatec na contramão disso, uma vez que o Programa fragiliza a educação no horizonte de transformação social vislumbrado para a classe trabalhadora.

No entanto, nosso interesse é analisar a gênese e a implementação do Pronatec, implementado no primeiro mandato de Dilma Rousseff. Nesse sentido, cabe compreender os princípios que o fundamentam, objeto do tópico a seguir.

3.3 CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS QUE FUNDAMENTAM O PRONATEC

Nesta seção, discutimos sobre as bases que fundamentam a construção e a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Para contextualizar esta política, é fundamental apreendê-la num contexto de desigualdade de acesso à educação, em especial a Profissional.

As desigualdades sociais provocadas pelo não cumprimento do papel que cabe ao Estado brasileiro têm sido, ao longo de sua história, mola propulsora de arranjos, soluções emergenciais que, na maioria das vezes, não trazem em sua gênese a estruturação das bases necessárias à superação dos problemas existentes.

O Estado brasileiro vem, no decorrer das últimas décadas do século XX, sendo pressionado pelo ideário neoliberal para promover capacitação profissional, muitas vezes aligeirada, imediata para o trabalho, é a chave usada para resolver o problema da falta de “empregabilidade” da população, especialmente das classes populares.

Assim, submetendo-se a essa lógica, o governo adota como resposta a implementação de diversos programas na busca da pseudo superação do problema ora exposto – a falta de ‘empregabilidade’ da população. A exemplo, o Programa Alfabetização Solidária (PAS), no Governo Fernando Henrique Cardoso (1996-2002), o Programa Brasil Alfabetizado, com início em 2002, no Governo Lula, que perdura até hoje. É pertinente observar que as discontinuidades nos programas marcam e têm gerado sérios prejuízos do ponto de vista dos avanços que poderiam gerar.

A sociedade brasileira sofre influências da globalização hegemônica neoliberal e esta tem se intensificado ainda mais pelo pensamento predominante de que formação apenas instrumental para o mercado de trabalho é pré-requisito fundamental para manter a ‘empregabilidade’, esquecendo-se de que “[...] a luta pelo direito ao trabalho dá-se no campo mais amplo da sociedade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 15).

Nesse sentido, o governo federal instituiu, em 26 de outubro de 2011, através da Lei nº 12.513, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que tem como um de seus objetivos, “a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica” (Lei nº 12.513/2011, artigo 1º), (BRASIL, 2011), nessa perspectiva, é importante frisar que esta formação não ocorre nos moldes da defendida pelos autores que embasam nossa concepção de educação para

a classe trabalhadora. Desse modo, o programa foi instituído tendo principalmente repasse de financiamento pelo governo, devido ao número de vagas em Institutos Federais de Educação e Tecnológica (IFS), além das escolas Estaduais.

Nesse sentido, o PRONATEC tinha como objetivos a qualidade de ensino profissionalizante dos cursos de educação Profissional Tecnológica no país, tais como:

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

Segundo esses objetivos, a proposta do programa visava melhorar a qualidade da educação profissional de nível médio, promovendo a expansão, interiorização, fomentando e ampliando o acesso a esse tipo de educação.

Entretanto, em 2013 ocorre uma alteração na rede ofertante dos cursos do PRONATEC pela Lei nº 12.816 de 05/06/2013. A Lei incluiu as instituições privadas que estivessem habilitadas, além das instituições federais e estaduais da rede pública e dos serviços nacionais de aprendizagem (BRASIL, 2013). Essa inclusão permitiu repasses públicos para a iniciativa privada que estão representadas conforme a tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Matrículas por instituições ofertantes entre os anos de 2011 a 2017 no Brasil.

Tipo de oferta	Instituições ofertantes	Brasil nº matrículas	Total por tipo de oferta
PRIVADO	Escolas técnicas privadas	185.041	6.917.742
	IES privadas	375.788	
	SENAC	2.604.058	
	SENAI	3.404.970	
	SENAR	150.460	
	SENAT	197.425	
PÚBLICO	Rede municipal	5.533	2.967.224
	Redes estaduais	934.065	
	Rede federal	2.027.626	

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir dos dados do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação - SIMEC, 2017

Como podemos apreender dos dados do SIMEC, entre os anos de 2011 e 2017 no Brasil a oferta de matrículas na rede privada é mais do que o dobro da oferta na rede pública. De acordo com Saldanha (2013, p. 2), O Pronatec “[...] traz em seu bojo um modelo expansionista e de gestão público-privada”. Percebemos, assim, o repasse de recursos públicos para a esfera privada via Pronatec, isto é, através desse programa o Governo Federal institucionalizou a transferência de recursos públicos, que ocorre por meio de parcerias com instituições privadas, para a oferta de cursos profissionalizantes.

A parceria entre o setor público e o setor privado se caracteriza pela obtenção de repasses financeiros dos cofres públicos para a iniciativa privada. Assim emergem novos atores que participam nos processos de elaboração das políticas públicas e favorecem a permanência do setor privado em segmentos da educação. Esse cenário contribui para a continuidade da formação voltada para atender ao mercado de trabalho. O que permanece é “o caráter predominantemente privado e a apropriação privada de recursos públicos na área” (FRIGOTTO, 2002, p. 46). Podemos dizer que essas parcerias se configuram como elementos estratégicos dessa política, pois desfavorecem os mecanismos de fiscalização e acompanhamento dos repasses financeiros.

É importante também destacar que o maior número de vagas da rede privada se encontra no sistema S, como destacado na tabela 1, quando aponta que do total de 6.917.742 das vagas ofertadas pela iniciativa privada no Brasil, 6.356.913 são oriundas do sistema S. Isso é fruto da continuidade do Acordo de Gratuidade do governo com o Sistema S, visando ampliar a oferta por meio dos recursos recebidos

pela contribuição compulsória e a previsão de ampliação da capacidade dos serviços, no que concerne à infraestrutura e aos equipamentos, com recursos advindos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Essa situação corrobora a transferência de recursos públicos para o setor privado. (SALDANHA, 2012).

Quanto aos cursos ofertados pelo Pronatec, são cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio presencial e a distância e cursos ou programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (FIC). Conforme a Lei nº 12.513, os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio são orientados pelas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Conforme o Guia Pronatec de cursos FIC (SETEC, 2013), esses cursos são divididos em 12 eixos Tecnológicos conforme o quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Dos eixos do Guia de Cursos FIC Pronatec.

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

Fonte: Adaptação da autora do Guia PRONATEC de cursos FIC (2013).

De acordo com o Guia Pronatec de cursos FIC (SETEC, 2013), o programa conta com 511 opções de cursos, distribuídos em 12 eixos tecnológicos, conforme suas características científicas e tecnológicas, com carga horária mínima de 160 horas e máxima de 400 horas. É interessante apontar o número de matrículas e os tipos de cursos ofertados pelo Pronatec entre os anos de 2011 e 2017 disponibilizado pelo Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação - SIMEC, 24/04/2017, (SIMEC, 2017). Essas matrículas estão distribuídas conforme tabela 2 a seguir:

Tabela 2 - Distribuição do número de matrículas por tipo de curso Pronatec - Brasil 2011 a 2017.

ANO	FIC	TÉCNICO	TOTAL
2011	500.442	276.275	776.719
2012	1.167,096	443.113	1.610.209
2013	2.019,636	688.515	2.708.151
2014	2.105,219	887.776	2.992.995
2015	681.709	477.488	1.159.197
2016	214.849	265.568	480.417
2017	19.294	137.948	157.242
Totais:	6.726,016	3.158,914	9.884,930

Fonte: Adaptado pela autora dados do SIMEC, 2017

Cabe destacar que a iniciativa do governo federal, no que se refere à maioria dos cursos oferecidos pelo Programa, tem priorizado a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) com um total de 6.726,016, portanto, de curta duração, objetivando oferecer, ao mercado de trabalho, profissionais das áreas técnicas com maior brevidade.

Compreendemos que o mundo do trabalho vive transformações constantes em vista do interesse do capital. Assim, acreditamos que é necessário superar as qualificações restritas, uma vez que as exigências advindas dessas mudanças determinam o modelo de educação profissional centrado em competências por áreas.

Nesse sentido, o técnico precisa possuir habilidades que lhe possibilitem construir itinerários profissionais, isto é, caminhar por outras áreas do conhecimento para, assim, promover a formação adequada para garantir seu espaço social e profissional.

Nesse contexto, os cursos ofertados pelo Pronatec não se mostram adequados para qualificar alunos que buscam esse tipo de formação para seu ingresso no mundo trabalho, pois impossibilitam ao aluno ter uma formação consistente e mais completa. Os cursos do programa não oferecem carga horária prática, em razão do tempo de formação previsto. Na nossa compreensão, a forma adotada pelo governo para a qualificação dos sujeitos através desse Programa contraria os interesses da classe trabalhadora por tratar-se de uma formação aligeirada e desarticulada de uma formação mais ampla, dificultando a inclusão dos participantes numa realidade que os permita, enquanto sujeitos de direitos, a compreensão crítica da realidade na qual vivem.

Nessa direção, o Programa legitima a dualidade educacional típica das sociedades de classe, em que há uma formação específica para aquelas pessoas que vivem da venda de sua força de trabalho, que para o mercado capitalista nada mais é do que mão de obra barata. Moura (2013, p.147) enfatiza que:

[...] o modo de produção capitalista tem como alimento vital a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, com a valorização do primeiro, em detrimento do segundo, por meio da divisão social e técnica do trabalho que, dessa forma, viabiliza a reprodução ampliada do capital (MOURA, 2013, p. 147).

As ponderações do autor, aliadas à análise das perspectivas formativas postas em prática pelo Programa investigado, que privilegia a formação estritamente necessária ao desenvolvimento de atividades laborais, nos permitem compreender que a concepção de formação humana integral tem sido deixada de lado e que a separação que estabeleceu firmes bases para a EP nos anos 1990 apenas mudaram os meios pelos quais são postos em prática.

Outra concepção que está subjacente à lógica do Programa é a noção de empregabilidade, que é decorrente da teoria do capital humano. Referindo-se à teoria do capital humano, Frigotto (2015, p. 217) afirma que:

[...] sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direto social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana.

Ora, o autor faz referência, entre outras questões, à compreensão que a sociedade, influenciada pela mencionada noção, tem de educação, e quando falamos da teoria do capital humano nos remetemos a uma das ferramentas mais utilizadas pela lógica neoliberal para acirrar o individualismo e a competitividade das pessoas: numa sociedade onde não há lugar para todos, alcançarão um disputadíssimo lugar ao sol apenas os mais bem preparados. Nesse contexto:

Há apenas lugar para os mais “competentes”, ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e

moldar-se às necessidades do mercado e pelo tempo que o mesmo necessita. (FRIGOTTO, 2015, p. 220).

As observações feitas pelo autor traduzem bem os benefícios extraídos pelo capital por meio dessa lógica, ao desconsiderar a realidade social. Desse modo, percebemos que:

[...]os processos de conhecimento nas sociedades cindidas em classes sociais não são neutros e fazem parte da luta de classe. As visões idealistas, racionalistas, empiricistas e funcionalistas interessam à classe detentora do capital, pois as concepções de realidade social e os métodos de abordá-la naturalizam a sociedade capitalista e não revelam a sua natureza fundada na exploração e na alienação. (FRIGOTTO, 2015, p. 225).

A teoria do capital humano, ao desconsiderar, não sem pretensões, todos os fatores que de alguma forma interferem na realidade em que vive a maioria da população, faz com que as pessoas esqueçam-se da exploração da qual são vítimas e tenham a compreensão equivocada de que através da formação aligeirada conseguirão corrigir as distorções causadas pelas diferenças sociais, essa teoria reforça o pressuposto da educação para o mercado de trabalho, lógica que vem sendo posta em prática pelo Programa aqui investigado. Também se torna uma barreira à organização coletiva para a luta pela defesa dos direitos sociais, uma vez que existe uma forte tendência de as pessoas somente pensarem na solução dos seus problemas individualmente, como também de acreditarem que concorrem em situação de igualdade com os demais membros da sociedade em que vivem (FRIGOTO, 2015). Ademais, atribui-se à educação um papel que ela não tem, distorcendo não apenas sua função, como também orientando-a aos interesses de reprodução do capital.

Essa distorção do papel que a educação ocupa na vida das pessoas tem grande relevância na mercantilização deste direito e é utilizada pelos empresários do ramo como benefício aos seus negócios, presente nas propagandas de suas instituições até mesmo como um diferencial. Ciavatta e Ramos (2012, p. 22) defendem que:

A visão da educação como chave para algum lugar não é nova. Incluem-se chave para o futuro, para o desenvolvimento, para o crescimento, para um mundo melhor, para o sucesso profissional. Expressões como essas fazem parte do senso comum. Trata-se, portanto, de uma metáfora reificadora do poder econômico e social da educação tão difundido pela Teoria do Capital Humano [...].

Corroborando essa ideia, Frigotto (2015) diz que as noções que subjazem ao ideário neoliberal configuram-se em um conjunto de noções que constroem:

[...]a crença de que nascer numa palafita ou nas periferias dos grandes e médios centros urbanos nada tem a ver com classe social, relações de poder e de dominação. Afinal para a ideologia neoliberal, o sucesso depende do esforço e do investimento individual [...]. O monopólio da mídia, parte das grandes corporações do capital, encarrega-se de, permanentemente, afirmar essas ideias de sorte que, ao final, levam os pais e os filhos da classe trabalhadora a serem tidos como os únicos culpados por sua situação. (FRIGOTTO, 2015, p. 221).

Essa culpa assumida pela classe trabalhadora, aliada à ausência do Estado na garantia dos direitos sociais, tem contribuído crescentemente para a mercantilização da educação, que, por sua vez, vem se convertendo cada vez mais em lucro para os empresários do ramo.

O Pronatec é exemplo emblemático de uma realidade em que o Estado tem cada vez mais se eximido da responsabilidade que lhe cabe de educar suas crianças, jovens e adultos. Realidade em que um direito social básico como a educação é transformado cada vez mais em mercadoria. Tudo isso com incentivo do dinheiro público, pois o Estado tem se tornado cliente das empresas desse nicho de mercado. Isso nos indica, entre outras questões, que é preciso que se pense sobre a concepção de educação que está sendo posta em prática.

Assim, pensar a concepção de educação que tem sido materializada nas instituições educacionais, é pensar que tipo de cidadão tem sido formado e pensar também os currículos que os formam. Observamos que estes são carregados de ideologias e têm sido cada vez mais influenciados pela flexibilidade da ditadura do mercado. Ciavatta e Ramos (2012, p. 29) afirmam que:

O currículo flexível é, na verdade, o currículo fragmentado que propõe um tipo de rotatividade formativa. O trabalhador flexível, por sua vez, vem a ser aquele capaz de renovar permanentemente suas competências, aproveitando diversas oportunidades, dentre as quais, a oferta desses currículos flexíveis/fragmentados.

As autoras alertam para o tipo de trabalhador que os currículos flexíveis formam, questão com a qual deveria se preocupar o Estado brasileiro, que contrariamente a essa preocupação, tem delegado sua responsabilidade formativa a empresas, tem terceirizado a formação de seus trabalhadores, submetendo-os à ditadura do mercado.

Outra questão que merece nossa atenção diz respeito ao lugar da categoria trabalho nos cursos oferecidos, uma vez que a direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente, pois traz a marca, nas leis e nas práticas, e dessa forma efetivam, no conjunto das relações sociais as disputas entre capital e trabalho (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Na direção das reflexões suscitadas pelas autoras, é pertinente que a categoria trabalho ocupe lugar de destaque na formação dos trabalhadores, numa perspectiva de compreensão da historicidade que esconde a realidade que vivemos atualmente. Entretanto, na perspectiva que se engendra a oferta dos cursos via Pronatec não são apenas os processos históricos que são mascarados, mas a relação desigual da venda da força de trabalho, reduzida à mão de obra pelo mercado de trabalho capitalista, também naturalizado.

Compreendidas algumas concepções que fundamentam o Programa aqui estudado, passaremos a analisar como ele tem sido implementado no estado do Rio Grande do Norte, com ênfase em uma escola da Rede estadual de ensino.

4.0 PRONATEC NO RIO GRANDE DO NORTE: IMPLEMENTAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados nas entrevistas, questionários, bem como aqueles decorrentes das planilhas enviadas pelo E-SIC e EAJ/UFRN, também de algumas falas decorrentes de duas audiências realizadas pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte, nos dias 25 de setembro de 2017 e 09 de outubro do mesmo ano, por compreendermos que, em contraposição ao que discutimos nos capítulos anteriores, os dados nos darão elementos para a compreensão das subjetividades inerentes à gênese e implementação do Pronatec nas escolas da Rede Estadual do Rio Grande do Norte.

4.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO PRONATEC EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL

Compreendemos que política pública configura em uma ação deliberada do Estado perante a existência de um problema de ordem pública, ou seja, que se refere à coletividade. Assim, é fundamentada em lei e sua implementação se dá com vistas a resultados contínuos. Entretanto, no Brasil as políticas se caracterizam mais como políticas de governo do que como políticas Estado dadas as constantes discontinuidades que se verificam com as trocas de governos.

Arretche (2000), Silva e Melo (2000) defendem que as políticas públicas procuram conhecer as características dos sistemas políticos e de suas relações no desenvolvimento do ciclo das políticas públicas, em que os interesses públicos e privados estão em disputa, especialmente nas fases de formulação e implementação, que determinam contínuas tomadas de decisão. Dessa forma, a implementação é entendida como um encontro de diversos atores que possuem diferentes intenções e interesses e que negociam, decidem e executam ações visando determinadas áreas de tensão social.

De acordo com Pressman e Wildavsky (1998), a implementação se configura como evolução, em que metas e atos são partes de um processo de interação. Nessa perspectiva, nesta seção faremos uma análise do processo de implementação do Programa Pronatec na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte.

Compreende-se, assim, que a implementação, enquanto fase do ciclo de políticas públicas, envolve transformar intenções gerais em ações e resultados para um determinado problema ou demanda social. O que demanda uma grande

complexidade no processo de implementação de políticas públicas, principalmente devido a função dos pontos de contato entre diferentes temas objetos dessas políticas. Dessa forma, é notório perceber que um determinado objetivo de política pública pode interferir em diversas jurisdições ou sofrer interferência delas (O'TOOLE JR., 1996). Assim, esse processo de implementação de políticas públicas pode envolver atores de diferentes níveis governamentais, bem como organizações com distintos interesses; promove a construção de arranjos interorganizacionais para a consecução das ações governamentais específicas, e também sofre influências no seu desempenho.

Quando nos referimos ao programa Pronatec, temos no universo aqui pesquisado os arranjos da Rede federal representada pela Escola Agrícola de Jundiá (EAJ/UFRN) e a rede estadual representada pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC-RN).

Na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, o Pronatec vem sendo ofertado desde o ano de 2011 e tem como demandante a SEEC-RN, por meio da subcoordenadoria de educação profissional (SUEP), que estabeleceu uma parceria, através de um termo de cooperação, com a EAJ/UFRN, para que esta fosse ofertante dos cursos nas escolas da Rede estadual de educação.

A SEEC é composta atualmente por 16 Diretorias Regionais de Educação, Cultura e Desportos (DIREDs) e Natal, cidade onde está situada a escola lócus desta pesquisa, é vinculada à 1ª Diretoria. Cabe à SEEC, com base nas demandas de cada DIRED, definir quais serão os cursos oferecidos em cada escola da Rede e isso ocorre tendo como parâmetros desde a quantidade de alunos, a estrutura física da escola, bem como a vulnerabilidade social de cada comunidade onde estão inseridas. Entretanto, um conjunto de questões de natureza ampla nos chama a atenção na implementação do Programa na rede Estadual. Pensaremos sobre algumas delas, na tentativa de desvelar as contradições que perpassam o programa na realidade da Rede investigada.

A EAJ/UFRN, em parceria com a SEEC-RN, tem viabilizado a oferta de cursos via Pronatec nas escolas da Rede estadual, porém as escolas onde são realizados os cursos apenas cedem o local, sem que haja qualquer diálogo no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem com os alunos da escola local. O público atendido pela escola onde funciona o curso ofertado é oriundo de diversas escolas da cidade e

é selecionado tendo como parâmetro as notas, sendo consideradas para tanto apenas as disciplinas de Português e Matemática.

Outra questão que chama nossa atenção é o fato de os professores que atuam nos cursos não possuírem qualquer vínculo empregatício com as instituições envolvidas. Esses profissionais são selecionados por meio de edital e têm um contrato temporário, cuja duração varia de acordo com cada disciplina que compõe o currículo do curso em que atuam, e são remunerados mediante o recebimento de bolsas.

A SEEC-RN informou que passou por mudanças em algumas de suas coordenadorias, o que inviabilizou o acesso aos dados de matrícula e conclusão nos cursos ofertados, que são acessados via Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), sistema desenvolvido pelo MEC, no qual são inseridas informações acerca da EP e que ficam inacessíveis ao órgão após a inserção dos dados dos estudantes.

Nessa seção a parte empírica envolve as entrevistas com 3 técnicos da SEEC-RN e 1 técnico da EAJ, cuja estruturação se reportou às seguintes categorias de análise: Gênese, Implementação e Acompanhamento do Programa. Os sujeitos participantes se encontram conforme o quadro 4:

Quadro 4 - Sujeitos participantes da SEEC-RN e EAJ.

Função e instituição	Identificação dos participantes
Técnico da SEEC-RN	TSEEC1
Técnico da SEEC-RN	TSEEC2
Técnico da SEEC-RN	TSEEC3
Técnico da EAJ	TEAJ

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Para fins de organização desta seção, iniciamos com as análises relativas às falas dos técnicos da SEEC-RN e EAJ/UFRN, nas entrevistas. Ressaltamos que as análises aqui realizadas sofreram limitações em função da dificuldade de acesso aos dados relativos ao Programa, que mesmo sendo de domínio público, não estão completamente disponibilizados em nenhum dos canais do MEC.

Após havermos sido informados pela própria SEEC-RN, de que não dispunha de dados relativos à matrícula e conclusão de seus alunos nos cursos oferecidos pelo Programa aqui tratado, protocolamos uma solicitação junto ao Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão (E-SIC), com o intuito de que a partir do que nos fosse disponibilizado, conseguíssemos chegar aos números que elucidassem a realidade

pesquisada. Entretanto, a resposta que nos foi dada dá conta de que o MEC não possui a categorização solicitada sistematizada. Porém, nos foram disponibilizadas planilhas, que pelas orientações dadas pelo remetente, não conseguimos acessar, uma vez que a página do E-SIC estipula um tempo máximo de vinte minutos entre um comando e outro, o que é insuficiente para que consigamos finalizar o download dos documentos, operação necessária para acesso aos dados enviados. Outro caminho que nos permitiu o acesso de forma limitada, pois as planilhas enviadas não permitem que cheguemos ao número de egressos por iniciativa, em cursos Fic e técnicos, por exemplo. Outra alternativa buscada à escassez de dados, foi a leitura e cruzamento dos dados disponibilizados pelo E-SIC e EAJ/UFRN.

A dificuldade de acesso aos dados relativos ao Programa ocorre em diversas instâncias, tendo sido, inclusive, objeto de preocupação explicitado no levantamento 008.089/2015-9, realizado pelo Tribunal de Contas da União (TCU), em que o relator afirma que houve obstáculos quanto ao acesso aos dados do SISTEC e que há “[...] **informações divergentes** fornecidas pela SETEC a respeito da execução orçamentária do programa” (BRASIL, 2015, p. 2, grifo nosso). O mesmo documento, referindo-se à auditoria realizada pela controladoria Geral da União (CGU), afirma também que as principais impropriedades identificadas foram:

[...] **ausência de isonomia no mecanismo de cálculo do custo da bolsa-formação da rede privada em relação ao das demais redes**; ausência de definição detalhada acerca de como se dá a análise das prestações de contas para garantir a aplicação dos recursos e o cumprimento das bolsas-formação; ausência, nos Termos de Adesão/Cooperação das redes de ensino, de cláusulas que detalhem metas, prazos, garantias, padrões de qualidade e especificação dos cursos; ausência de metas e indicadores que demonstrem a situação futura desejada com a execução da ação; e, problemas de operacionalização do Sistec impactando na aferição do alcance dos resultados quantitativos da Bolsa-Formação. (BRASIL, 2015, p. 4, grifo nosso).

Assim, há falta de transparência conforme a Lei nº 12.527, que “regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal” (BRASIL, 2011, sp). Falta transparência na forma como tem sido tratado um assunto que é de interesse público, bem como na ausência de critérios da utilização do dinheiro nele investido; insuficiência ou dificuldade de acesso aos dados disponibilizados. Esses fatos não interferem apenas na consistência dos estudos realizados, mas dá margem para a falta de credibilidade nas ações que estão relacionadas ao Programa, ferindo, nesse sentido, o direito de

fiscalização de aplicação dos recursos públicos, assegurado pela Constituição Federal, e impedindo a participação da sociedade na gestão pública.

Infelizmente, essas não são marcas carregadas pelo Programa apenas em âmbito Federal, já que o Sistec é alimentado por cada um dos estados que compõem o país. Fomos impossibilitados de acessar dados importantes ao nosso estudo também em nível de estado, onde não tivemos acesso sequer aos termos de parceria firmado entre as Instituições, mesmo tendo realizado a solicitação.

Para dar continuidade às nossas análises, nos debruçamos nas falas dos três técnicos da SEEC que foram entrevistados e que já exerceram cargo de coordenação na SUEP e foram unânimes em afirmar que TSEEC1 foi quem mais esteve próximo das ações relativas à implementação do Pronatec.

Acerca de como ocorreu a escolha da EAJ para desenvolver a oferta do Pronatec nas escolas rede estadual do RN, TESEEC1, faz a seguinte afirmação:

Professora B chamou a professora Isabel que ia ter um evento em Brasília pra adesão do Pronatec e o Estado iria entrar... então elas foram pra Brasília assinaram um termo de::/ de adesão e tudo quando retornou aí a professora I **informou** aqui pra gente que o Pronatec estaria feito adesão e que a gente ia iniciar como demandante né? [...]fez adesão como demandante, né? ela recebeu as orientações em Brasília pra fazer articulação com as instituições ofertantes que era o Sistema S e a rede Federal pra:: fazer essa articulação pra oferta dos cursos... então foi feita uma reunião né? onde foram convidados é:: os representantes das instituições da rede Federal então as três escolas técnicas vinculadas à Universidade Federal o Sistema S SENAI ::: SENAC, né? depois posteriormente entrou o SENAT também... então nós fizemos essa reunião... então aí foi feita uma grande reunião com todos os representantes dessas instituições e aí foi dado os encaminhamentos... pra pac/ que aí ia ter a pactuação dos cursos né? (TSEEC1, informação verbal, grifo nosso).

É possível identificar, na fala do entrevistado, que não houve qualquer diálogo entre a secretária de educação e sua equipe no que se refere à decisão de implementação do Programa, já que a secretária e a coordenadora da SUEP foram à Brasília para participar da reunião de adesão ao Programa e voltaram do evento com a orientação de que os cursos deveriam ser iniciados o quanto antes: “elas foram à Brasília em outubro, em novembro foi feito esse processo de reunião de divulgação a gente iniciou em dezembro” (TSEEC1, informação verbal). Ora, não ocorreu, de acordo com TSEEC1, qualquer planejamento no que se refere à implementação do Programa, que teve sua execução iniciada sem o necessário diálogo entre os sujeitos envolvidos, elemento fundamental ao fazer educacional que se pretenda de qualidade.

Os outros dois técnicos da SEEC que foram entrevistados, apesar de terem ocupado o cargo de coordenação na SUEP, não souberam dar detalhes acerca de como se deu a escolha da EAJ, que, de acordo com TSEEC3, tem sido desde o início uma instituição importante na implementação do Programa, porém, “não de uma forma vamos dizer assim desejável porque não houve assim de fato um planejamento não houve uma discussão entre o setor à época e/ e a Escola Agrícola” (TSEEC3, informação verbal). A fala de TSEEC3 reforça a ausência dos importantes elementos anteriormente mencionados – diálogo e planejamento.

Ainda de acordo com TSEEC3, referindo-se ao início da oferta e a seu posterior aumento no interior de escolas da Rede Estadual, protagonizado pela EAJ:

um dos pontos que eu acredito que tenha sido fundamental pra:: esse crescimento acelerado dela foi **à época a Secretária da Educação era da UFRN...** então juntou o fato dela ser da UFRN abrir as portas pra Universidade **e a vontade eu acredito do/ do:: diretor à época da Escola Agrícola/ na verdade do representante do Pronatec lá::** de fazer com que essa expansão acontecesse então quando eu cheguei eles já estavam com esse processo lá instalado (TSEEC3, informação verbal, grifo nosso).

A partir da fala de TSEEC3, percebemos que no RN há uma característica que marca as políticas públicas no Brasil, que ainda são, em termos de implementação, muito dependentes da vontade política daqueles que estão à frente dos órgãos que as executam. A entrevistada afirma que “[...] a secretária na época teve um papel fundamental sim nesse processo porque ela permitiu que eles [EAJ] conseguissem expandir e:: que essa expansão ela fosse feita dentro das nossas unidades” (TSEEC3, informação verbal). A partir da fala, podemos destacar um ponto positivo, visto que a UFRN é uma Instituição Pública, que tem vasta experiência na oferta de educação de qualidade, e que teve a oportunidade de contribuir com a consolidação do Programa desde seu início, mesmo que, conforme explicitado anteriormente pelo mesmo entrevistado, não tenha sido com o rigor que deveria. Falta, porém, uma metodologia que as faça serem implementadas seguindo as mesmas orientações em todas as partes do país, respeitadas as especificidades de cada uma delas, é claro.

É importante dizer também que, mesmo a implementação tendo sido iniciada em um momento em que nem todos os técnicos da SEEC entrevistados estavam na SUEP, o que pode ser notado quando uma das entrevistadas afirma “[...] não participei até porque quando eu cheguei aqui esse processo já vinha lá desde dois mil e onze dois mil... acho que foi primeiro ano acho que foi dois mil e onze... é então assim eu

não sei desse histórico” (TSEEC2), deveria ter havido um mecanismo para que tomassem conhecimento de como se deu o processo. Esse mecanismo diminuiria os impactos decorrentes das constantes mudanças pelas quais passa a SEEC-RN que, de 2011 a 2017, já mudou de secretário três vezes.

Essa realidade destaca o que Oliveira (2006, p. 01) aponta quando diz que o planejamento:

depende de informações precisas, transparência, ética, temperança, aceitação de visões diferentes e vontade de negociar e buscar soluções conjuntas que sejam aceitáveis para toda a sociedade, principalmente para as partes envolvidas, levando continuamente ao aprendizado.

Compreende-se que a falta de elementos norteadores, bem como de transparência das informações, dificultou o planejamento e execução do programa aqui no Estado.

A exemplo das mudanças ocorridas na SETEC após a saída da presidenta Dilma Rousseff, a SUEP, desde 2011, ano em que o Programa aqui investigado teve sua implementação iniciada, até a realização desta pesquisa já teve quatro coordenadores, uma rotatividade muito grande.

Essas mudanças representam prejuízos ao bom andamento de diversas atividades inerentes ao fazer desses profissionais, já que ao tomarem posse do cargo, ou antes disso, deveriam passar um período se inteirando de cada detalhe relativo aos trabalhos ali desenvolvidos, o que em geral não acontece.

Além disso, conforme podemos perceber na fala de um dos entrevistados, “[...] uma hora é uma agora já outra gestão já é diferente entendeu? Então assim cada um tem um perfil tem um entendimento né?” (TSEEC1), existe uma singularidade na forma como cada profissional desenvolve seu trabalho e isso implica em descontinuidade nas ações, o que interfere diretamente na direção que assume a implementação de determinadas políticas, conforme observa Lima (2012), ao destacar como uma das características dos governos brasileiros, a busca incessante por imprimir sua natureza naquilo que faz, “repetindo os traços de descontinuidades e os zigue-zagues das políticas educacionais brasileiras que parecem desconhecer a grande responsabilidade que há em simplesmente completar uma grande obra em curso” (LIMA, 2012, p. 88), o que ocorre não apenas nacionalmente, mas também em âmbito estadual, como percebido por nós ao analisarmos como se configurou a

implementação do Pronatec aqui no estado, especificamente na escola EEEB campo empírico de nossa investigação.

Ainda referindo-se ao período que antecedeu a implementação do Programa, um dos entrevistados faz a seguinte afirmação: “[...]porque você sabe que essas coisas é tudo quando chega, né?” (TSEEC1), o que nos permite inferir que a gestão democrática não foi considerada nos processos de tomada de decisões e que coube aos integrantes da SUEP apenas obedecer às orientações recebidas, pelo menos, no que diz respeito ao nosso objeto de estudo.

O entrevistado da EAJ afirmou que, a convite do MEC, foi à Brasília participar da reunião, onde foi formalizada a adesão da Instituição ao Programa, motivada principalmente pelo interesse de interiorização da EP, “[...] nós queríamos sair dos muros da escola num é? do/ do:::/ do nosso campus e ir até o interior levando educação profissional pra quem: assim procurasse” (TEAJ). Um aspecto que fez com que a EAJ assumisse protagonismo na implementação do Pronatec no interior das escolas da Rede Estadual foi o fato de que a Instituição assumiu o desafio de realizar os cursos fora de suas instalações, enquanto as entidades que compõem o Sistema S somente atuavam em suas próprias unidades.

Apesar da motivação da adesão ter sido, de acordo com o entrevistado, a interiorização da EP, as primeiras turmas funcionaram apenas em Macaíba, onde está localizada a EAJ, já que a pressa foi um dos elementos norteadores das ações e não houve tempo hábil para que, no primeiro momento, funcionassem turmas em outras cidades do estado. Além disso, mesmo com toda a experiência acumulada pela Instituição, foram inicialmente formadas turmas apenas de cursos FIC, que, de acordo com o guia de cursos do MEC, são aqueles com duração mínima de 160 horas. A fala de TSEEC1 confirma as informações dadas por TEAJ acerca dos cursos oferecidos:

[...]fizemos o processo de/ de:: inscrição divulgação nas escolas/ as próprias instituições ofertantes também iam nas escolas fazer a divulgação dos cursos tudo né? atendendo ao/ ao perfil né? de cada curso então tinha cursos FIC no/ no:: **nesse primeiro momento foram só cursos FIC né? que é os cursos de curta duração...** e nós fizemos essa:./ essa mobilização fizemos as inscrições houve a pactuação bom iniciou [...] (TSEEC1, grifo nosso).

Acerca dos cursos mencionados por TSEEC1, foram realizados cursos como agente de inspeção de qualidade e auxiliar de higiene e beleza animal. Há por parte de muitos pesquisadores da educação, uma crítica contundente ao fato de que cursos

FIC não atendem às necessidades formativas dos trabalhadores, ou seja, não criam objetivamente as condições necessárias para que a mão de obra barata e sem nenhuma especialização deixe de ser explorada.

Nesse sentido, podemos dizer que essa realidade reforça a dualidade que afeta duramente a classe trabalhadora, e que governo federal fundamenta suas ações numa percepção mercantilista, economicista privilegiando uma formação de caráter instrumental. Essa formação corrobora as ideias de Frigotto e Ciavatta (2003) quando enfatizam que esse tipo de percepção é coerente com o ideário do liberalismo conservador nos termos econômico e social. Assim, confirmamos a persistência da dicotomia entre formação manual e intelectual nas ações propostas para esses cursos, ditos de qualificação, os quais oportunizam uma formação aligeirada, com pouquíssimo comprometimento dos envolvidos no processo final.

No contexto do Estado do Rio Grande do Norte, de acordo com a SIMEC (2017), entre os anos de 2011 e 2017 foi realizado um total de 347.076 matrículas conforme a tabela 3 a seguir:

Tabela 3 - Matrículas por instituições ofertantes entre os anos de 2011 a 2017 no Estado RN.

Tipo de oferta	Instituições ofertantes	RN nº matrículas	Total por tipo de oferta
PRIVADO	Escolas técnicas privadas	3.604	169.755
	IES privadas	9.317	
	SENAC	90.666	
	SENAI	58.075	
	SENAR	7.218	
	SENAT	875	
PÚBLICO	Rede municipal	0	177.321
	Redes estaduais	934	
	Rede federal	176.387	
TOTAL			347.076

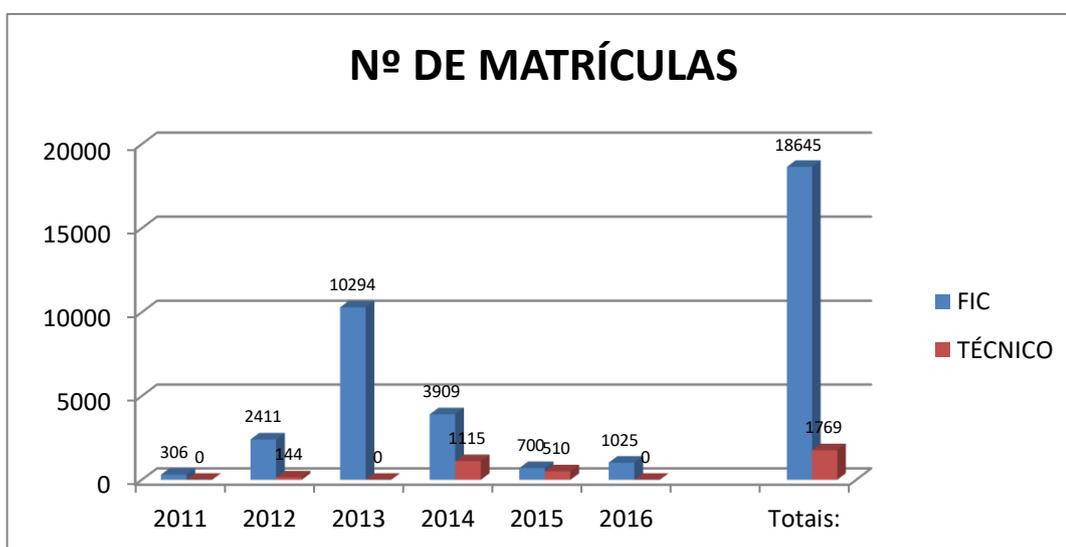
Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir de dados do SIMEC, 2017.

As matrículas estão distribuídas da seguinte forma: a rede privada ofertou 169.755 e a rede pública 177.321. As vagas da rede pública estão divididas em rede federal, com 176.387 vagas, em que a EAJ ficou responsável por 18.599 desse total, e a rede estadual com 934 vagas (ofertadas na rede estadual nos anos de 2011, 2012 e 2015).

Vale destacar que os cursos ofertados pela parceria da SEEC-RN e a EAJ foram computados segundo os dados da SIMEC como se tivessem ocorrido na rede federal, mas os cursos foram ofertados nas escolas da rede estadual.

Com relação ao número de matrículas nos cursos realizados pela EAJ/UFRN no interior das escolas da Rede estadual, temos a seguir um demonstrativo – gráfico 1 - da proporção de matrículas existente entre cursos FIC e técnicos desde o início da implementação do programa:

Gráfico 1- Número de matrículas em cursos Técnicos e FIC, nos anos de 2011-2016.



Fonte: Adaptado da Escola Agrícola de Jundiá, 2016.

Podemos perceber que o número de matrículas em cursos técnicos no RN é ínfimo, chegando a ser inexistente em 4 dos 6 anos levantados, em relação ao número de matriculados em cursos FIC⁴.

Assim, estabelece-se um paradoxo entre a perspectiva formativa fomentada por esses cursos rápidos, e que são predominantes em número de matrículas, e a perspectiva marxista de que os trabalhadores precisam construir uma consciência crítica sobre sua realidade, cujo:

[...] grande esforço está em compreender – e favorecer a que os trabalhadores compreendam – o modo como a realidade alienada/estranha da sociabilidade burguesa tende a formar homens unilaterais e uma

⁴ Nacionalmente o Programa teve um total de 3.384.728 matrículas até 2014, sendo apenas 963.964 em cursos técnicos, de acordo com informação fornecida por Almir Serra Martins Menezes Neto – auditor de controle externo do TCU, com base em pesquisa realizada pelo órgão, durante a 33ª reunião extraordinária da Comissão de Educação, cultura e esporte, em Brasília, em novembro de 2017.

sociabilidade submetida à dinâmica imposta pelo movimento de acumulação do capital (SOUZA JÚNIOR, 2011, p. 122).

O entendimento de que é preciso forjar nos trabalhadores uma consciência crítica acerca da realidade de exploração em que vivem é contrariado pela lógica dos cursos FIC, uma vez que estes formam exclusivamente para o trabalho, sem pensar o ser humano como um ser integral, o que relega as suas capacidades apenas a meros produtores de força de trabalho⁵. E corrobora a concepção hegemônica neoliberal que defende uma formação apenas instrumental para a manutenção da empregabilidade no mercado de trabalho.

De acordo com o nosso entrevistado, as primeiras escolas da Rede Estadual a serem beneficiadas pelo Programa haviam recebido recursos via Brasil Profissionalizado, por isso eram as que dispunham de infraestrutura que permitia a realização dos cursos, de acordo com a fala dos técnicos da SEEC que foram entrevistados, tais como:

[...] mas houve vários problemas também na:: na execução desse convênio por questão de:: burocracia né? muito lenta as coisas... e aí dentro da proposta do Brasil Profissionalizado a gente já teria que colocar lá quais as escolas que iriam passar a ser escolas de educação profissional... então foram/ foram selecionadas aqui no Estado é::: oitenta e quatro escolas né? era setenta e quatro escolas mais os dez Centros que já eram escolas de ensino médio que iriam passar a ofertar e mais os dez Centros que iriam ser construídos né? na época do convênio... e aí **a gente diante de tanta dificuldade da implementação dessa política da educação profissional no Estado principalmente pela questão dos professores das áreas né? () que o Estado num tinha né? no seu quadro...** então a gente fez um/ um:: planejamento pra iniciar em vinte cursos/ em vinte escolas né? a gente selecionou vinte escolas que:: a gente iria iniciar com educação profissional porque tinha que contemplar nas ações do Brasil Profissionalizado o convênio a ge/ **o Estado tinha que ter a matrícula da educação profissional porque os recursos foram destinados pra expandir essa oferta né? então a gente selecionou vinte escolas e aí começamos a trabalhar em cima dessa propo/ desse planejamento organizamos os projetos pedagógicos é::: foi formalizado decreto pra:: essas escolas serem autorizadas né? foi por meio de decreto pra elas serem autorizadas... todas essas questões estruturais burocráticas a gente tava fazendo paralelo ao Pronatec né? que aí em dois mil e onze veio o Pronatec e aí essas escolas estavam sendo preparadas... com o Pronatec a intenção**

⁵ À revelia das necessidades formativas da classe trabalhadora, no dia 09 de outubro de 2017, no Senado Federal, durante debate para instruir a elaboração do relatório sobre o Pronatec, Rafael Lucchesi, Diretor de Educação e Tecnologia da CNI, criticou o fato de que os cursos FIC tenham um mínimo de 160h, porque, segundo ele, é possível formar um pedreiro com metade desse tempo, garantindo assim melhor alocação dos recursos públicos, inclusão social maior e oportunidade para um número muito maior de pessoas. Na oportunidade, o representante da CNI defendeu também a formação de técnicos dentro das empresas, bem como criticou o orçamento destinado às Universidades Federais e teceu elogios ao governo pela reforma do EM no Brasil.

era... né? botar os cursos dentro dessas escolas (TSEEC1, 2007, grifo nosso).

O Programa Brasil Profissionalizado, instituído por meio do Decreto nº 6.302/2007, consiste na prestação de “[...] assistência financeira a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio integrado à educação profissional” (BRASIL, 2007, p. 1) e, mesmo sendo anterior ao Pronatec, foi por ele incorporado como parte de suas ações orçamentárias. Dentre seus objetivos, estão:

II - desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;
IV - fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância;
V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional;
VIII - fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio.
(BRASIL, 2007, p. 1)

Ao colocar em funcionamento turmas do Pronatec utilizando-se da estrutura física e material adquirida com recursos do Brasil Profissionalizado, que não destina recursos para pagamento de professores, o governo do estado está não apenas negligenciando os objetivos formativos de ambos os programas, como também descumprindo com sua parte no acordo “[...] reiteradamente sustentado nas reuniões realizadas com gestores da SETEC” (BRASIL, 2015 p. 20), de garantir o quadro de professores necessário ao andamento das ações. Além disso, a falta de capacidade de gestão do estado e a burocracia, mencionada por TSEEC1, evidencia “[...] a ineficiência na alocação dos recursos públicos, além da não disponibilização à sociedade do produto que se espera em relação àquela respectiva ação governamental” (BRASIL, 2015, p. 25).

Essa realidade é percebida quando TSEEC1 explicita, como um dos principais motivos pelo qual o Programa não alcançou êxito, a ausência de quadro de professores para as áreas específicas, compromisso assumido pelo estado ao assinar a adesão ao Programa.

Entretanto, quando analisamos o processo de interiorização conforme objetivo I do Pronatec, que era expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, percebemos que a interiorização de fato ocorreu, mas não foram apenas as escolas que tinham estrutura (reformadas com a

verba do Brasil Profissionalizado) que receberam os cursos conforme o quadro 5 a seguir:

Quadro 5 - Municípios que receberam cursos via Pronatec entre os anos de 2011 a 2017, no RN.

ANO	MUNICÍPIOS ATENDIDOS
2011	Macaíba
2012	Caicó, Ceará-Mirim, Mossoró, Natal, São Gonçalo do Amarante, São João do Sabugi, Touros e Vera Cruz e Macaíba.
2013	Alexandria, Angicos, Currais Novos, Encanto, Natal, Parnamirim, Extremoz, Martins, Monte Alegre, Parnamirim, Pau dos Ferros, Pendências, Portalegre, Rafael Fernandes, Riacho de Santana, Rio do Fogo, São Francisco do Oeste e Senador Georgino,
2014	Rafael Godeiro, Francisco Dantas, Santa Cruz, Jucurutu, Natal, Açú, Parelhas, Caraúbas, Apodi, Serra do Mel, Arês, Tibau, Nísia Floresta, Lagoa Salgada, Lagoa de Pedras, Nova Cruz, Bom Jesus, Brejinho, Pureza, Caicó, Parnamirim, Touros, São Gonçalo do Amarante, Riacho de Santana, Vera Cruz, Mossoró, Serra de São Bento, Pedro Avelino, João Câmara e Macaíba.
2015	São José de Mipibu, Natal, Mossoró, Apodi, São Gonçalo do Amarante, Caicó e Touros
2016	Natal e Mossoró
2017	Natal e Mossoró

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Percebemos que no ano de 2011 os cursos se concentraram apenas em Macaíba, em 2012 se expandiram para mais municípios, tiveram seu pico de ofertas em 2014, atendendo a 30 municípios, e foram decrescendo nos anos seguintes para, em 2015, atenderem apenas 5 municípios; em 2016 e 2017 apenas 2 municípios respectivamente. De fato, a proposta do Programa era interiorizar a oferta dos cursos profissionalizantes, o que foi atendido como percebido no quadro 4. Entretanto, esses cursos também foram ofertados em escolas que não tinham a estrutura adequada que garantisse o seu desenvolvimento, como estamos discutindo aqui na pesquisa.

Esse cenário reforça o que ocorre no âmbito federal quanto à descontinuidade das políticas. Podemos refletir que esses processos de implementação das políticas aqui no Estado RN, embora carreguem expectativas para que aconteçam as mudanças estruturais necessárias, acabam acarretando frustrações pela falta de cumprimento de aspectos do acordo por parte do Estado (SANDER, 2011). Essa realidade é apontada por Silva (2016) quando informa que as políticas de governo tendem a seguir esse processo devido à descontinuidade de suas ações.

Quando perguntamos sobre como se deram os primeiros contatos com as escolas que iniciaram a oferta do Programa, TSEEC2 foi evasiva em sua resposta, porém as respostas de TSEEC1 e TSEEC3 convergiram no sentido de que foi a

SEEC, através da SUEP, que estabeleceu os contatos. De acordo com TSEEC3, TSEEC1 foi responsável por:

fazer o levantamento de que es/ que escolas esses cursos deveriam ser instalados... então ela levava já pra Escola Agrícola um::/ uma listagem né? de escolas que ela acreditava que os cursos poderiam ser instalados lá... então ela fazia o contato com a escola ela fazia toda a propaganda e promoção da/ da::/ **dos cursos da instituição... usava o peso de ser uma instituição da UFRN ser uma escola da UFRN e é óbvio que as escolas recebiam isso de bom grado** (TSEEC3, grifo nosso).

Assim, com o imprevisto que marcou o início da implementação das primeiras turmas, a tradição carregada pelo nome da UFRN foi fator determinante para a receptividade nas escolas. Entretanto, se considerados os fatores necessários ao desenvolvimento com qualidade de um programa da magnitude do que estamos tratando aqui, com o curto espaço de tempo transcorrido entre a pactuação e as primeiras ações, cujo objetivo era iniciar os cursos, a UFRN assumiu um risco desnecessário de comprometer a qualidade dos serviços oferecidos ao aceitar as condições impostas pela pressa.

A participação do Brasil Profissionalizado no Pronatec, com a justificativa de expansão do ensino médio integrado ao ensino profissional, é, na nossa visão, a representação dos interesses do capital sobre as políticas educacionais no Brasil. Essa situação nos remete ao que Kuenzer e Grabowski (2006) enfatizam quanto aos movimentos reformistas desde a aprovação da LDB de 1996, trazem como justificativas a necessidade de contribuir para a formação dos sujeitos para o mundo do trabalho. Esses movimentos, na conjuntura da sociedade moderna, seguem a priori os interesses econômicos. Portanto, não existe nessa percepção, e nem poderia haver, uma perspectiva de avanço que se baseie numa concepção de formação humana e integral, mas uma política descentralizada que se utiliza de todas as estratégias para garantir a continuidade do projeto de formação de mão de obra para o mercado.

Importa enfatizarmos que a EAJ se destacou por ser ofertante dentro das escolas da rede estadual quando o Sistema S, por exemplo, só oferta dentro de suas instalações.

De acordo com TSEEC1, a secretária de educação daquele período:

[...]chamou a Escola Agrícola pela ligação que tinha lá com professor Júlio né? e perguntou se eles não tinham condições de ofertar cursos naquelas

escolas que estavam previstas pro Estado ofertar e que num tinha tido condição até o momento... então a Escola na condição do professor U e professor J que é quem coordena o Pronatec lá é::: aceitou o desafio né? e disse que teriam condições pelas experiências que eles têm em educação profissional né? com instituição de cem anos já de educação profissional... então eles aceitaram o desafio (TSEEC1, informação verbal).

Observemos que o argumento que justifica, segundo a equipe da EAJ, o aceite ao desafio feito pela secretária, deveria ser utilizado exatamente para se negar a recebê-lo, justamente pelo acúmulo de experiência que a instituição conseguiu adquirir ao longo desses cem anos e que permitiria afirmar, com respaldo científico de pesquisas realizadas por seus professores e alunos, que é impossível fazer educação com qualidade socialmente referenciada sem as devidas condições humanas e materiais, que o estado não tinha e segue não tendo.

Compreende-se que a expansão que o Pronatec almeja em relação à Educação Profissional “articulada” ao Ensino Médio evidencia uma descontinuidade em relação à política de integração iniciada pelo Decreto nº 5.154/2004, que tinha como proposta uma relação orgânica entre conhecimento geral e conhecimento específico.

Essa realidade enfatiza o que Saldanha (2012) destaca, que ocorre paralelamente um avanço estimulado pela concepção vigente para o Ensino Médio de um lado e, por outro, uma proposta oficial para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio retrógrada, fundamentada nos princípios do mercado. Oliveira (2009) corrobora com esse pensamento quando argumenta que a educação possui duas compreensões básicas sobre qualidade. Uma que segue a orientação econômica-produtiva a partir do regime de acumulação flexível para o desenvolvimento de competências para o trabalho. E outra que deriva de perspectiva histórica e de lutas pela ampliação da educação de qualidade, gratuita, laica como um direito fundamental e um dever do Estado.

Acerca dos responsáveis pela implementação do Programa terem recebido alguma formação no que se refere à educação profissional, mais especificamente, sobre o Pronatec, e da relevância disso para seu bom andamento, TESEE1 afirmou não ter havido nenhuma formação voltada aos técnicos da SEEC, mas diz ter participado das que foram feitas com alguns professores contratados pela EAJ, e esclarece como se dá o processo:

[...] quando nós fazemos a:/ o edital o professor ele é contratado a gente faz essa formação a gente traça um eixo básico com relação ao Pronatec mostrando qual o Pronatec a metodologia que deve ser adotada pra as determinadas áreas por que você sabe que a gente trabalha com gen/ pessoal que tem apenas o ensino fundamental outros são os cursos técnicos outros tem o/ o médio entendeu? então pra cada área dessa dai a gente tinha que dar um norte né? uma orientação para a formação para o atendimento a metodologia de trabalho que atendesse a nossa clientela... aos nossos alunos... e nós contratamos um pessoal da Secretaria de Educação... três técnicos da Secretaria de Educação que trabalha na formação de professores pessoal do Instituto Kennedy né? que até hoje ainda faz parte da nossa equipe e **fazia o treinamento** com esse pessoal (TEAJ, grifo nosso).

Ao falar acerca de como se dava o ‘treinamento’ dos professores contratados para atuarem no Programa no início de sua implementação, o entrevistado expõe que existia a orientação de uma postura distinta para cada grupo atendido pelos cursos. Quando questionado sobre as implicações das lacunas formativas para a prática dos profissionais, já que TEAJ afirmou que o “treinamento” não ocorreu com todos, acrescenta ainda que:

[...] **não houve assim nenhuma implicação**... entenda se nós tivéssemos apenas aplicado os cursos aqui na escola certamente a gente usaria toda a massa nossa... mas como nós atingimos cento e trinta e quatro municípios né? ficava impraticável deslocar esses professores pra essas áreas... então nós contratamos professores nesses municípios né? e lá nós montávamos uma equipe... **todo município ele tinha um supervisor um orientador e um auxiliar administrativo dando suporte a esses cursos naquela localidade** (TEAJ, grifo nosso).

O entrevistado, que desempenha importante papel à frente da Instituição e, conseqüentemente, na implementação do Programa em todo o estado do RN, não apenas nega a importância da viabilização de formação aos envolvidos, como justifica sua negação utilizando argumentos puramente operacionais. O que dá margem para o entendimento de que os municípios mais afastados da capital não tiveram o mesmo suporte que a capital. Além do mais, com a contenção de recursos, oriunda dos recentes ajustes fiscais, as verbas destinadas ao Programa têm diminuído e a equipe, que era composta, além dos professores, por um supervisor, um orientador e um auxiliar administrativo, agora conta apenas com o coordenador, que obviamente não tem como desenvolver com qualidade o papel de todos os outros profissionais que atuavam antes.

A fala de TSEEC1 evidencia a compreensão de que é possível preencher as lacunas formativas de forma individual, como se o processo não requeresse uma sistematização:

[...] não. **se deu dentro do processo mesmo** né? a gente ia lendo a documentação né? por que assim **foi tudo muito muito rápido** né? foi Brasília chamou Estado fez adesão e na outra semana já era/ já vem já com dois documentos sobre articulações... então assim **a gente foi aprendendo tudo dentro do processo né? e foi se aperfeiçoando lendo** e... (TSEEC1, grifo nosso).

Com o intuito de justificar a ausência de formação, TSEEC1 afirma:

[...] assim ela fazia captação/ capacitação com os profissionais que eles selecionavam... eles contratavam... é::: nem todos os () os profissionais que eram contratados/ selecionados e contratados eram aqueles que estavam nas escolas né? então assim... não tinha essa integração entendeu entre os profissionais que era aqueles **profissionais da instituição** Escola Agrícola com os profissionais com raras exceções como TSEEC2 citou que são aqueles que participaram do processo e que estavam lá... **nós temos muitos das escolas que eram professores que davam aulas... então estes eram capacitados** (TSEEC1, informação verbal, grifo nosso).

Percebamos que existe no imaginário de TSEEC1 a ideia de que o fato de um profissional já atuar na educação lhe outorga ao exercício docente na EP, como se esta não tivesse suas especificidades, o que requer uma formação específica. No entanto, a mesma entrevistada afirma que:

[...] e aí quando iam fazer o processo tinha muitos profissionais que era da própria Universidade/ os professores da Universidade... e aí nós... eu particularmente assim percebi a::/ a questão de muitos professores da Universidade/ **doutores que eles não têm a formação pedagógica pra lidar com o perfil do nosso aluno entendeu?** que aí nós tivemos assim algumas discussões nas formações a respeito disso/ que o aluno da Universidade é diferente do aluno do Ensino Médio... então assim muitos eram selecionados por/ pela titulação/ doutores já tem uma titulação a mais aí a::/ a didática desses profissionais foi uma das questões que () em algumas situações entendeu? isso eu/ eu percebi enquanto participante dos processos de::/ de formação e de discussão... por que isso é uma realidade que a gente sabe que existe né? o perfil do aluno da Universidade é um e esses doutores eles... ((risos)) é::: imagine como... a gente num podia deixar eles lecionar/ a gente não eles né? um doutor" (TSEEC1, grifo nosso).

Em sua fala, TSEEC1 reforça que o público da EP requer de seus profissionais uma formação que lhes permita uma atuação distinta daquela requerida por outros

públicos, o que não foi garantido pelo programa a todos os profissionais nele envolvidos.

As falas dos entrevistados refletem o que ocorre historicamente no Brasil, em que os programas criados ofertam de forma precarizada o conhecimento estrito para a formação dos que vivem do seu trabalho, em concordância com os interesses dos capitalistas. Ou seja, os trabalhadores têm acesso de forma parcial ao saber, o que alimenta a formação dos operários minimamente qualificados. É a partir dessa compreensão entre o não oferecer o conhecimento completo e integrado e a necessidade de rudimentos básicos para o exercício da maior parte das ocupações ofertadas no mercado de trabalho, e essa percepção é fortalecida nos cursos ofertados com o Pronatec. É importante destacar que essa desqualificação do trabalhador é interessante para o capitalista, pois se o operário dominar o conteúdo do trabalho, ele passa a ter poder de reivindicação dentro do espaço de trabalho (KUENZER,1980).

Além de todos os fatores anteriormente colocados, a urgência pelo início dos cursos acabou sendo fator determinante para que não fossem, nas primeiras turmas, dado todos os passos importantes à realização de todos os procedimentos típicos do processo de pactuação, entre eles, a elaboração e publicação de editais. Os profissionais tiveram que lidar, também, com a lacuna formativa acerca do Programa no qual estavam trabalhando para implementar, o que é uma contradição enorme e é corroborado pela fala de TSEEC3:

[...] não houve na verdade nenhuma formação específica sobre o Pronatec né? não diferente de como aconteceu nas demais instituições **o Pronatec chegou chegando e o que deveria ser uma formação foi a prática** então:: seria importante ao menos conhecer a/ a: gênese desse projeto né? desse programa porque quando ele fosse de fato implementado ele não::/ não viesse com::/ com tantos problemas e que:: esse/ até mesmo a questão da::/ da rapidez como esse programa foi disseminado que tivesse um pouco mais de freio e se a gente tivesse tido pouco mais de conhecimento sobre ele um pouco mais de tempo a gente pudesse ter/ ter sanado alguns problemas inclusive é:: eu atribuo um dos pontos do/ do:::/ desse/ desses determinados cursos chegarem numa escola e não serem tão bem aceitos pelo fato mesmo do/ do:::/ da velocidade com que o programa veio se instalando e que determinadas instituições se apropriaram dele... então **o MEC ele deu prioridade pra determinadas instituições a verdade que isso aconteceu sim né? e essas instituições se apropriaram essas vagas e quanto mais matrícula fizesse mais recebia entendeu? e:: as coisas foram acontecendo desse formato** (TSEEC3,, grifo nosso).

O entrevistado afirma terem havido encontros de cunho informativo, mas nega a realização de encontros formativos, cujo fim fosse dialogar sobre a complexidade e

as especificidades da EP, e retoma o fator tempo, trazido por TSEEC1, atribuindo a rejeição a alguns cursos, em algumas escolas, como decorrente da falta de diálogo com a comunidade, que poderia ter contribuído para a prevenção de alguns problemas enfrentados.

A forma como alguns ofertantes tratam o Programa também é criticada por TSEEC3 e merece esforço analítico, já que, de acordo com o entrevistado, o interesse maior estava exatamente no lucro obtido em função do número de matrículas realizadas, o que é preocupante, já que de acordo com o que constatou o TCU, o MEC continuou repassando o “[...] pagamento de mensalidades de alunos que abandonaram o curso antes de 20% das aulas⁶, mas que foram mantidos na lista de presença apenas para a instituição receber o valor total” (BRASIL, 2015, p. 40).

A prioridade dada pelo MEC a algumas instituições, suscitada na fala de TSEEC3, traz à tona uma observação feita pelo TCU em levantamento acerca do Programa, onde o relator afirma que:

[...] Em virtude de sua capilaridade e capacidade de interiorização no país, aliado às estruturas físicas existentes e metodologia pedagógica consolidada aplicada aos cursos oferecidos, os Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA) vem sendo os maiores executores da Bolsa-Formação⁷ desde sua criação. O montante de recursos financeiros repassados ao SENAI, que soma cerca de R\$ 3,5 bilhões, desde o início do Programa. Ao Senac foram

⁶ De acordo com o art. 16, inciso XXIV, da Portaria MEC 168/2013 a rede pública de EPT e os SNA tem a responsabilidade de reconfirmar as matrículas dos estudantes. Essa confirmação deve se dar passados 20% da carga horária do curso e antes de completar 25%. É um procedimento de controle com vistas a restringir o repasse de recursos, o qual permite somente o cômputo dos valores referentes àqueles alunos que estejam frequentando efetivamente as aulas. Caso haja desistências de alunos até os limites previstos, as vagas podem ser substituídas por outros estudantes.

É entendimento dos gestores do Programa que, no limite desses prazos, não há prejuízos pedagógicos para o ingresso de novos alunos, sendo possível a recuperação do aprendizado dos assuntos abordados nas aulas iniciais. Aliado a isso, faz-se necessária a oportunidade de substituição de alunos com o intuito de minimizar o prejuízo da instituição ofertante com os custos fixos do curso em andamento, principalmente em casos de alto índice de desistência. De qualquer forma, uma vez iniciado o curso, fica o ofertante obrigado a cumprir a totalidade da carga horária pactuada, independentemente da quantidade de alunos presentes. (BRASIL, 2015, p. 12)

⁷ A Bolsa-Formação é a principal ação do objetivo estratégico da SETEC que consiste na expansão a oferta de vagas em cursos de educação profissional e tecnológica, para ampliar oportunidades de inclusão social e produtiva a estudantes e trabalhadores e é responsável por 78% dos recursos totais aplicados no programa. (BRASIL, 2015, p. 7)

Regulamentada principalmente pela Portaria MEC 168/2013, a Bolsa-Formação visa possibilitar a ampliação do acesso gratuito à educação profissional e tecnológica (ETP) em instituições públicas e privadas, utilizando a capacidade ociosa das estruturas já existentes nessas redes, a partir da oferta de vagas em cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (FIC), cursos de curta duração que capacitam, aperfeiçoam e atualizam o aluno para exercer determinado ofício, e em cursos técnicos de nível médio, todos obrigatoriamente na modalidade presencial, de modo a contribuir para formação de mão-de-obra qualificada. (BRASIL, 2015, p. 9)

transferidos R\$ 1,9 bilhão, e ao SENAT e ao SENAR as transferências totalizam aproximadamente R\$ 427 milhões. (BRASIL, 2015, p. 8).

Ao priorizar como executores os SNA, o MEC desconsidera que os Institutos Federais possuem todas as prerrogativas necessárias para desenvolver EP com qualidade socialmente referenciada. Assim, mesmo com a expansão da Rede, que também recebeu recursos provenientes de uma das ações orçamentárias do Programa, os Institutos Federais atuam como meros coadjuvantes quando o assunto é o aproveitamento de sua experiência e capacidade de atuação no âmbito dos cursos oferecidos pelo Pronatec.

O mesmo documento observa ainda que as execuções orçamentárias que objetivavam investimentos na Expansão da Rede Federal e no Brasil Profissionalizado foram relativamente baixas se comparadas à Bolsa Formação (BRASIL, 2015, p. 7), o que expõe que a prioridade das ações está voltada à iniciativa privada.

Os números apresentados pelo levantamento do TCU indicam não apenas que a iniciativa Privada está sendo, desde o princípio, priorizada nas diversas ações orçamentárias que compõem as iniciativas do Programa, mas também que “as ações da Expansão da Rede Federal sofreram contingenciamento de cerca de 46% em suas despesas de capital como parte da contribuição do MEC para a meta de ajuste fiscal” (BRASIL, 2015, p. 8). Todavia, a UFRN se sobressaiu como uma das instituições que receberam maior aplicação de recursos entre os anos de 2011 a 2014, com R\$ 46 milhões (BRASIL, 2015).

Acerca das exigências feitas pelo MEC às Instituições ofertantes, é sabido que “[...] são responsáveis pela oferta educacional, pela **assistência estudantil** e pela certificação dos alunos, **sem prescindir do acesso pleno à infraestrutura educativa**, recreativa, esportiva ou de outra, especialmente bibliotecas, laboratórios de informática e quadras esportivas” (BRASIL, 2015, p. 11, grifo nosso), ou seja, ao firmar parceria com a SEEC, cujo objetivo era ofertar cursos no interior das escolas da Rede Estadual, caberia à EAJ, a garantia das condições materiais para a realização dos cursos no interior de cada uma dessas escolas. A esse respeito, TEAJ diz que:

[...] a parceria com a Secretaria de Educação foi muito interessante né? por que a contrapartida dela servia só o fornecimento das instalações... então nós contrataríamos todo o pessoal daríamos todo o apoio logístico não só de pessoal mas também de material... todo o material por nossa conta daqui... a gente teve um/ um::/ um entendimento muito bom né? com a sub/ com a:: Subcoordenadoria de Educação Profissional lá... até aquele momento né?

num houve problema nenhum né? toda:/: tudo que eles solicitaram nós atendemos. (TEAJ, grifo nosso).

As colocações feitas pelo entrevistado nos permitem inferir que todos os requisitos demandados pelo MEC e acordados com a SEEC, para que os cursos pactuados fossem oferecidos com qualidade no interior das escolas estaduais, de fato, foram cumpridos pelo ofertante. Já os entrevistados da SEEC afirmaram desconhecer qualquer exigência feita à EAJ pela SEEC, que, enquanto demandante é responsável:

[...] por identificar cursos de qualificação profissional alinhados aos objetivos estratégicos de suas ações governamentais. Devem, ainda, a mobilizar, captar, selecionar e pré-matricular o público alvo que será beneficiário do programa, devem atuar em conjunto com os ofertantes e com a SETEC no planejamento, desenvolvimento e acompanhamento das ações da Bolsa-Formação. (BRASIL, 2015, p. 11).

Atentemos ao fato de que uma das responsabilidades da SEEC enquanto demandante é atuar em conjunto com os ofertantes e com a SETEC nas diversas ações que dizem respeito ao andamento satisfatório dos cursos, o que pressupõe que as Instituições pelo menos estejam em diálogo, para que haja sintonia, para que estejam informadas sobre as decisões que envolvem a rotina dos estudantes, técnicos e professores, como resultado do trabalho que vem sendo desenvolvido. Isso é totalmente contrariado pela fala de TSEEC3 ao afirmar que “nós não podíamos opinar... as/ eu digo não podíamos por que::: como nós/ o Pronatec ele tem seus parceiros demandantes e os parceiros ofertantes então nós enquanto Secretaria éramos **apenas** demandantes né?” (TSEEC3, grifo nosso). Quando o entrevistado afirma que a SEEC é apenas demandante, é como se seu papel no arranjo institucional engendrado para a realização dos cursos do Pronatec no interior das escolas da Rede Estadual fosse de mera fornecedora de estudantes para o preenchimento das vagas disponibilizadas, sem qualquer responsabilidade formativa junto ao público alvo, que são seus alunos.

Não vamos, em nosso estudo, entrar no campo da análise da conversação, mas em momento algum os entrevistados se expressaram utilizando nós, para se referirem ao conjunto de Instituições que fazem parte do acordo – MEC, EAJ, SEEC e escolas – justamente pelo fato de que as ações e as decisões são isoladas, tomadas de forma mecânica, sem nenhum diálogo, o que, em termos de parceria educacional, é gravíssimo e é explicitado na fala de TSEEC2: “[...] na verdade a Secretaria era tipo

assim informante ... abria no sigeduc o processo fazia a matrícula mas o técnico depois não participava ele não participava do acompanhamento” (TSEEC2). Não havia e não há, até hoje, um acompanhamento por parte da SEEC, que sequer tem acesso aos dados relativos aos seus alunos atendidos pelo Programa.

Quando questionado se a infraestrutura das escolas era adequada aos cursos oferecidos, TEAJ afirmou que:

[...] a gente só ofertava/ a gente só ofertava os cursos/ a gente oferta os cursos é:: a Secretaria de Educação do Estado eles é quem fornecem as instalações... notadamente antes da gente ofertar os cursos a gente ia lá verificava se as estavam de acordo... por que como se trata de pro/ é cursos profissionais a gente num podia é:: ministrar um/ ofertar um curso numa localidade que num desse apoio de laboratórios salas que assim por exemplo é:: as escolas do estados tem dificuldade de vigilância né? de segurança muitas vezes os cursos ocorriam a noite e o expediente da secretaria só era/ só era dia/ diurno né? de manhã e de tarde... é:: as vezes um:: curso que ofertava/ que precisava do:: auxilio da cozinha aí num tinha cozinheira é:: as vezes faltava gás... essas coisas que acontecem no cotidiano mesmo de uma instituição sabe? **mas num modo geral dava pra atender perfeitamente sem problema** a parte física ape/ problema de vigilância e tudo mas o restante tudo era por conta da nossa escola (TEAJ).

A divisão de responsabilidades entre a EAJ e a SEEC, de acordo com a fala do entrevistado, garante a qualidade do funcionamento do Programa, visto que os problemas que surgem eventualmente são contornados pelo ofertante, que visitou as escolas e constatou que elas ofereciam condições físicas para realização dos cursos. Já TSEEC1 reconhece que a estrutura é inadequada ao afirmar que “[...] precisa melhorar... até por que ainda tá/ ainda tá no processo né?” e referindo-se às implicações da infraestrutura inadequada à realização com qualidade dos cursos oferecidos no interior das escolas da Rede /estadual, TSEEC1 diz que:

[...] então aí atrapalhou muito né? por que a gente pensava que ia ter essa estrutura e acabou num tendo ((risos))... e algumas escolas nós não tínhamos nem os laboratórios de/ em bom estado de informática que é essencial também em todos os cursos né? informática... mas assim a Escola Agrícola ela:: ajudou de certa forma em algumas localidades né? arrumou computador levou... e também eles::... por exemplo aqui em Natal/ [...]então assim a muita coisa eles chegavam junto lá né? por exemplo Mossoró... lá em Mossoró tem uns cursos que são ofertados no Abel Coelho uma escola lá de Mossoró mas eles utilizam os laboratórios da UFERSA entendeu? que é da Universidade Federal... aqui em Natal nós temos o curso de/ de:: lá no Edgar Barbosa de edificações eles utilizam o laboratório da Universidade... já foi feita essa parceria pra onde tinha estrutura de laboratório que a Escola Agrícola tenha

acesso eles utilizam... aqui em Extremoz a escola iniciou uns cursos lá de vestuário depois de uma conversa com o pessoal da Guararapes que foram solicitar que abrisse curso de vestuário porque tava precisando/ tinha demanda pra/ pra:::/ pra esses cursos lá dentro da empresa... então foi ofertado o curso de vestuário em Extremoz mas já com compromisso desses alunos utilizar a indústria Guararapes lá como laboratório entendeu? então assim... há essas parcerias... o Sistema S SENAI e SENAC não... eles oferta no local deles então eles têm toda estrutura né? e as escolas nossas infelizmente não têm então há essas parcerias... visitas técnicas eles fazem muitas visitas técnicas às empresas... Apodi foi ofertado curso de segurança do trabalho então eles utilizam as empresas de lá como parceiras pra fazer as visitas pra fazer aulas práticas (TSEEC1).

Há uma contradição entre a fala de TEAJ e TSEEC1, já que o primeiro afirma que a EAJ fez a verificação das instalações das escolas e estas ofereciam boas condições e o segundo diz que faltam até laboratórios de informática em bom estado, o que é o mínimo, já que estamos falando de cursos técnico cujas disciplinas exigem aulas práticas em laboratórios específicos.

Acerca da ausência de condições, entre elas está a falta de laboratórios equipados, o que requer que os estudantes utilizem, por exemplo, os laboratórios da Guararapes. É bom lembrar “[...] que o engajamento de empresários com políticas sociais em prol da educação não é uma iniciativa espontânea, mas globalmente orquestrada por lideranças econômicas” (SHIROMA, 2015, p. 59), o que acarreta não apenas comprometimento na formação oferecida, já que é preciso que os espaços sejam solicitados com antecedência, pois não existem para essa finalidade e nem sempre poderão ser utilizados, mas também ocasiona subserviência do currículo às exigências dos que prestam esse tipo de ‘favor’.

A fala da entrevistada desvela que a SEEC não cumpriu com sua parte no acordo firmado:

[...] lógico que quando tem uma estrutura né:::? lógico que a tendência é como os Institutos que são bem estruturados a tendência é ter um curso de uma qualidade né? mas enfim nós temos muitos professores bons né? e que::: muitos não deixam a desejar de jeito nenhum... [...] infelizmente da Secretaria de Educação também teve muita falha (TSEEC1).

O entrevistado tenta, em sua fala, compensar a falta de estrutura das escolas com a qualidade dos professores que atuam no Programa, porém, cabe lembrar que ambos são indispensáveis, que a ausência de condições materiais compromete a qualidade da atuação dos professores, por melhores e bem capacitados que sejam.

Acerca de quais foram as primeiras escolas escolhidas para o início da implementação do Pronatec, quais foram os critérios de escolha dessas escolas e se via algum problema no fato de que algumas escolas haviam sido beneficiadas com recursos do Brasil Profissionalizado, TEAJ afirmou que haviam:

[...] centros de Formações Profissionais do/ do Estado que estavam parados fechados né? apenas um nós chegamos a trabalhar que foi em Extremoz certo? mas não me consta não havia por exemplo é:::/ pelo que me consta num:::/ num tava em atividade o Brasil Profissionalizado...[...] nunca tomei conhecimento disso não [...] eu sei/ quando a gente fazia/ concorria determinada escola[...] por exemplo Edgar Barbosa dá um exemplo aqui de Natal/ Edgar Barbosa o/ a Secretaria de Educação escolhia a escola de Edgar Barbosa e colocava no mapa pra ser ofertado aquele curso e a gente concorria...num queria saber porquê entendeu? então eu nunca entrei nesse mérito de saber muito também esse/ essa questão de haver duplicidade numa escola de dois programas de governo nunca cheguei (nesse passo) (TEAJ).

TEAJ tem razão quanto ao fato de que não chegou a haver atividade, via Brasil Profissionalizado, nos prédios onde foram ofertados cursos via Pronatec, a explicação está no fato de que a SEEC nunca constituiu quadro de professores para atuar nos cursos técnicos. O entrevistado esclareceu que não cabia a EAJ discutir se as escolas onde seriam oferecidos os cursos já haviam sido beneficiadas com recursos de outros programas. TSEEC1 explica os critérios para a escolha das primeiras escolas a receberem os cursos do Pronatec:

[...] por que elas foram reformadas elas receberam acervo[...]não todas algumas receberam acervo... receberam equipamentos como geladeira fogão é[:::] / e [...] laboratórios né? algumas receberam la/ receberam assim porque o Estado recebeu o recurso e comprou o laboratório[...] então uma coisa tem que estar ligada a outra né? porque aqui é infraestrutura aqui é formação né? tem que/ a escola tem que ter infraestrutura pra ter a formação que o Pronatec ele não financia nada de infraestrutura ele não tem recurso pra infraestrutura é só pra pagamento de pessoal e consumo... material de consumo apostilas né? essas coisas... então assim uma coisa tem que tá ligada/ num pode ter só o Brasil Profissionalizado porque o Brasil Profissionalizado não oferece os cursos técnicos ele estrutura as escolas pra receber oferta de cursos né? então ele tem que tá ligado e ele/ e::: **a escolha dessas escolas foi exatamente porque já estavam bene/ essas escolas estavam beneficiadas pelo recurso do Brasil Profissionalizado.** (TSEEC1, grifo nosso).

TSEEC1 não vê problema no fato das escolas terem sido beneficiadas pelos dois programas e fala do Pronatec e do Brasil Profissionalizado como se fossem complementares, porém, esquece-se de que a contratação de professores para o

funcionamento do segundo era responsabilidade da SEEC, que assumiu o compromisso, porém, foi negligente.

[...] com a questão do Brasil Profissionalizado **existiu um compromisso do Estado de ofertar educação profissional na rede...** as escolas que foram é:: reformadas e ampliadas para oferta de educação profissional pelo Brasil Profissionalizado... **como o Estado não conseguiu ofertar aí foi nessa hora que chegou num sei até a/ o gabinete junto à Escola Agrícola de Jundiá ou a Escola Agrícola de Jundiá junto o gabinete e dizer assim tá então já que eu num tô ofertando pelo Estado então eu vou fazer essa oferta pelo Pronatec...** e aí inicialmente/ por isso que inicialmente foram/ por que assim foram cinquenta e três escolas foram reformadas de acordo com a:: o andamento do programa era que essa oferta seria feita gradativamente inicialmente o Estado ia ofertar educação profissional em vinte escolas foram as primeiras reformadas e ampliadas que foram adquiridos livros algumas foram adquiridos laboratórios e não chegou a oferta da rede estadual... aí a prioridade pra oferta do Pronatec foi pra essas vinte escolas porque era as vinte escolas que tinha sido reformadas pelo Brasil Profissionalizado que era pra o Estado ofertar a educação profissional (TSEEC2).

Percebamos que TSEEC2 tem a mesma explicação para a escolha das escolas estaduais onde a EAJ ofereceu cursos pelo Pronatec, segundo ele:

[...] eu a/ eu acredito assim num é o fato de serem beneficiadas com dois programas... é... eu acho que se existisse... talvez... é:: num sei se houve desvio nã/ num é desvio de objeto que eu quero dizer mas tipo assim se um programa como o Brasil Profissionalizado tava sendo... qual era o objeto do Brasil Profissionalizado? era a parte de infraestrutura... de estruturação da rede física do estados pra o Estado ofertar educação profissional... se o Estado tinha dificuldade de recurso pra pagar os professores seria o momento do próprio Estado ter aderido ao programa enquanto ofertante e seria uma complementação um programa digamos iria fortalecer o outro... por que geralmente as políticas de Estado as políticas de governo elas são assim pela metade... um programa quer dizer ele dá estrutura física mas num tem a questão da contraparte dos recursos dos professores... o Estado tem recurso pra pagar os professores? se existe dois programas e se os dois programas são voltados para a educação para a rede estadual por que os dois num caminham juntos? tipo um fortalecendo o outro na/ ao meu ver o que falta é justamente essa integração dos programas eu não vejo num sei se por falta de conhecimento com relação a questão de financiamento do que é da legalidade do financiamento eu não/ eu não viria é:: problema desde que um fortalecesse o outro... ou um complementasse o outro tendo em vista a melhor formação para o aluno porque quer dizer como foi na época as escolas cinquenta e três escolas foram reformadas muitas dessas escolas devido nenhum acompanhamento não tá/ até não concluíram a obra/ hoje você chega nessa escola você num/ você acha que a escola nem passou por reforma... se na época/ por exemplo tá tem aqui o Brasil Profissionalizado aí pra/ pra infraestrutura das redes físicas das escolas da rede do Esta/ do Estado... e se o Estado não tinha recurso pra pagar o professor então seria o momento do próprio Estado... o que é a finalidade do Pronatec? é pagar o professor e outros é:: bolsa pra o aluno né? pra questão do deslocamento da alimentação então seria como um programa ele vai/ ele complementa num há como a gente negar isso... mas teria que ter toda uma compreensão dessa complementação... nera um se sobrepor ao outro... ou um caminhar num sentido e o outro noutra sentido mas que eles pudessem realmente se

encontrar com finali/ com objetivos comuns com finalidades comuns tendo em vista a formação do aluno (TSEEC2).

TSEEC2 também fala dos programas como complementares, sem considerar a negligência da SEEC, ao firmar parceria para recebimento de recursos sem a condição orçamentária de arcar com a contratação dos professores para a realização dos cursos para os quais as escolas haviam sido preparadas com os recursos do Brasil Profissionalizado.

A escolha dos primeiros cursos oferecidos no interior das escolas, de acordo com TEAJ, foi feita com base nas opções contidas no guia fornecido pelo MEC. O entrevistado afirma que:

[...] inicialmente tinha uma lista de cursos que era pra ser ofertado naquela região vinha do MEC... o MEC mandava uma lista de cursos ele tem um guia e esse guia aqui ele tava aberto pra você ofertar qualquer tipo daquele curso **desde que sua escola tivesse condições**... então vinha aquela lista de cursos e a gente escolhia os cursos que a gente queria fazer... por exemplo tem curso que:: na área de mecanização/ de mecânico que num compete a gente o profissional então a gente não participava tá certo? mas a lista vinha chama Demanda Identificada... o MEC identifica essa demanda e ele manda a lista pra poder a gente concorrer é a Secretaria de Educação identificava pelo guia Pronatec quais são os cursos naquele município que se adequava mais a situação aí a gente partia pra ofertar... mas a escolha mesmo era ou da Secretaria de Educação do Estado (TEAJ, grifo nosso).

Atentemos ao fato de que a SEEC fazia a escolha, mas era preciso ter condições para a oferta dos cursos, o que, na prática, de acordo com o que foi exposto anteriormente pelos entrevistados, não aconteceu. Já TESEEC1, afirmou que a escolha dos cursos ocorreu com base em:

[...] um levantamento e uma discussão com a própria comunidade na escola entendeu? então esses cursos foram escolhidos pela própria comunidade e claro vendo o contexto local e regional né? que/ que:: o/ a::/ essa perspectiva que a gente tem né? da/ da:: demanda do mercado e também as instituições ofertantes tanto Sistema S como a rede Federal eles::/ por ter mais experiência eles já tinham uma/ uma noção do/ do::/ dos cursos que são mais significativos né? no contexto social então elas traziam né? aquela demanda de cursos que a gente tinha essa parceria da própria instituição trazer aí a gente fazia um levantamento é::: encaminhava pra o MEC... por que assim a instituição/ a gente fazia essa parceria com a instituição a instituição é::: trazia os cursos que ela tinha possibilidade de ofertar a gente é::: encaminhava pra o MEC né? como/ como demanda nossa e aí o MEC ia: é::: analisar e pactuava por que assim nem todos os cursos que as instituições é::: diziam que estavam aptas a ofertar eram pactuados porque tinha aquele limite de pact/ de vagas né? então assim se::: nós tínhamos uma demanda de quatro mil vagas era pactuada duas mil duas mil e poucas entendeu? (TSEEC1).

É muito importante que a SEEC tenha considerado a opinião da comunidade onde as escolas estão situadas, no entanto, a informação de pesquisa para levantamento de demanda, trazida por TSEEC1, entra em contradição com o que respondeu TSEEC3, que disse ter sido aleatoriamente.

[...] eles dizem que foi feita né? essa pesquisa ((risos)) mas os primeiros cursos foram os cursos básicos os cursos de auxiliar administrativo... cursos de::/ logo em seguida da::/ da:: área de informática FIC... FIC... não... quase cem por cento dos cursos são FIC né?... e::/ e:: as escolhas/ a oferta de cursos técnicos por parte da/ da::/ da instituição que tava trabalhando dentro das nossas unidades quando elas foram trabalhar nas escolas do BrasilPro como eu falei que foi uma ideia da Secretária pra compensar o::/ a não oferta do Estado né? eles foram com alguns cursos técnicos sim né? e a::/ a escolha desses cursos técnicos foi com base no que::: no que::: eles achavam que taria atendendo a comunidade naquele momento (TSEEC3).

Assim, se considerarmos o fator tempo, que aparece como norteador das ações relativas ao Programa e os dados fornecidos pela EAJ, constatamos que, em seu primeiro ano de funcionamento, a pactuação entre a SEEC e a EAJ serviu para a oferta de cursos FIC, a fala de TSEEC3 tem fundamento, já que não houve planejamento necessário que permitisse a oferta de cursos técnicos.

Após a escolha dos cursos, o trabalho a ser realizado em seguida era a divulgação, já que o Pronatec era naquele momento uma novidade para os estudantes da Rede e era preciso que soubessem da oferta. O entrevistado TSEEC1 afirmou que a divulgação se deu da seguinte forma:

[...] pronto... a gente:: fazia divulgação na mídia né?... assim colocava nos portais é:: as instituições ofertantes também faziam a divulgação... iam nas escolas... televisão a Secretária dava entrevista né? ia mostrar a importância... e a gente fazia toda divulgação do processo de matrícula de inscrição né? dos alunos... que as inscrições dos alunos de todos esses cursos técnicos era feita pelo SIGEDUC... a gente abriu um::/ um link no SIGEDUC o aluno se inscrevia (TSEEC1).

Os cursos foram amplamente divulgados, tendo sido veiculadas propagandas não apenas na TV, como também no rádio, inclusive pelo Governo Federal. TSEEC2 afirma que:

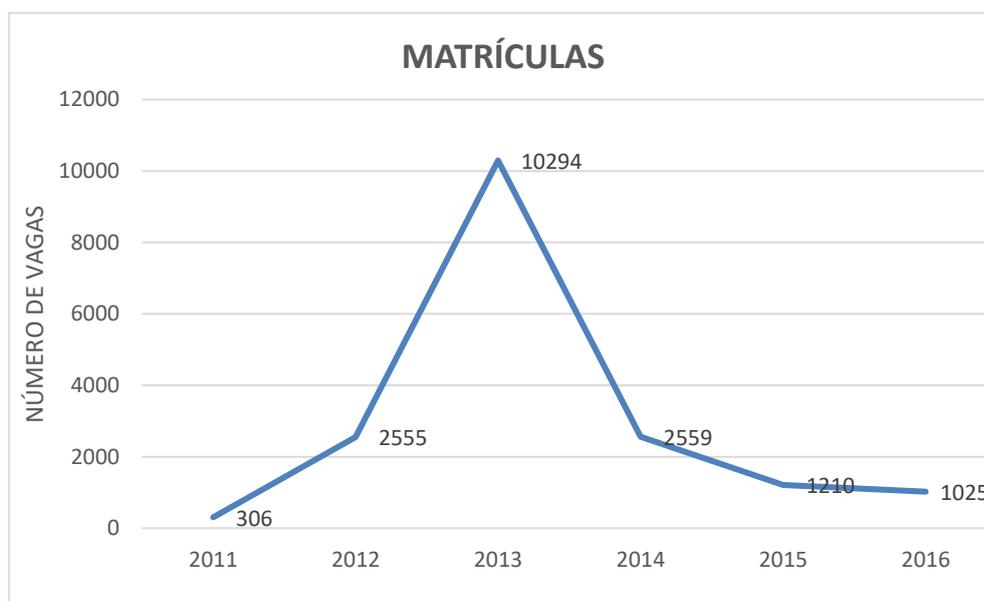
foi o que eu falei lá no início desse processo que pelo/ pelo também que eu não vivenciei já foi o que me contaram porque sempre eu procuro saber como era que se dava é:: [...] de maio de dois mil e dezesseis pra cá eu não vivenciei esse processo né? mas o que eu sei é que eles faziam essa articulação com as DIREDs que apresentava dizia quais os cursos que tava sendo pactuados

e que as escolas/ e que havia esse processo de adesão no momento da pactuação (TSEEC2).

Essa articulação entre a SEEC e as DIREDs é muito importante, visto que são elas que tem maior contato com as escolas, principalmente nas cidades do interior do estado. No entanto, o entrevistado suscita uma questão importante para as nossas análises, que é o fato de que, desde maio do ano de 2016, não ter havido pactuação.

Em outro momento ele afirma que “[...] não teve pactuação... pra não dizer que eu não tive nenhum contato o ano passado no final do ano como não teve pactuação pra técnico cursos técnicos teve uma pequena pactuação de cursos FIC” (TSEEC2), o que sugere que os investimentos no Programa, com os cortes orçamentários levados a cabo pelo Presidente Michel Temer, tem diminuído, o que pode ser constatado pelo gráfico 2, a seguir, cujo número de matrículas tem decrescido:

Gráfico 02 - Número total de matrículas realizadas nos anos de 2011-2016.



Fonte: Adaptado ao pela EAJ, 2016.

Os dados nos revelam essa diminuição no número de ofertas de cursos pelo programa em que 2013 teve seu pico, com 10.294 matrículas, chegando a apenas 1.025 em 2016.

Entre outras questões que podem ser problematizadas tendo como base o gráfico 2, é fundamental a colocação de TSEEC2 ao afirmar que:

[...] por que o que eu sei aqui do Estado é que tipo assim o Pronatec é como se tivesse sido a salvação pro Estado ((risos)) um sei se eu posso dizer que ele pra se eximir da responsabilidade... tipo assim na época como ele dizia assim não podia ofertar então vamo com o Pronatec pra resolver aqui é::: parcialmente esse problema... então na verdade eu vejo... eu de fora como na época eu tava de fora... é como se o programa serviu para amenizar um problema que o Estado/ eu num vou dizer tirar a responsabilidade do Estado por que eu num sei quais foram os esforços que foram feitos... que eu só posso falar pel'aquilo que eu vivenciei né? mas:: eu de fora eu vejo isso... como se o Pronatec foi a:::/ a estratégia ou o caminho para livrar o Estado do que era responsabilidade dele (TSEEC2).

Uma dessas responsabilidades do Estado, de que TSEEC2 comenta, diz respeito ao futuro das instalações construídas, reformadas e ampliadas com recursos oriundos do Programa Brasil Profissionalizado e que foram colocadas à disposição do Pronatec como uma forma de compensação já que, ao que parece, o Programa está sendo extinto⁸.

Esse quadro nos remete ao que Frigotto (2013) aponta ao mencionar que os avanços das políticas de educação profissional para os jovens e adultos nos últimos cinquenta anos são pífias, e essas políticas seguem uma lógica de precarização, improvisação e adestramento.

Quando questionados sobre como ocorreu a seleção dos alunos que compuseram as primeiras turmas do Pronatec, e se todos os alunos recebem bolsa-formação, os entrevistados foram unânimes em afirmar que todos recebem a bolsa. Contudo, acerca da seleção dos estudantes que compuseram as primeiras turmas, as respostas foram diversas e contraditórias. Enquanto TSEEC1 afirmou que:

[...] a gente fazia um sorteio eletrônico né? um sorteio eletrônico o próprio sistema sorteava por que a/ havia uma demanda muito grande então a gente abria por exemplo se tinha trinta vagas a gente abria trinta vagas se inscrevia cem então tinha um sorteio eletrônico... eram selecionados os trinta e aqueles demais ficavam no cadastro reserva... isso com alunos de várias escolas... quando a gente abre no sistema/ no SIGEDUC a divulgação que a gente fazia era pra:: oferta de cursos para alunos da rede do Estado que esteja cursando ensino médio preferencialmente como a própria legislação diz segundo e terceiro ano né? por que é pra quando o aluno concluir o técnico concluir também o/ o:: médio regular né? (TSEEC1).

TSEEC2 disse que:

⁸ Em participação no debate realizado no dia 09 de outubro de 2017, para instruir a elaboração do relatório sobre o Pronatec, política pública em análise neste ano pela comissão de Educação do Senado Federal, Eline Braga Neves Nascimento, Secretária de Educação Profissional e tecnológica do MEC, defendeu que o Programa não está acabando, mas teve desde 2015 uma grande queda, em razão da crise na economia do país, uma vez que falar em número de vagas é falar de orçamento.

[...] a seleção como eu falei era pelo sistema Sigeduc com as melhores era o rendimento o melhor rendimento de língua portuguesa e matemática... e que eu saiba eles recebiam justamente essa bolsa formação que era pra o deslocamento e pra o lanche até porque eles vinham pra escola num turno no transporte escolar e por exemplo o retorno dele embora muitos utilizar po/ poderiam utilizar o transporte escolar se tivesse naquele horário mas num era responsabilidade da Secretaria e sim do repasse que era feito pra ele (TSEEC2).

Já TSEEC3 afirmou que:

[...] primeiramente o curso que fosse oferecido naquela unidade indepe/ em unidade x só os alunos x poderiam participar por ser já... justamente pelo que eu comentei anteriormente de::: eles já irem até a instituição fazerem o levantamento de número de matrículas dessa instituição e disponibilidade de salas pra que eles pudessem casar o quantitativo já de alunos em potencial com a disponibilidade que a escola tivesse pra oferta do curso em termos de espaço físico ser aluno da escola... critério era esse você tem interesse quer fazer? pronto... quem chegar primeiro... se a demanda for muito maior do que a oferta quem chegar primeiro fica com a vaga (TSEEC3).

É complexo problematizar a forma como ocorreu a seleção dos estudantes para uma formação que promete a preparação para o trabalho, já que o público alvo do Programa se constitui prioritariamente dos estudantes de escolas públicas e, mesmo que todos tivessem vaga garantida, sabemos que os estudantes nem sempre se identificam com o curso oferecido em sua escola.

Dessa forma, se a possibilidade de fazer o curso em outra escola existisse, não seria menos complicado, já que teriam que se deslocar de uma escola a outra.

Se considerarmos que o critério para a seleção se deu tendo como base as notas de língua portuguesa e matemática, conforme disse TSEEC2, também teremos algumas questões sobre as quais pensar, dentre elas, o fato de que, ao serem consideradas apenas as disciplinas citadas, as demais estariam sendo consideradas menos importantes, quando, na verdade, elas são partes de um todo e precisam ser tratadas como tal. O fato é que a forma de seleção desses estudantes precisa ser aperfeiçoada, de forma que permita democratização no acesso.

A lógica do mercado invade assim a educação básica pública, por meio de “parcerias público-privadas na gestão do trabalho pedagógico, controle, avaliação [...] e subordinação da carreira docente aos critérios de ‘mérito’ do mercado” (SANTOS, 2012, p. 21). Ramos e Macêdo (2015) destacam que o Pronatec promoveu a precarização do trabalho docente, uma vez que traz em seu bojo elementos do

gerencialismo, tais como “currículos reducionistas, procedimentos tecnicistas, perda do controle do trabalho e a separação entre concepção e execução”. Segundo os autores, esses são reflexos da proletarização do trabalho docente como vem ocorrendo com outros postos de ocupação.

Esse processo é percebido no processo de seleção dos professores para atuar nos cursos do Pronatec, os entrevistados da SEEC afirmaram não terem participado dos processos. Os editais de seleção preveem o pagamento de bolsas e determinam contratação temporária, o que nega aos profissionais um vínculo empregatício, bem como qualquer direito trabalhista. A respeito das exigências formativas dos professores contratados, o entrevistado TEAJ disse que:

[...]com curso e :: de formação inicial e continuada o pessoal com nível médio técnico de nível médio né? especialista naquela área aí a gente seleciona nessa linha tá certo? já os cursos técnicos todos tem que ter graduação e:: naquela área especifica tá certo? a gente mantém aqui um cadastro desses mil e poucos professores que a gente tem já selecionados né? e:: ele só atua naquela área especifica com a formação dele tá certo? mas todos são selecionados através de edital... é um critério muito grande... além disso ainda tem entrevista né? eles são entrevistado porque muitas vezes eles têm que se deslocar prum interior quero saber se ele desloca ou não também... essa coisa assim (TEAJ).

É perceptível a preocupação com a formação específica dos professores, o que é plausível. Entretanto, caberia também a preocupação com a didática, bem como com alguns posicionamentos e posturas, adquiridos a partir de reflexões necessárias a profissionais que atuam na formação de trabalhadores.

Já os entrevistados da SEEC, apesar de saberem como se davam as seleções, mesmo porque os editais eram públicos, não eram em momento algum consultados: “[...] o critério quem estabelece é eles certo? agora todos os professores eram com o mínimo graduação entendeu? mas os critérios do processo de seleção são feitos pela Escola Agrícola” (TSEEC1). Conforme outro entrevistado, “[...] não porque:: como eu falei no/ a gente não/ não tinha:: a liberdade de:: discutir essas::/ esses acordos... acordos que eu digo assim no sentido de::/ de acordar que o perfil do profissional que deveria trabalhar em determinado curso né? infelizmente...” (TSEEC3). Considerando que o público dos cursos seriam os estudantes da Rede, teria sido sensato um diálogo entre a EAJ e a SEEC acerca do perfil profissional dos professores que atuariam nos cursos, já que subentende-se que haviam questões que deveriam ser discutidas e acordadas, principalmente pelo fato de que os cursos seriam realizados em escolas

cujas instalações haviam sido adaptadas com recursos do Brasil Profissionalizado e seus objetivos e concepções deveriam ser considerados.

De acordo com Ramos e Macedo (2015), o programa promoveu uma separação entre concepção e execução precarizando o trabalho docente, pois os professores são selecionados para executar uma função técnica, já que não participam do processo de planejamento dos cursos, nem do desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas.

Compreendemos assim que a precariedade não incide apenas na ausência de vínculos e direitos trabalhistas, mas também pela degradação das condições de trabalho, pela flexibilização e pelo aviltamento dos salários.

Sobre a repercussão gerada pela implementação do Pronatec sobre o Programa Brasil Profissionalizado, o entrevistado da EAJ afirmou não ter conhecimento, mas justificou que, quando Robinson Faria assumiu o governo do estado do RN, foi procurado pelo então secretário da educação para discutir a preocupação que eles tinham sobre dez centros que estavam com suas obras concluídas e sem ocupação, segundo o entrevistado:

[...] nós fomos à Brasília com o secretário vê da possibilidade da ocupação disso aí pelo Pronatec... então o Instituto Federal assumia tantos parece que Mossoró Ceará-mirim... a gente assumia Extremoz e dois em Natal e assim por diante o Sistema S assumia outro enquanto os recursos do Brasil Profissionalizado saiam tá certo? por que eles construíram os prédios tão prontos mas num implementaram os cursos... como tinha o problema de contratar professores né? comprar equipamentos etc etc... a gente entraria por um ou dois anos com o Pronatec pra ocupar essas instalações né? e depois a gente saia e o Brasil Profissionalizado tomava conta pronto (TEAJ).

Além das observações já feitas aqui acerca dos arranjos institucionais engendrados, para que o Pronatec ocupasse as instalações que deveriam servir ao Brasil Profissionalizado, TEAJ traz mais dois elementos novos, um deles é o fato de que o Sistema S utiliza um desses prédios e o outro é de que tudo foi feito com o aval do MEC, já que foram à Brasília e, no retorno, colocaram em prática o arranjo.

[...] porque o Pronatec/ assim primeiro veio o Brasil Profissionalizado é uma política de:/ de governo né? primeiro vem o Brasil Profissionalizado e aí eles chegaram a conclusão que só o Brasil Profissionalizado não bastava por que tinha recurso pra infraestrutura num tinha pra/ pra:: profissionais né? e o Pronatec veio pra:: juntar né? uma coisa com a outra... hoje o Brasil Profissionalizado e o Pronatec/ o Pronatec hoje é o grande:: guarda-chuva né? como se fosse assim/ hoje não por que já:: já houve mudança né? com esse novo governo mas assim na época/ no governo da presidente Dilma até o final do governo o Pronatec era o guarda-chuva né? de todos esses

programas que:: contribuía pra expansão da educação profissional... inclusive o Brasil Profissionalizado que é de infraestrutura né? com recurso de infraestrutura (TSEEC1).

TSEEC1 admite em sua fala que cada gestão tem as suas prioridades, que não existe a priorização de uma linha de ações. Há uma contradição no que se refere ao fato de que o Brasil Profissionalizado não ofereceu recursos para contratação de mão de obra, já que no acordo feito, esta era uma responsabilidade do governo do estado.

Já a fala de TSEEC3 nos dá um norte da repercussão sofrida pelo Brasil Profissionalizado com a implementação do Pronatec:

[...] diretamente por que uma vez como eu falei anteriormente o Pronatec quando ele chegou ele acabou sobrepondo todas as ações que vinham sendo discutidas pra viabilizar o Brasil Profissionalizado por que o que o Estado conseguiu efetivamente até ago/ até hoje do programa foi em termos de infraestrutura e nem cem por cento né? por que algumas unidades que estavam previstas pra passar por processo de reforma e ampliação pelo programa não foi feito e quando o Pronatec veio ele acabou é/ é:: dando entendimento pra:: algumas pessoas de que isso seria a oferta da educação profissional do Estado e que meio que não havia mais necessidade de você tocar o Brasil Profissionalizado uma vez que o Pronatec tava dando conta de ofertar cursos técnicos mesmo salientando que essa oferta não vinha da SEEC que era obrigação dela fazer pelo BrasilPro... ela vinha de parceiros né? e a gente apenas demandava os alunos pra lá... houve até uma::/ uma sugestão... nós sugerimos que::: uma/ logo quando o Pronatec ele foi lançado só quem podia fazer a oferta era o Sistema S e a rede Federal só que logo em seguida isso foi ampliado pras redes estaduais/ pras Secretarias Estaduais da Educação e posteriormente pra algumas instituições de ensino superior sem ser obrigatoriamente federais né? então foi sugerido à época foi feito um plano até à época que a Secretaria pudesse ofertar Pronatec... mas ele foi sugerido de que forma? Que já que a gente não tinha se preparado pra colocar os professores técnicos dentro das escolas do Brasil Profissionalizado a gente poderia a princípio já que o Pronatec tava oferecendo exatamente o que nós não tínhamos que era professor e pagamento desse professor... a princípio a gente ficaria com o Pronatec e iria paralelo a esse processo trabalhando a questão do professor técnico da rede pra ir pra essas escolas do/ do:: Brasil Profissionalizado e o Pronatec ficaria de forma a complementar o programa e não o contrário né? mas infelizmente com o projeto pronto o MEC já::: né? divulgando que o RN ia passar a ser um dos próximos estados a ofertar Pronatec é:: a nível mesmo de Secretaria é:: o projeto ele foi::/ foi rejeitado (TSEEC3).

A partir da fala de TSEEC3, podemos afirmar que a chegada do Pronatec fez com que o governo do estado se acomodasse e não mais buscasse soluções para o problema da falta de professores para atuarem nas escolas construídas e reformadas, uma vez que o dinheiro para o pagamento dos profissionais, que antes não encontrava fonte de financiamento, agora era proporcionado pelo Pronatec. Contudo, é preciso pensar que, com a diminuição dos recursos destinados ao Pronatec, as instalações adquiridas por meio do Brasil Profissionalizado ficaram ociosas e, além do mais, a

demanda por formação profissional continuará existindo e a responsabilidade de supri-la continuará sendo do estado, que recebeu recursos e não teve capacidade de administrá-lo responsabilmente. Além do mais, o fato do Sistema S estar ocupando um desses espaços agrava uma realidade que já vem sendo criticada no âmbito do Pronatec, que encontra fundamento no fato de que “[...] Parcerias dessa natureza consubstanciam a ideia de educação como um serviço público que pode ser fornecido por organizações sociais privadas” (SHIROMA, 2015, p. 59), questão problematizada anteriormente neste trabalho.

Acerca da perspectiva dos entrevistados sobre a formação que vem sendo proporcionada e o atendimento aos objetivos a que se propõe o Programa, bem como sobre a existência de mecanismos que o avaliem:

[...] a Secretaria pelo/ tô falando pelo que eu tomei conhecimento a Secretaria não avalia nível de formação desses alunos... é totalmente de deliberação é:: de responsabilidade da instituição ofertante... a Secretaria num sabe inclusive como é essa avaliação... se todo aluno por exemplo ah eu tô no Pronatec então embora... de qualquer jeito eu tô aprovado? eu não sei... e também num tem por exemplo num tem essa/ essa apresentação tá foi feito tais e tais processos de avaliativos ou é::/ é esse o caminho acho... não tomei conhecimento e pelo que eu converso com os técnicos do setor eles também não tem conhecimento dessa avaliação e com relação a questão não tem uma avaliação sistemática pra eu dizer assim não é avaliado essas habilidades ou esses conhecimento ou são esses objetivos de aprendizagem onde o aluno por exemplo atingiu tais níveis (TSEC2).

É um equívoco que a SEEC não se preocupe com a avaliação dos cursos aqui tratados, já que não apenas ocorrem em suas instalações, mas com seus alunos e atendendo a uma demanda que é de sua responsabilidade. Por outro lado, a EAJ também é omissa ao não estimular o diálogo a esse respeito.

[...] a gente faz uma avaliação aqui:: mais pessoal né?... o retorno do::/ do Pronatec acompanhamento de egressos a gente tem um acompanhamento né? e infelizmente a gente vê que:: esses/ todos os/ os::/ a grande maioria dos egressos não estão é no mercado de trabalho tá? isso aí é uma deficiência muito grande né? acho que pelo problema da crise desemprego essas coisas... infelizmente isso aí sabe? a gen/ a:: como é que se diz?/ a nossa avaliação aqui é muito:: singular é uma coisa mais interna aqui nossa num:: a gente:: promove é:: encontros num é? é:: pra poder avaliar algumas coisas... fazer uma avaliação exitosa do que aconteceu e tudo com os nossos professores nós fazemos isso assim de:: pelo menos umas três vezes por mês... mas num existe assim uma avaliação pra uma:: uma crítica mais profunda se o programa é bom ou ruim... num entra nesse mérito não a gente aplica só um questionário no final tanto pra o supervisor como pro professor pra os aluno a gente aplica questionário avaliativo de cada curso/ cada curso a gente aplica isso aí esses questionário e:: notadamente que os alunos num vão dizer que num foi bom (TEAJ).

O entrevistado é contraditório em sua resposta, uma vez que ora afirma que a avaliação é feita “umas três vezes ao mês”, ora que é ao final do curso. TEAJ, aparentemente, não tem informações concretas acerca da avaliação que se aplica e termina dizendo que os alunos não vão dizer que o que está sendo avaliado não foi bom. Ora, se estamos falando de avaliação, por que os alunos não diriam?

Quando perguntamos se a articulação entre a SEEC-RN, a EAJ e as escolas ofertantes, na implementação do PRONATEC, está proporcionando as condições adequadas para que os estudantes possam ter êxito na realização dos cursos e por quê, TSEEC1 afirmou que:

[...] os estudantes sim... os estudantes tinha agora eu acho que:: os estudantes tinham/ por que eles tinham... eles/ eles tinham bons professores né? os professores selecionados os professores capacitados e:: agora eu acho que precisava de ter mais articulação entre a instituição e a Secretaria entendeu? e as escolas também... por que:: apesar de tá lá dentro da escola tudo mas há situações que a escola é distante muito distante... diverge de diretor pra diretor eu acho que deveria haver mais articulação entre as instituições em si/ eu diria até entre os Ministérios da é:: de Educação com:: os Ministérios que:: por exemplo de::/ de Ação Social os Ministérios de:: o MAPA de Agricultura entendeu? pra haver mais essa articulação pra:: ao/ o aluno ao concluir um curso desse ele ter:: ter mais espaço no mercado de trabalho entendeu? por que lógico que o curso ele não deve formar especificamente pra o mercado de trabalho ele deve formar para o mundo do trabalho né? mas:: diante das necessidades que a gente vê dos nossos jovens hoje carentes eles quando faz um curso técnico eles têm essa::/ essa visão né? de formação também para o mercado de trabalho... então assim... **talvez não tenha chegado a esses resultados esperados da empregabilidade** entendeu? eu acho que deveria ter mais articulação pra::/ pra:: tivesse um link maior entre a questão da empregabilidade com a formação (TSEEC1, grifo nosso).

É notório que, mesmo sem que tenha havido pesquisas de cunho avaliativo, ou um acompanhamento adequado do processo por parte da SEEC, os entrevistados tenham uma percepção acertada acerca dos resultados do Programa, talvez por já conhecerem bem a realidade em que se encontra a estrutura da Rede, conforme podemos verificar na fala de TSEEC2:

[...] é:... as condições de::/ de oferta desses cursos que são dadas pela Secretaria são as mesmas condições que são dadas pra o funcionamento da educação básica então acho que eu não preciso nem::: ((risos)) dizer outra coisa né? mas que foi exigido que a SUEP ela fizesse um:: termo de/ de:: o nome acho que é termo de compromisso pra que:: fosse assinado dizendo que:: a Secretaria em parceria com a Escola Agrícola de Jundiáí estaria a Escola/ a Secretaria estaria oferecendo os espaços e a Escola Agrícola estaria se instalando em tantas escolas de/ de:: nossas de/ de:: estaduais e ofertando tantos cursos técnicos pra lá né? mas esse termo é um termo de

cooperação tipo ele chega com os professores e os cursos e a gente os recebe pronto (TSEEC2).

O entrevistado refere-se às condições dadas pela SEEC como sendo insuficientes, pois são as mesmas dadas para o funcionamento da educação básica. Os questionamentos que ficam são: se as condições dadas para a educação básica são precárias, por que, mesmo assim, a EAJ estabeleceu a parceria? Se existe um termo de cooperação assinado, e nele certamente estão definidas as condições da parceria, por que as instituições não são responsabilizadas pelo descumprimento?

A colocação feita pelo entrevistado TSEEC3 reforça o que os demais disseram:

[...] no geral eu não acredito que o programa atende não... atende não porque:: **o perfil do profissional que hoje a gente sabe que tá trabalhando lá () tão direcionado pra o curso que ele tá sendo ofertado então as coisas num acontecem... acho que essa formação num tá sendo suficiente pra o aluno se inserir no mercado não... ele pode até chegar com o papelzinho lá dizendo que ele fez um curso disso e daquilo mas:: na prática provavelmente em alguns casos quando for exigido dele determinado conhecimento eu acredito que ele não vá ter...** não em todos os cursos como eu falei pra você mas em alg/ em:: na maioria deles sim... até porque a maioria deles são cursos FIC... os cursos técnicos eles foram um pouco melhor trabalhado teve/ tiveram um pouco mais de:/ de preocupação na oferta desses outros cursos (TSEEC3).

É importante dizer que a fala do entrevistado problematiza a perspectiva de formação a que os cursos estão submetendo os trabalhadores, que:

[...] não pode ser uma formação que elimine a perspectiva do trabalho necessário, nem que ampute o ser social de suas potenciais atividades criativas – manuais e intelectuais, afetivas e lúdicas. Relembrar que todos os bens (concretos ou intangíveis) resultam da atividade criativa humana, social, ao elaborar e modificar a natureza, que na sociedade capitalista tende a ser reduzida a trabalho. (FONTES, 2016, p. 12).

As considerações feitas por Fontes (2012) e a declaração feita pelo entrevistado nos dão elementos para constatar que os investimentos feitos no Programa estão produzindo resultados que se contrapõem ao que se espera.

O técnico reconhece que os objetivos do programa não estão sendo alcançados e menciona a baixa empregabilidade⁹ dos egressos, preocupação destacada pelo TCU, quando o relator se expressa da seguinte forma:

⁹ Durante a 33ª reunião extraordinária da Comissão de Educação, cultura e esporte, realizada no Senado Federal, no dia 25 de setembro de 2017, Lucas Ferreira Mation, Chefe da acessória técnica da presidência do IPEA, afirmou que pesquisa realizada pelo órgão não encontrou nos cursos do Pronatec impactos sobre a empregabilidade formal.

[...] O MEC não dispõe de informações precisas sobre evasão, aprovação e inserção dos egressos no mercado de trabalho. Há forte ênfase no acesso ao ensino profissional, por meio das vagas ofertadas e matrículas realizadas, mas pouca ênfase é dada aos resultados. Contudo, para os objetivos do programa, não basta que os alunos sejam matriculados. É preciso que os mesmos concluam os cursos, que estes tenham qualidade e preparem adequadamente os beneficiários em competências requeridas pelo mercado, e que ainda seja oferecido acesso ao mercado de trabalho. Faz-se necessário, portanto, avaliar ainda em que medida esses aspectos estão sendo considerados na implantação da política. (BRASIL, 2015, p. 16).

Os destaques trazidos pelo documento citado, onde é enfatizada a ausência de informações acerca dos resultados da formação proporcionada pelo Programa, também a fala do entrevistado TSEEC1, que tem o mesmo teor, acentuam ainda mais a responsabilidade da SEEC e da EAJ no que se refere à avaliação e acompanhamento da implementação aqui estudada.

Merece atenção, também, o fato de que TSEEC1 atribui aos professores as condições adequadas para que os estudantes tenham êxito nos cursos e esquece-se de que existem outros elementos que precisam ser garantidos para que isso ocorra. Dentre eles, está o diálogo, elemento trazido mais uma vez à tona, desta vez, ressaltando a realidade da relação entre as instituições envolvidas.

A questão com a qual nos defrontamos parece ser de falta de integração. As instituições que fazem parte do acordo realizam suas atividades de forma independente e isolada, sem considerar que atuam para a formação dos mesmos sujeitos, o que deveria pressupor o mínimo diálogo. Isso prejudica o processo e quem mais depende deles, os estudantes.

Um exemplo disso é o fato de que o sistema alimentado com os dados relativos ao desenvolvimento dos cursos não seja acessível aos técnicos da SEEC, conforme podemos constatar na fala de TSEEC1:

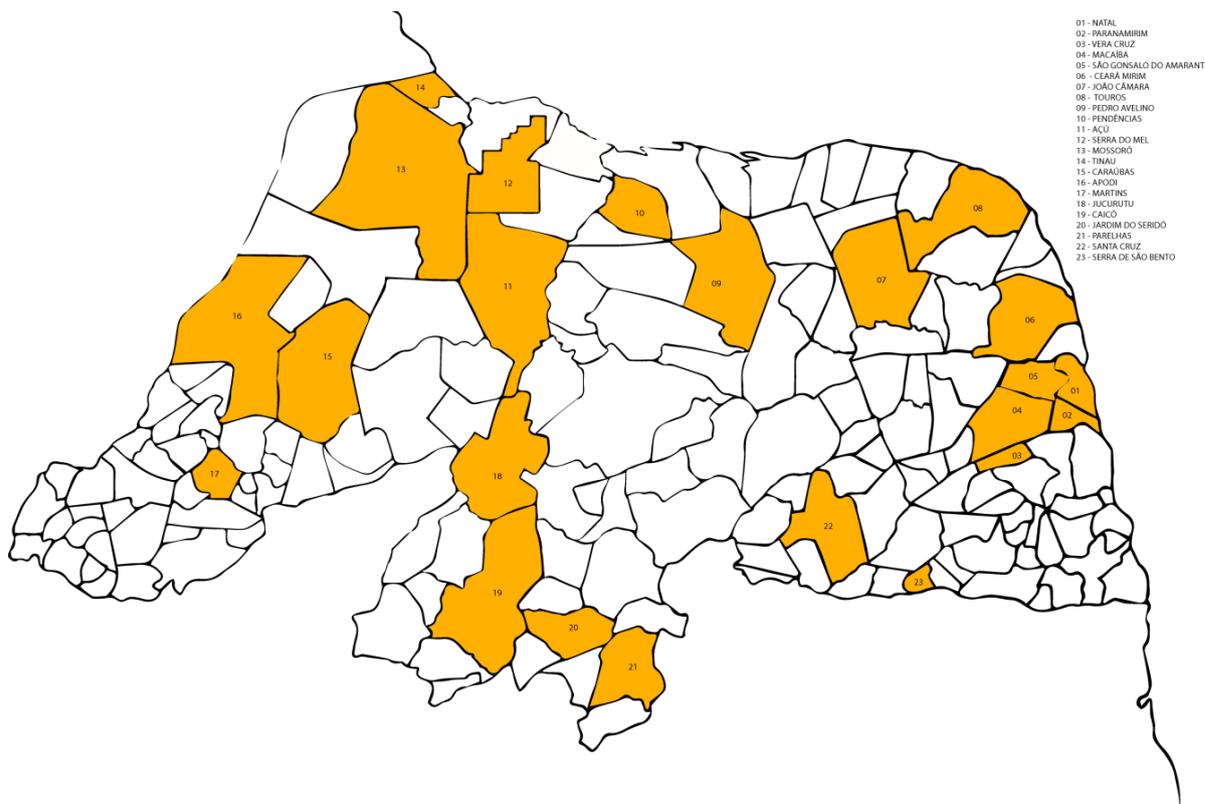
[...] a própria Secretaria não/ não tem esse mecanismo de avaliação... por que? o sistema a gente acesso ao sistema no início pra gente fazer a::: a pré-matrícula mas depois eles fecha e a gente não tem durante o curso que ele tá/ a:: execução do curso a gente não tem acesso a essas informações de frequência... entendeu? quem tem é a instituição ofertante... a gente enquanto demandante a gente não tem essas informações no percurso a gente tem no início... e aí pra gente ter essa informação no final a gente solicita à instituição ofertante ou então a gente olha lá o relatório depois que termina o curso e a gente pode até vê no relatório... mas:: deveria ter também o sistema de acompanhamento (TSEEC1).

Um Programa que funciona com professores contratados temporariamente pela EAJ, em espaços sem a necessária estrutura para funcionamento, cedidos pela SEEC, que viabiliza as matrículas, mas que não tem acesso ao sistema alimentado pelos dados relativos ao desenvolvimento dos cursos ofertados, e em que não há diálogo, está fadado a submergir em problemas simples e possíveis de serem resolvidos. É possível constatar que, após a seleção, uma das poucas ações dos técnicos da SEEC era de cadastramento dos estudantes da Rede no Sistec, conforme explicita TSEEC1, “[...] mas havia essa parte no processo de cadastrar os alunos depois que tinha a/ a inscrição no sigeduc o aluno era selecionado aí os técnicos daqui que no Sistec tem o portal aí tem um portal que é só pra cadastrar os alunos aí os técnicos daqui eles tinha esse acesso” (TSEEC2). O entrevistado afirma ainda que “o apogeu do Pronatec digamos assim () o/ o::/ a explosão/ o sucesso foi nesses anos anteriores então assim agora está bem menos” (TSEEC2) e TSEEC2 corrobora dizendo que:

[...] continua/ os cursos/ os cursos continuam... a última pactuação que teve foi em dois mil e dezesseis final de dois mil e dezesseis... aliás dois mil e quinze final de dois mil e quinze né? pra os cursos iniciarem dois mil e dezesseis... nós iniciamos alguns cursos dois mil e dezesseis é::: e assim no momento nós não temos nenhuma perspectiva assim de pactuação por enquanto né? (TSEEC1, informação verbal).

A falta de perspectiva de novas pactuações está baseada também no fato de que o número de matrículas, que em 2013 chegou a 10294, tem diminuído. Desde seu início no RN, no final de 2011, o Programa ofereceu cursos técnicos em parceria com a EAJ, no interior das escolas da Rede estadual, em 23 municípios, conforme Mapa 1, que ilustra a capilaridade dos cursos técnicos, nos municípios do estado do RN:

Mapa 1 – Capilaridade dos cursos técnicos.



Fonte: Adaptado da Escola Agrícola de Jundiá, elaboração nossa, 2016.

No entanto, é pertinente que se diga que, enquanto, do ano de 2011 até o ano de 2016, os cursos técnicos chegaram a 23 municípios, com um total de 1769 matriculados; os cursos FIC alcançaram 18.645 matrículas, em 48 municípios, o que por si só são números que demonstram que os cursos técnicos, em termos de número de matrículas, foram apenas adereços e, na prática, não representam os avanços que deveriam, em função de todos os problemas que já foram aqui discutidos.

As dificuldades destacadas pelos entrevistados na experiência em andamento, de implementação do Pronatec na Rede Estadual de Educação do RN, são representadas na fala de TSEEC1 e dizem respeito principalmente à:

[...] falta de articulação de integração... mas num... por outro lado () assim há essa dificuldade da integração ela acontece até dentro da própria instituição... você vê se tem dois programas dentro de uma escola né?: um cuida de uma coisa outro cuida de outra e como se aquilo num fosse parte do todo... então principalmente se é duas instituições né? então assim há essa desintegração por ser duas instituições e:: por:: assim não ter muito incentivo num ter:: sabe? eu acho que a Secretaria poderia dar mais incentivo assim pra:: por que tá beneficiando aquele aluno né?... mas são coisas que podem ser... ser melhoradas né? (TSEEC1).

Essa falta de articulação ressaltada pelo entrevistado como uma das principais dificuldades enfrentadas na implementação do Programa, é provocada principalmente pelo formato com que o Programa tem sido materializado no interior das escolas da Rede Estadual no RN, com uma formação ofertada por várias instituições que afirmam ter estabelecido uma parceria, mas que, no cumprimento das responsabilidades que lhes cabe, agem como se fossem independentes, com atores que, na maioria das vezes, não têm vínculo com nenhuma delas e todos esses fatores interferem negativamente nos resultados que deveriam ser produzidos.

Sobre os pontos positivos, foram destacadas as oportunidades viabilizadas aos estudantes pelos cursos oferecidos e TSEEC3 salienta que a implementação do Programa nesse formato:

[...]fez com que a gente refletisse muita coisa e repensasse muita coisa acerca da educação profissional e que tipo de educação profissional a gente quer num é? a gente quer oferecer... então um ponto positivo foi essa reflexão e fez também com que::: com a mudança de/ de:: governo a gente fizesse:: avançasse:: alguns pontos como por exemplo a discussão de uma proposta estadual da educação profissional né? de fato oferecida pela Secretaria de Educação... então isso foi iniciado foi iniciado a/ a produção desse documento... foi discutido a ideia da produção de um marco legal né? então assim um ponto positivo da implantação do Pronatec eu vejo mais em termos de/ de::: nesse sentido da es/ da Secretaria repensar o que ela tá ofertando e como ela quer ofertar e o que ela quer ofertar né? fez/ deu essa mexida por que em termos de cursos propriamente dito os cursos técnicos acabaram sendo muito bem vindos pra os nossos alunos (TSEEC3).

Resta saber como o estado vai assumir novas responsabilidades, dar passos mais audaciosos rumo a uma proposta estadual de oferta de EP sem que tenha avaliado a experiência do Pronatec, que ainda está em curso.

4.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO PRONATEC NA ESCOLA ESTADUAL

Nesta seção, analisamos os dados relativos à implementação do Pronatec numa escola da Rede Estadual do RN no município de Natal. Utilizamos a entrevista realizada com um dos coordenadores de cursos do Pronatec que atuava na escola e os resultados dos questionários aplicados aos professores e aos estudantes. Conforme mencionado anteriormente, o diretor da escola também fazia parte do grupo de sujeitos, porém, foi categórico ao afirmar que não tem qualquer informação acerca

do Programa, nem dos cursos por ele realizados, mesmo tratando-se de algo que ocorre no prédio que dirige.

A escola campo empírico desta pesquisa, que denominamos de EEEB, está situada em Natal-RN, no bairro de Lagoa Nova, e atualmente funciona nos turnos matutino e vespertino, com a oferta do ensino médio, e no turno noturno, com cursos técnicos e FIC, via Pronatec. Foi uma das escolas reformadas/ampliadas com recursos oriundos do Programa Brasil Profissionalizado. De acordo com informações disponibilizadas no Simec (Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação, 2017), a obra custou R\$ 1.268.836,54, valor pactuado pelo FNDE (Fundo Nacional de desenvolvimento da educação). O site informa ainda que a obra foi concluída. Optamos pela não identificação da escola ao longo do texto, de maneira que nos referiremos a ela por EEEB.

Os sujeitos participantes da pesquisa estão apresentados conforme o quadro 6 a seguir:

Quadro 6 - Sujeitos participantes da EEEB.

Função e instituição	Identificação dos participantes
Coordenador do Pronatec EEB	CoordPronEE1
Professor da EEEB	P1
Estudante da EEEB	E1
Estudante da EEEB	E2
Estudante da EEEB	E3
Estudante da EEEB	E4
Estudante da EEEB	E5
Estudante da EEEB	E6
Estudante da EEEB	E7
Estudante da EEEB	E8
Estudante da EEEB	E9
Estudante da EEEB	E10

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Nessa seção iremos nos debruçar sobre a entrevista com o coordenador do Pronatec e analisaremos os questionários aplicados e respondidos por 1 professor do curso e 10 estudantes da escola EEEB.

Inicialmente importa dizer que a sobreposição de horários impossibilitou-nos de entrevistar o coordenador dos cursos técnicos, que, em razão de atividades realizadas no vínculo com a UFRN, não compareceu à escola EEEB em nenhum dos dias agendados para a entrevista, onde deveria dar expediente nos dias em que as turmas por ele coordenadas tinham aulas.

A primeira pergunta feita ao entrevistado, CoordPronEE1, responsável pelos cursos FIC, foi se ele sabia como havia ocorrido a escolha daquela escola para desenvolver a oferta do Pronatec dentre as outras escolas da Rede Estadual do RN. O entrevistado respondeu: “[...]eu acho que é por que tinha umas/ a noite tava/ o espaço tava disponível né? Eu acredito que tenha/ seja por isso que a noite a escola não funcionava ficava ociosa a localização... eu acredito que deve ter sido dentro desse critério aí” (CoordPronEE1, informação verbal), o que demonstra que, ao ingressar no cargo, não se inteirou sobre como se deu o início dessas atividades. Ele afirmou também que o número de pessoas que atuam no Programa tem diminuído cada vez mais:

[...] a supervisora saiu agora mês passado e:: **tão cortando né? aí eu... eu fiquei só aqui** que antes era uns/ começou com qua/ com três era três aí J saiu em janeiro que era auxiliar administrativa... aí:: M saiu e eu fiquei ela era supervisora e eu era orientadora... aí já tinha havido uma::/ uma divisão da equipe... M e J ficaram com Jovem Aprendiz e eu fiquei com () com os técnicos... como M saiu aí eu vim pro Jovem Aprendiz... M quando veio também já foi substituindo um outro supervisor que tinha saído (CoordPronEE1, grifo nosso).

Ao que parece, a lógica de que é possível se fazer mais com menos é a que prevalece, visto que atualmente uma só pessoa desenvolve as atividades administrativas que antes eram desenvolvidas por 3 (três) pessoas. A fala do entrevistado demonstra também que a rotatividade nos cargos é grande e, conforme já foi discutido anteriormente, isso representa prejuízo ao andamento das atividades.

Ao ser questionado sobre como ocorreram e quem participou dos primeiros contatos entre a Secretaria e a Escola visando a implementação do Pronatec, o entrevistado respondeu evasivamente, dizendo que “[...] tudo é a Escola Agrícola... tudo lá com a Escola Agrícola... por que a/ por que a Escola Agrícola/ todas escolas estaduais né? que fizeram pactuação com o Governo do Estado” (CoordPronEE1, informação verbal).

Acerca da formação dos responsáveis pela implementação do Programa na escola, o entrevistado declarou haver participado de algumas reuniões semestrais, no entanto, com a escassez de recursos, as reuniões não estão mais ocorrendo:

[...] a gente teve nu/ formação... tinha reunião... toda... semestralmente a gente tinha sabe? reunião... ultimamente é que num:: com a re/ com a escassez do recurso né? que eles () mas sempre tinha formação falava alguma coisa sobre o porquê a escolha dos cursos... por que que certos

curso né? que ia ser... sempre se falava nesse sentido aí mas não sobre a história da educação profissional aquelas coisas não/ isso não... mas a parte mais prática mesmo... assim na época que eu assumi como orientadora era mais na questão do papel do orientador papel do supervisor papel do auxiliar administrativo... normalmente é assim essa:: a educação a necessidade da mão de obra por que ele tinha/ curso entendeu? mais nesse sentido (CoordPronEE1, grifo nosso).

Sobre o conteúdo dessas formações, podemos constatar que os encontros, na verdade, não tinham o objetivo de discutir as especificidades da EP. O que podemos denominar como omissão, já que eram secundarizadas questões fundamentais, privando os técnicos de uma compreensão mais ampla acerca de seus fazeres.

Quando questionado sobre a implicação da ausência de formação no campo da EP para os envolvidos na implementação do Programa, o entrevistado não reconhece a importância de discussões dessa natureza no âmbito dos cursos FIC, segundo ele:

[...] não::... por que assim como esses cursos/ principalmente esses cursos FICs são uns cursos rápidos né? acho que num tem necessidade de falar exatamente sobre educação profissional em si no sentido mais legal né? mais amplo da educação profissional que são cursos de:: capacitação num são... agora depois que entraram os cursos técnicos não... eu acho que poderia assim ter tido mais alguma orientação mais nesse sentido mas... nos cursos FIC num Jovem Aprendiz são cursos pequenos né? que:: era só:: o objetivo que era só capacitar mão de obra pra especi() de mercado né? () (CoordPronEE1, grifo nosso).

Percebamos que existe uma perspectiva reducionista acerca da formação oferecida por meio de cursos FIC, não apenas nos próprios cursos, que já foram neste trabalho problematizados, mas também naqueles que no Programa trabalham, o que denuncia uma visão restrita do direito à educação (ARROYO, 2015).

Enviamos o questionário para um total de 5 (cinco) professores, tendo sido esclarecidos os objetivos da pesquisa a cada um deles individualmente, que assinaram o termo de compromisso livre e esclarecido, no entanto, apenas 2 (dois) nos deram retorno, tendo um deles informado que, por razões éticas, não poderia responder aos questionamentos feitos.

P1, único professor do Programa aqui investigado que respondeu o questionário da nossa pesquisa, é arquiteto e possui vínculo com outra instituição de ensino, informou que os critérios enfatizados na seleção para o Programa foram “[...] experiência profissional e títulos acadêmicos - graduação” (P1). Informou-nos também que não lhe foi proporcionada nenhuma formação pelo Programa, mesmo nunca

tendo atuado antes em cursos de EP. Porém, diferentemente do coordenador, afirma que há implicações para sua prática, segundo ele, “[...] as aulas são baseadas na experiência acadêmica e profissional, mas não possuem o refinamento da formação voltada para o ensino, gerando por vezes dificuldades na transmissão (!) do conhecimento e menor rendimento quanto ao aprendizado” (P1, informação escrita). O profissional suscita em sua resposta – até pelo vocabulário utilizado - a possibilidade de que reflitamos também sobre a necessidade que os profissionais de outras áreas têm de uma formação que atenda suas demandas didáticas e pedagógicas, que não são o alvo de sua formação inicial, mas fundamentais para atuarem enquanto professores e que, nas seleções feitas pela EAJ, não são priorizadas e deveriam ser contempladas, já que privilegiam bacharéis para a docência nos cursos oferecidos.

Dessa forma, os relatos indicam que

[...] as diretrizes não têm contribuído para legitimar um protótipo de profissional educador que garanta uma concepção mais plural do direito à educação como formação humana plena, como consta na Constituição e na LDB e tantas políticas tentaram garantir”. (ARROYO, 2015, p. 3).

Logo, chegamos à conclusão de que profissionais de outras áreas, por não terem essa garantia em sua formação, causam prejuízos ao público alvo.

A respeito da presença de exigências feitas à escola, pela EAJ, no termo de parceria firmado,

[...] a exigência é:: () assume a escola né? no/ aqui no caso o Pronatec a noite o diretor entrega a escola nas nossas mãos né? e a gente tem essa responsabilidade... responsabilidade grande né? a gente assume pra manter a escola entregar todo dia como a gente recebeu é:: esse é a preocupação e aí se tem uma contrapartida da:: Universidade da Escola Agrícola em contribuir com alguma coisa da manutenção da escola entendeu? material... por que a gente usa a escola né? então de alguma forma eles contribuem dentro do que se pode contribuir com material de papelaria... papel... material de limpeza né? pra os banheiros né? suja tudo aí com isso aí/ na necessidade a gente::... a Escola Agrícola e Universidade ela contribui eu acho que era contrapartida da Universidade pra utilizar a estrutura do Estado né? (CoordPronEE1, grifo nosso).

Na verdade, é fácil perceber que mesmo havendo um termo assinado para documentar a relação de parceria existente entre as Instituições, as responsabilidades assumidas, na prática, não suprem as reais necessidades dos sujeitos envolvidos no processo, conforme fala do entrevistado CoordPronEE1, referindo-se ao fato de que a escola deveria garantir “[...] isso aí seria... a necessidade de um laboratório de informática né? é:: o que se sente mais falta né? que a gente tem a necessidade do

laboratório de informática” (CoordPronEE1, informação verbal). Nesta, assim como nas demais situações, os estudantes são os mais prejudicados, visto que têm sua formação afetada.

Do total de 10 (dez) respondentes, entre os estudantes, 06 (seis) eram do sexo feminino e 04 (quatro) do sexo masculino, nenhum deles havia feito curso pelo Pronatec antes e 08 (oito) deles afirmaram que, no ato de realização da matrícula no Pronatec, estavam sendo ofertadas vagas em outros cursos, além daquele no qual se matricularam.

Entre os cursos por eles mencionados, estão os cursos de Inglês e Informática, o que foi constatado na planilha disponibilizada pela EAJ. No entanto, podemos perceber também que, no caso da oferta de cursos que permitiam aprofundamento, como, por exemplo, Espanhol I, não houve oferta posterior de uma turma de Espanhol II, o que reforça o caráter superficial da proposta formativa.

Acerca da escolha do curso em que estão matriculados os estudantes, as respostas foram diversas, porém, pela resposta de 4 (quatro) deles, é possível notar que a opção foi realizada com base na identidade com a área ou com algum conhecimento prévio acerca das atividades profissionais desenvolvidas por um técnico em edificações e um afirmou que havia optado por outro curso no ato da matrícula e que, como o número de vagas disponibilizadas foi preenchida por outros candidatos, ele foi automaticamente transferido para outro, o que é problemático, visto que, teoricamente, a opção pelo curso define, em alguma medida, o futuro profissional dessas pessoas e, nesse caso, a decisão não respeita a autonomia dos estudantes.

Todos afirmaram não haver sido dado qualquer esclarecimento acerca do conteúdo do curso ou sobre a atuação profissional na área do curso que faria, cuja importância foi por todos eles reconhecida. Tendo sido apresentadas como implicações: “[...] ocupar a vaga de quem tem realmente interesse no curso evitaria a entrada de pessoas que não tem conhecimento a respeito do que se trata o curso e que futuramente não viesse a concluí-lo” (E1), “[...] se tivessem nos informado a respeito do curso, teria sido bem diferente, muita gente talvez nem tivesse se matriculado e outros começaram sem nem saber do que se tratava” (E7). Talvez a orientação dos estudantes acerca dos cursos, das disciplinas que compõem a matriz curricular de cada um deles e até mesmo da atuação dos profissionais egressos, fosse relevante para a diminuição da evasão, visto que na turma em que aplicamos o

instrumento é de mais de 50% (cinquenta por cento), o que é considerado um número altíssimo e merece ser investigado.

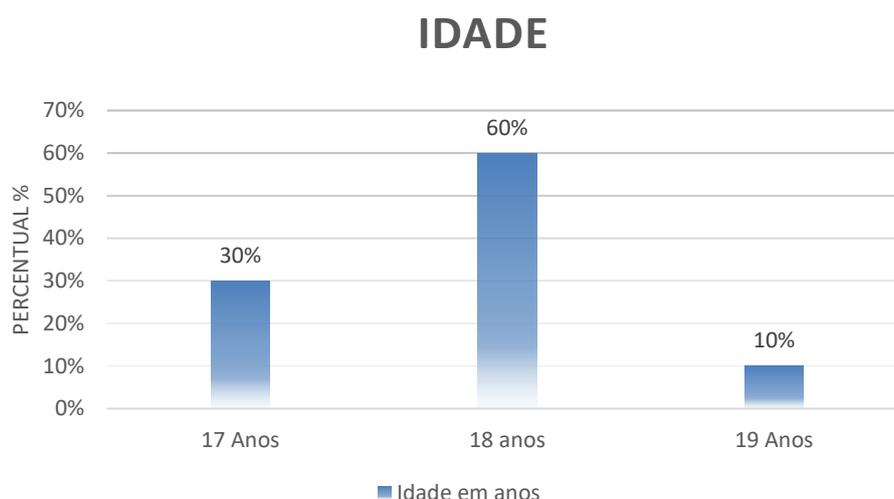
Perguntamos, no questionário, se estariam fazendo o mesmo curso se, no ato da matrícula, tivessem outras opções e 6 deles disseram que sim. Entre os cursos que gostariam de fazer estão: Eletrotécnica, Inglês, Segurança do trabalho, Técnico na área jurídica, Informática.

Dos estudantes que responderam ao questionário, 5 declararam que a influência para realizar a matrícula no curso que estão fazendo decorreu da opção de carreira que querem seguir, seja no ensino superior que pretendem fazer ou por meio da atuação como técnicos, como exemplo, temos as seguintes respostas: “[...] Sempre gostei da área de construção civil e pretendo cursar engenharia civil ao terminar o curso” (E7), “[...] O fato de eu poder exercer uma profissão após o término do curso e facilitar o estudo na faculdade devido a área do conhecimento do curso” (E10, informação escrita). As respostas dos estudantes ao questionamento feito nos dão uma dimensão das expectativas investidas ao fazer o curso. Além disso, uma das respondentes afirmou que “o auxílio oferecido” (E1) influenciou na escolha.

A resposta do estudante nos remete à importância de que o Programa tivesse uma política de inserção no mundo do trabalho para jovens que fazem os cursos. No entanto, não se tem conhecimento sequer de mecanismos de monitoramento desses egressos.

Dos 10 respondentes, apenas 03 estão cursando o ensino médio, os demais já concluíram essa etapa da educação básica. Desses, 02 estudam pela manhã e 01 à tarde, em escolas da Rede Estadual cuja faixa etária está entre 17 e 19 anos, conforme gráfico 3:

Gráfico 3 - Percentual dos participantes por idade.



Fonte: Adaptado da Escola Agrícola de Judiaí, 2016.

Como podemos apreender por esses dados, os estudantes são jovens¹⁰ filhos da classe trabalhadora, que poderiam se beneficiar com a educação profissional concomitante com o ensino médio. É perceptível também que os 7 alunos que já concluíram o ensino médio acabam retornando aos bancos da mesma educação básica. Essa oferta ratifica a “inclusão excludente” (KUENZER, 2006), pois os filhos da classe trabalhadora retornam para a escola, não para mudar de nível de escolarização, mas para permanecer onde estavam. Considerando que:

No Brasil, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a autossustentação, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo para a valorização do capital. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1071).

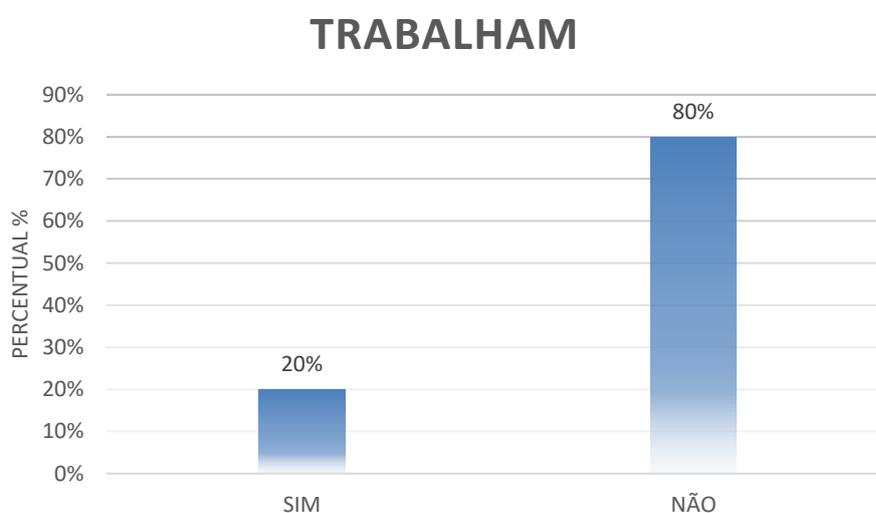
É fundamental que a formação recebida lhes garanta as condições necessárias para sua inserção consciente no mundo trabalho, o que concordamos só ser possível, no âmbito da sociedade capitalista, com uma educação que contemple todas as perspectivas defendidas por Moura; Lima Filho e Silva (2015), porém, o Pronatec já nega a formação aqui defendida, ao separar educação geral da EP. Assim, a EP, que deveria, aliada à formação propedêutica de qualidade, ser um dos instrumentos

¹⁰ A Lei nº 12.852/2013, em termos legais a Lei entende por jovem os que tem entre os 17 e os 29 anos de idade. BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Brasília, DF, agosto de 2013.

utilizados para munir os estudantes dos conhecimentos necessários à sua inserção consciente no mundo do trabalho, nega-lhes as condições para que isso ocorra.

Observemos que aqui não está mais em questão a negação de uma formação heurística, já que esta não é parte da proposta do Pronatec, mas a negação das condições de formação profissional com qualidade, que é teoricamente a menina dos olhos do Programa. Do total de respondentes, 80% não trabalha, conforme demonstra o gráfico 4.

Gráfico 4 - Percentual dos participantes que trabalham.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Dessa maneira, se considerarmos o fato de que esses jovens não estão tendo acesso a todos os conhecimentos necessários para uma inserção mais efetiva no mundo do trabalho, e que as condições materiais do curso que estão fazendo não correspondem às necessidades da realidade desses alunos, que lhes permita uma atuação profissional de qualidade, é provável que continuem desempregados, uma vez que os cursos não demonstram potencial substancial de aumento das possibilidades de inserção no mundo do trabalho. Além do mais:

[...] não há mecanismos que garantam de maneira sistemática que as demandas por mão de obra qualificada dos mercados locais sejam consideradas, deixando apenas a cargo dos demandantes essa consideração. A capacidade de articulação dos demandantes com o mercado de trabalho é variável **e as informações sobre a demanda por mão de obra é em geral insuficiente.** Além disso, o foco do demandante é no público alvo a ser **treinado.** (BRASIL, 2015, p. 42, grifo nosso).

O relatório do TCU, de onde foi retirado o trecho citado, expõe a irresponsabilidade com que o MEC vem tratando o dinheiro público e o futuro dos trabalhadores, já que o Programa não propõe mecanismos para elevar a escolaridade dos participantes e nem tem manifestado preocupação quanto ao fato de não dispor de informações precisas sobre evasão, aprovação, inserção dos egressos no trabalho, nem tampouco a qualidade dos cursos oferecidos (BRASIL, 2015). A fala do entrevistado CoordPronEE1 nos faz pensar a esse respeito:

[...] outra coisa como muitos cursos/ assim você pode entrar com é:: ensino fundamental incompleto aí:: **a gente sabe que a educação/ a realidade brasileira** deve () aí os curso retoma **a base que os alunos num tem...** tem matemática tem português entendeu? então isso também dificulta uma melhor qualidade de (parte) do professor por que as vezes ele tem/ tem a parte de contabilidade aí quando tá o professor tá trabalhando lá **o aluno num sabe... num sabe multiplicar num sabe dividir básico... aí dificulta né? são essas coisas assim que dificulta a qualidade** (CoordPronEE1).

A fala do entrevistado retoma, de forma objetiva, uma questão sensível e urgente no âmbito dos problemas históricos enfrentados no Brasil, a educação básica. Pelo entendimento de que a negação de uma educação básica de qualidade coloca à deriva a garantia de vários outros direitos e que a elevação da escolaridade de seu público deveria ser considerada pelo Pronatec, é que propomos essa reflexão. No entanto, a realidade dos fatos tem demonstrado que, mesmo essa deficiência de conhecimentos dos estudantes sendo um problema conhecido, a opção continua sendo ignorá-lo e, conforme exposto pelo fragmento, é preciso ser sensível ao entendimento de que sem o devido tratamento a essa questão, os trabalhadores continuarão sendo subsumidos pelos interesses do capital.

Perguntamos aos entrevistados se consideram a infraestrutura da escola adequada, o professor e o coordenador responderam que não. Entre os estudantes, o percentual dos que responderam não foi o total de 100%, o que é por si só um percentual gritante.

De acordo com os estudantes, faltam condições mínimas para a realização, com qualidade, das atividades. E5 informou que “Faltam projetores, computadores para as aulas de desenho arquitetônico e o cumprimento das aulas práticas” (E5, informação escrita). Isso nos permite dizer que o governo prova, com isso, que dá garantia formal ao matricular os estudantes, o que gera números que alimentam o cumprimento de algumas metas, mas que a garantia real está longe de ser alcançada.

Já o entrevistado, CoordPronEE1, disse que, em função da ausência de manutenção na estrutura disponibilizada:

[...] hoje quase não funciona mais ar condicionado e a escola num tem recurso pra manter né? aí fica/ fica complicado () laboratório de informática que as vezes os professores precisam () num pode... **agora mesmo um curso de edificações precisava do laboratório de informática pra disciplina do curso que são () computadores né?... o laboratório daqui é um laboratório com computador muito antigo que os programa num roda aí::: num teve condições de ser desenvolvida aqui essa disciplina... e as necessidade que tava com problema a internet** antes ele andou liberando pra os professores usarem os computares dos cursos Jovem Aprendiz ultimamente/ o diretor/ aí ultimamente deu um problema na internet com problema num sei em quê... ele disse “CoordPronEE1 não tem condições mais de usar laboratório porque quando usa tem problema porque os menino mexe na internet e eu não posso ficar sem internet”... aí ele suspendeu laboratório (CoordPronEE1, grifo nosso).

Constata-se, pela fala do entrevistado, que falta à escola não apenas uma estrutura básica, ou seja, aquilo que seria necessário para a realização de atividades simples, como também aquilo de mais específico e não menos importante para o desenvolvimento das disciplinas de cunho mais particular, no caso dos cursos técnicos, principalmente.

A fala do professor corrobora a dos demais sujeitos. Segundo ele, “[...] devido ao curso ser profissionalizante, são necessários laboratórios. Vale salientar que a estrutura básica (quadro, projetor, climatização) ficou a desejar.” (P1). É impossível garantir um padrão de qualidade satisfatório sem que sejam respeitadas as necessidades materiais exigidas pela formação pretendida.

CoordPronEE1 afirma que:

[...] a formação fica um pouco a desejar por que você trabalhar com todos esses cursos né? que onde eles forem trabalhar vão... sente a necessidade de trabalhar né? no laboratório com o aluno... as vezes num precisa nem ter internet mas é só a questão de por exemplo de usar o computador com os programas que usariam na empresa né? eu acho/ auxiliar administrativo com planilha e essas coisas o professor fica... vê se tem/ na prática num tem como fazer com os alunos... aí você trabalhar com os alunos e mostrar só mesmo que seja num projetor é diferente do aluno tá ali né? manuseando junto com o professor... (CoordPronEE1, grifo nosso).

Trata-se de uma visão inferiorizante dos trabalhadores como sujeitos historicamente marginalizados de seu direito à educação, essa negação fere a dignidade humana e implica na “[...] formação de profissionais mal qualificados” (E1), o que significa dizer que o Estado está, neste caso, indiretamente, exercendo “[...]”

papel estratégico na redução dos custos do capital no fornecimento quantitativo e qualitativo das forças produtivas adequadas aos padrões técnicos vigentes” (LIMA, 2012, p. 499), ou seja, formando trabalhadores que certamente comporão as filas dos que se submeterão à realização de trabalhos simples, em troca de baixos salários.

A solução encontrada pelo supervisor, que é professor de um Departamento de Engenharia da UFRN, para o caso da turma do curso técnico em edificações, mencionado anteriormente, foi levá-los para um laboratório da Universidade, o que foi uma solução emergencial e provisória, já que a prioridade de utilização do espaço não é dos estudantes do Pronatec, que tiveram atrasos na disciplina enquanto o problema estava sendo parcialmente resolvido.

Compreendemos que uma estrutura que corresponda às necessidades específicas, que aqui estão em jogo, está diretamente vinculada à qualidade do trabalho desenvolvido. Logo, as implicações disso incidem diretamente sobre a formação oferecida, que, via precarização das condições materiais, legitima a exclusão dos estudantes e explicita uma opção política não declarada, que tem como um de seus resultados “um curso incompleto, que não fornece os conhecimentos práticos necessários aos alunos” (E6, informação escrita).

Essa compreensão do aluno traz a desigualdade social e política que afeta os jovens em idade escolar no Brasil, porém, é preciso enfatizar que a situação, na qual os jovens estão imersos tem enraizamento sócio histórico. E se fecunda pelos desmandos do sistema capitalista no país, amparados por um Estado cujos governos não têm se preocupado com a população para a qual se dirige essa educação, isto é, os filhos da classe trabalhadora, ou como diz Moura (2015), os filhos daqueles que vivem do trabalho.

Essa situação se agrava, pois quando o professor foi questionado sobre os critérios de escolha dos cursos pela escola, ele informa que desconhece os critérios a partir dos quais foi definida a participação da escola em que atua no Programa aqui discutido. Já CoordPronEE1, acerca da escolha dos primeiros cursos oferecidos, declarou que “[...] o momento da copa do mundo a busca de/ a vinda de muitos né? turistas pro estado pra cidade” (CoordPronEE1) foi o que orientou a escolha dos cursos, cujo “[...] foco até a copa do mundo... foi formar mão de obra pra o mercado de trabalho tava surgindo na época né? aí agora eles mudaram um pouco né? (CoordPronEE1).

A perspectiva formativa assumida pelo Programa é tão frágil, que se problematizarmos o fato de ter como fator decisivo de seus cursos um evento, perceberemos que sua preocupação está longe de ser o atendimento às necessidades dos trabalhadores, o que contraria as ponderações de Fontes (2016) sobre a formação da classe trabalhadora ao afirmar que:

[...] Para a formação da classe, não se trata de adequar para o mercado, nem de formar habilidades, competências ou capacidades específicas para trabalhos previamente determinados. Aqui se trata de uma verdadeira filosofia da existência social, de uma efetiva socialização da capacidade crítica, do enfrentamento às condições de produção da desigualdade social. Aqui, é o terreno do enfrentamento de seres sociais concretos a um mundo dominado pela sua redução ao trabalho, sob quaisquer condições. Aqui, se trata de compreender que *a liberdade começa quando as necessidades fundamentais estão satisfeitas*. E não ao contrário, como tentam nos impingir na atualidade, onde sugerem que a liberdade se limita a acatar e a obedecer a uma infinita necessidade, sempre crescente [...]. Essa não pode ser uma formação que elimine a perspectiva do trabalho necessário, nem que ampute o ser social de suas potenciais atividades criativas – manuais e intelectuais, afetivas e lúdicas. Relembrar que todos os bens (concretos ou intangíveis) resultam da atividade criativa humana, social, ao elaborar e modificar a natureza, que na sociedade capitalista tende a ser reduzida a trabalho. (FONTES, 2016, p. 12).

Contrapondo a defesa da autora por uma educação que considere as distintas possibilidades de atuação dos trabalhadores aos fatores decisivos para a escolha dos cursos oferecidos pelo Programa, logo constatamos que a opção do Programa ignora as necessidades dos trabalhadores, ao estabelecer como prioridade os interesses imediatos do capital.

Acerca da divulgação dos cursos e do público, CoordPronEE1, que não vê problema algum no fato da escola ter sido beneficiada por recursos do Brasil Profissionalizado e agora estar ofertando o Pronatec, afirmou que são priorizados os estudantes do contraturno da própria escola:

[...] sempre vem no turno diurno/ no turno diurno divulgar... a gente publica cartazinho também avisando que vão ter as inscrições e o::/ o:::/ por que quando abre pr'aqui abre pra o estado todo... então normalmente também tem a divulgação do Colégio Agrícola dizendo que tem/ nos jornais né? na TV/ jornais sempre tem divulgação na mídia... certo? (CoordPronEE1).

A divulgação nos turnos matutino e vespertino e a veiculação na TV foram confirmadas tanto pelos estudantes, quando questionados sobre como tomaram conhecimento dos cursos, quanto pelo professor, que soube que havia um edital

aberto, com vaga destinada a profissionais com sua formação, em um site de processos seletivos.

CoordPronEE1 desconhece que tenha havido pesquisa sobre demanda para a oferta dos cursos na escola, “[...] eles definem e mandam a gente já recebe sabendo qual/ nós já somos avisados de quais cursos que vão ser abertos né?” (CoordPronEE1, informação verbal). Isso demonstra que a coordenação do Programa não valoriza o diálogo com as escolas, nem com os profissionais que, por meio do Programa, nelas atuam.

Sobre como ocorreu a seleção dos estudantes que compuseram as primeiras turmas, mais uma vez, tivemos respostas distintas, já que CoordPronEE1 afirmou que “[...] tem a divulgação aí a gente tá aqui e recebe as inscrições muitos já entram direto no site e faz a inscrição no site a vaga/ os que chegam primeiro têm a vaga... quem chega primeiro” (CoordPronEE1). Porém, 90% dos estudantes afirmaram que, para conseguir a vaga no curso em que estão matriculados, participaram de processo seletivo, cujo critério, de acordo com os estudantes, foi o das maiores notas no ensino médio nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, o que já problematizamos neste trabalho.

O entrevistado, CoordPronEE1, afirmou que todos os estudantes atendidos pelo Programa naquela escola recebem bolsa formação e todos os estudantes, apesar das reclamações nos atrasos, confirmaram o recebimento, que, de acordo com relatório do TCU:

[...] é fator relevante quando se trata de redução da evasão no Programa. O pagamento do auxílio, possivelmente, garante maior permanência dos alunos nos cursos matriculados. Isso porque o recebimento desse valor se torna, muitas das vezes, complemento de renda para a família do beneficiário, no período de duração do curso (BRASIL, 2015, p. 14).

Daí também a importância de não haver atrasos no repasse aos beneficiários. Perguntamos aos sujeitos se, na perspectiva deles, a formação que vem sendo proporcionada pelo Pronatec atende aos objetivos do programa. CoordPronEE1 respondeu que:

[...] de um lado sim né? por que:: de um lado nós temos maioria dos professores são bons professores comprometido todos fa/ programa o curso dentro do plano de curso e dão direitinho () é bem estruturado né? o curso e:: com o curso de cento e poucas horas o conteúdo é bem/ é bem profundo

tá? nesse sentido aí o problema maior é a própria clientela... o interesse do aluno que a gente vê que num tão muito interessados entendeu? os próximos cursos agora que vão ser abertos vão ser só FIC (CoordPronEE1, informação verbal).

Mais uma vez é enfatizada a qualidade dos professores como fator determinante para o alcance dos objetivos, o que é preocupante quanto à responsabilidade imputada ao professor.

Outra questão inquietante, é que o entrevistado culpabiliza os estudantes pela falta de interesse, quando existem fatores internos ao Programa que são desestimulantes e não problematizados. Entre os estudantes, 80% acha que os objetivos do Programa não estão sendo alcançados, opinião compartilhada por P1.

O entrevistado, CoordPronEE1, afirmou não ter conhecimentos suficientes acerca do Brasil Profissionalizado que lhe permita dizer se a implantação do Pronatec na Escola EEEB teve alguma repercussão sobre o Programa, nem tampouco tem informação acerca de qualquer mecanismo de avaliação do desenvolvimento do programa. 80% (oitenta por cento) dos estudantes respondentes nunca passaram por mecanismos de avaliação do desenvolvimento do Programa, o que, se em algum momento aconteceu, já que E2 e E3 afirmaram ter respondido oralmente a um questionário, até o momento não foram levadas em consideração as ponderações feitas, já que os estudantes continuam abandonados em meio aos problemas que persistem.

Perguntamos aos estudantes se compreendem que estão sendo proporcionadas as condições adequadas para que possam ter êxito na realização dos cursos e 90% deles respondeu que não, foi apontada por todos eles, como o principal motivo, a falta de infraestrutura adequada e de laboratórios, indispensáveis à realização de aulas práticas. Isso nos permite afirmar que, mesmo tendo recebido investimentos do Programa Brasil Profissionalizado, e agora recebendo, via Pronatec, os professores, que de acordo com os entrevistados, era o que faltava para o andamento do Programa, a escola continua sem condições para a oferta de EP.

Perguntamos a CoordPronEE1, se a articulação entre a Secretaria de Educação, a Escola Agrícola e as escolas ofertantes na implementação do Pronatec está proporcionando as condições adequadas para que os estudantes possam ter êxito na realização dos cursos e por quê. O entrevistado foi evasivo ao dizer que:

[...] por um lado sim né? porque mantém::... a gente tá aqui todo dia... nos dia que tem que ter o curso o professor tá aqui () capacitado... então por um

lado sim... dificuldade sempre é a questão financeira né? **porque as vezes tem uns cursos que num tem o material não chega dependendo do curso porque tem que ter material...** aqui o único curso que a gente teve dificuldade foi o curso de:: pintor de obras a gente já teve () curso de pintor de obras... então teve dificuldade de ter o material tinta pincel que é um curso prático né? é um curso prático... **conseguiu-se alguma coisa mas não tinham todo material...** consegue a maior parte né? num consegue todo então o que falta alguma coisa num a/ a gente/ **o curso num consegue atingir o objetivo totalmente como ele esperava né?... sim...** de alguma/ de certa forma é satisfatório né? num vou dizer que é cem por cento satisfatório... por que também tem a questão do interesse do aluno... **problema que eu vejo maior aí é o interesse do aluno...** porque o curso olhe tem aula/ as vezes tem aula o professor planeja aula fora... com visita sabe? as vezes o aluno num vai num tem interesse... aí isso aí é só:: empecilho maior é o próprio interesse do que () (CoordPronEE1, grifo nosso).

A fala do CoordPronEE1 é permeada por contradições, principalmente pelo fato de que, ao justificar as condições adequadas proporcionadas aos estudantes, expõe fragilidades do processo, dando como exemplo um curso de pintor, que requer menor estrutura material que um curso técnico em edificações e, mesmo assim, não teve todos os recursos necessários ao desenvolvimento do curso. Além disso, mais uma vez, o entrevistado coloca a falta de interesse dos estudantes como o maior impedimento aos cursos.

Já P1 respondeu que não, e afirmou que “[...] na escola percebe-se claro desconforto do colégio em servir sua infraestrutura, que já está aquém de uma escola de ensino médio. Nota-se brigas políticas pela chefia do processo entre escola e supervisão do Pronatec” (P1).

Os principais aspectos positivos destacados pelos respondentes estudantes do Programa dizem respeito à atuação dos professores, que tentam contornar de todas as formas os problemas enfrentados, para ministrarem suas aulas com qualidade. E1 declarou como positivo “[...] o fato de ser um curso técnico ofertado pela Rede Federal” (E1, informação escrita). No entanto, é importante lembrar que, tanto a atuação dos professores, quanto a qualidade da formação oferecida pela EAJ, são comprometidas, já que não existe uma estrutura adequada ao desempenho das atividades, o que torna vulnerável a formação.

Os pontos negativos destacados por todos os estudantes foram a já discutida falta de infraestrutura e equipamentos, o que impossibilita a realização de aulas práticas e a falta de diálogo e compromisso por parte da coordenação dos cursos técnicos, que, de acordo com os respondentes, deixa a desejar (E2), é irresponsável (E6) e “ausente” (E3). Não é demais lembrar que o coordenador dos cursos técnicos

estava ausente em 5 das 6 visitas que fizemos à escola, o que ele justificou por telefone em razão de atividades relativas ao seu vínculo como professor da UFRN.

No entanto:

[...] as instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas, conforme previsão do art. 9º da Lei 12.513/2011, poderão conceder bolsas aos profissionais envolvidos nas atividades do Pronatec, inclusive seus próprios servidores, **desde que não haja prejuízo à carga horária regular e ao atendimento do plano de metas de cada instituição.** (BRASIL, 2015, p. 18, grifo nosso).

Ao deixar de cumprir seu expediente na escola EEEB para desenvolver atividades relativas ao vínculo com a UFRN, o servidor sobrepõe indevidamente a carga-horária dos dois contratos, o que é ilegal.

Sobre os pontos negativos destacados por CoordPronEE1, temos:

[...] a estrutura né? que hoje as salas/ a escola num é/ num tem as mesmas condições que a gente tinha () os equipamentos vão se desgastando e falta recurso pra direção da escola fazer a manutenção/ aí a estrutura né? que assim deixa um pouco a desejar diante desse fato que a escola num tem recurso... o () do laboratório que é difícil também que hoje é fundamental o aluno tá trabalhando com as tecnologia... a segurança/ questão de segurança () ponto de ônibus aqui que é muito escuro já aconteceram assaltos aí os alunos ficam querendo sair mais cedo com medo de sair tarde também... então essas coisas que é a realidade das escolas... influencia também no curso né? na qualidade do curso (CoordPronEE1).

O CoordPronEE1 traz mais uma vez uma questão já mencionada aqui e que, conforme discussão anteriormente feita e trazida em sua própria fala, compromete indiscutivelmente a qualidade da formação oferecida. Do ponto de vista da garantia de um Direito Constitucional, a falta de condições que foi recorrentemente colocada pelos sujeitos como uma barreira, na verdade, representa a institucionalização da negação desse direito, é uma afronta à luta da classe trabalhadora.

Permitir que essa realidade de flexibilização institucionalizada de um direito continue sendo vivenciada, é admitir formas veladas de exclusão num cenário que é historicamente conhecido pela vulnerabilidade da classe trabalhadora, cujos malefícios beneficiam o capital. P1 destaca como ponto negativo da implementação do Programa, a “ [...]falta de promoção de políticas para o ingresso dos mesmos no *mercado de trabalho*, gerando custos para uma formação por parte do Estado, em que não haverá retorno produtivo, devido a desistência dos egressos em trabalhar no setor” (P1), o que é pertinente, uma vez que, ao término dos cursos, conforme já

discutido neste trabalho, a maioria dos jovens precisará produzir sua existência e seria responsável, por parte do Estado, preocupar-se com essa questão.

Quanto aos aspectos positivos, CoordPronEE1 se expressa da seguinte maneira: “[...] a manutenção de::/ do professor né? o::... a escola tá aberta pra gente... num é::: com a qualidade que a gente queria mas ela tá... a gente tá aqui na escola... o professor... o di/ a direção recebe () entrega a escola pra gente” (CoordPronEE1). A resposta do entrevistado nos faz pensar sobre suas concepções de EP de qualidade, de parceria firmada, das responsabilidades das instituições parceiras perante os estudantes, entre outras questões, já que, para ele, o fato de terem professores e do prédio estar sendo cedido, mesmo nas condições em que se encontra, é um aspecto a ser considerado.

Acerca do diálogo entre a direção e a equipe do Programa, o entrevistado respondeu que:

[...] não... não [existe] a gente::/ a gente quando veio pr'aqui:: a outra diretora/ quando nós começamos era outra diretora da escola e a vice diretora dela era professora de um dos cursos... então ela trabalhava/ a diretora era auxiliar administrativo então ela tava a noite com a gente e era ótimo né? por que o que ela podia fazer/ ela como diretora da escola já tava aqui fazia... aí com:: depois de dois anos/ acho que foram dois anos () então mudou a direção da escola... no início da direção do () que era com outro diretor **eles quiseram assim é::: se dependesse deles até a gente teria saído daqui** mas foi quando Jundiá conversou com a Secretaria de Educação por que isso é determinado pela Secretaria de Educação né? teve uma conversa... conversaram com a direção da escola... a::: a outra supervisora na época também veio conversou com a direção da escola se apresentou mostrou a responsabilidade dela né? conquistando a nova direção... então foi uma conquista que teve (CoordPronEE1, informação verbal, grifo nosso).

Nota-se, pela fala do entrevistado, que apesar da direção da escola ter sido convencida, pela SEEC e pela EAJ, de que a gestão não poderia se negar a continuar cedendo seu espaço físico para a realização das aulas do Programa, não há qualquer interação entre a gestão da escola e a gestão do Programa, o que confirma a justificativa da direção do estabelecimento em não nos conceder entrevista afirmando que não tem qualquer informação acerca do Programa. Uma amostra de como é tratada a educação dos trabalhadores no país e uma contradição enorme, já que há uma parceria na qual a escola é partícipe.

Ao final do questionário, deixamos um espaço destinado a quaisquer comentários que os respondentes desejassem fazer, relativos ao instrumento aplicado ou ao Pronatec, e um dos estudantes se expressou da seguinte forma: “[...] quando

for estagiar, qualquer aluno deste curso não vai saber nem o que fazer na hora, pois não temos ensinamentos em relação a isso, quanto ao estágio nem se comenta, não estamos qualificados para trabalhar em lugar nenhum, por não termos o conhecimento adequado” (E1). O comentário feito por E1 permite que pensemos um pouco mais sobre a inserção dos egressos no mundo do trabalho e em que condições isso se dará. O respondente deixa claro que estágio é um assunto sobre o qual nem se comenta, o que é preocupante e evidencia a omissão das instituições que compõem a parceria para oferta dos cursos, sobretudo a EAJ, que é ofertante e, portanto, responsável pela emissão dos certificados.

A disparidade de condições de inserção desses sujeitos no mundo do trabalho nasce também com a formação recebida, cuja gênese e implementação, aqui estudados, subjugam e camuflam, ao mesmo tempo em que acirram, a luta de classes, relegando direitos sociais e massacrando os sonhos.

Nessa direção, o Pronatec, se considerasse a articulação de saberes para a compreensão da realidade, com os investimentos recebidos desde o início de sua implementação, poderia ser um avanço, mas, na verdade, tem sido retrocesso ao referendar a dualidade histórica da educação dos trabalhadores, que tem cada vez mais tido suas esperanças sepultadas por um conjunto de artifícios cuja intencionalidade é massificar a formação para o capital.

É preciso uma postura crítica diante do quadro que se nos apresenta, já que o número de matrículas e os investimentos feitos pelo Programa são surpreendentes. No entanto, a classe trabalhadora necessita de um modelo de educação que alimente perspectivas, sonhos e principalmente a construção de uma democracia protagonizada pela classe que tudo produz. Assim, torna-se cada vez mais evidente que a classe trabalhadora não pode e não deve esperar nada da classe que a oprime (FREIRE, 1996).

Por todos os fatores aqui levantados e anteriormente discutidos, concordamos que “[...] na prática, se está diante de um grande programa de contenção social por meio do qual se proporciona educação pobre para o pobre” (MOURA, 2013, p. 26), ressaltamos que os arranjos institucionais engendrados para sua viabilização no interior das escolas da Rede Estadual são insuficientes. Além disso, a Instituição majoritariamente responsável por essa oferta parece não estar utilizando adequadamente a experiência acumulada ao longo de sua trajetória nesse campo em benefício dos estudantes matriculados, o que representa prejuízos ao caminho

formativo dos estudantes, intensifica e alimenta as frustrações daqueles que esperam certificação legitimadora. Não foram, portanto, percebidos impactos positivos significativos sobre a escola investigada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nosso estudo, buscamos investigar os arranjos institucionais engendrados para a implementação do Pronatec na Rede Estadual do Rio Grande do Norte, tendo como campo empírico uma de suas escolas, com o intuito não apenas de verificar as condições proporcionadas aos envolvidos, como também de identificar potencialidades e fragilidades na oferta.

Um dos nossos maiores desafios foi ter acesso aos dados relativos à implementação, cuja responsabilidade é partilhada entre MEC/SETEC, EAJ e SEEC.

É relevante dizer que a SEEC possui pouquíssimos dados sobre a implementação do Programa em suas escolas, o que sinaliza para a falta de atenção para com a formação a que seus estudantes têm sido submetidos e, tanto na SETEC, quanto na EAJ, os procedimentos de acompanhamento/monitoramento de sua execução são de cunho mais quantitativo e nenhuma das Instituições aqui mencionadas possuem mecanismos de avaliação do desenvolvimento dos processos.

O MEC/SETEC respondeu à solicitação de dados por nós realizada via e-SIC, de forma insatisfatória, sob alegação de que não dispõe, de forma sistematizada, os dados solicitados. Essa lacuna foi discutida como uma preocupação em relatório do TCU, já que muito se veicula sobre o número de matrículas, no entanto, os resultados do Programa têm sido pouco enfatizados (BRASIL, 2015).

Compreendemos que a realidade da oferta de cursos do Pronatec na escola EEEB é um indicador das condições em que o Programa vem sendo materializado nas demais escolas da Rede, cujas características marcantes de sua implementação são a falta de diálogo e o improviso.

No que se refere principalmente à estrutura física disponibilizada, principalmente para os cursos técnicos, que requerem, pelas suas especificidades, uma estrutura mais complexa, constatou-se a incapacidade de atendimento com qualidade às demandas formativas, o que se manifesta na falta de condições mínimas de infraestrutura, visto que não estão sendo disponibilizados espaços físicos adequados e nem os equipamentos necessários, a exemplo de laboratórios, computadores, acesso à internet, bibliotecas, salas de aulas com conforto térmico e projetores, para atendimento às necessidades formativas, o que caracteriza uma ameaça ao direito social à EP e uma negligência, principalmente da EAJ, já que a

legislação preconiza que a ela cabe, enquanto instituição ofertante, a viabilização e a garantia dessas condições.

A falta de requisitos básicos também representa exacerbada precarização no desenvolvimento do trabalho docente, tendo em vista que, além de não terem garantia de qualquer direito trabalhista, condição imposta pela forma como são contratados, não têm a possibilidade de desenvolver suas atividades profissionais com qualidade, mediante a ausência do aparato necessário.

Sendo a EP um espaço específico do trabalho docente, a seleção de professores para os cursos do Pronatec, que prioriza bacharéis das mais diversas áreas, deveria garantir a formação didático pedagógica desses profissionais, o que constatamos que não vem ocorrendo. Isso agrava ainda mais a realidade não apenas dos estudantes, mas também dos profissionais bacharéis, que assumem o papel docente sem que lhes sejam viabilizados os elementos necessários à mínima compreensão desse campo de atuação em que estão se inserindo.

O conjunto de necessidades formativas, que tem sido desrespeitado ora pelas leis e decretos que as regulamentam, ora pela ausência de condições materiais e que, conseqüentemente, comprometem a formação desses cidadãos, tem o potencial de comprometer ainda mais a inserção de seus egressos no mundo do trabalho, o que contraria os objetivos declarados do Programa, mas é convergente com aqueles não declarados.

Outra questão que merece ser retomada aqui, é que mesmo tendo como protagonista a EAJ, instituição vinculada à UFRN, que tem renome no campo da EP de qualidade no estado, o que é muito positivo e poderia estar sendo um avanço, a implementação do Pronatec no interior das escolas da Rede Estadual no RN, em especial a oferta dos cursos técnicos, tem contribuído com o estigma de que a educação pública não funciona a contento.

O descrédito de professores e estudantes, manifestado nas respostas dadas por meio do instrumento aplicado, demonstra frustração das expectativas e são um indicador das razões pelas quais o MEC não tem se empenhado na divulgação de dados acerca dos resultados do Programa, que tem sido, talvez, a estratégia mais ousada de fragmentação dos saberes dos últimos tempos e que, não por acaso, entorpece a realidade dos fatos, viabilizando uma educação desigual e desumanizante, que pode ser configurada como violência contra os mais pobres, que perdem sob as luzes da legalidade e sob o pretexto da justiça social, um direito. Ou

seja, a atitude do governo, ao estabelecer o Pronatec como política prioritária, é uma decisão política, que tem legalizado a dualidade, estabelecendo uma Democracia minimalista, que propugna pela negação de direitos. Essa é “[...] uma estratégia de mercantilização da EP e de submissão ao economicismo, que pretende submeter a educação aos princípios da Teoria do Capital Humano (TCH) e ao modelo das competências” (LIMA, 2012, p. 345), conforme já discutimos aqui, algo extremamente nocivo aos interesses dos trabalhadores.

É preciso ter clareza de que, para a construção das condições elementares e de bases sólidas para as políticas públicas, e para que a EP da classe trabalhadora e de seus filhos, no Brasil, seja tratada com seriedade e respeito, é indispensável que haja não apenas grandes investimentos, o que não faltou ao Pronatec, mas que haja esforços de diálogo e de planejamento na elaboração dessas Políticas e Programas. Para que isso ocorra, é preciso haver uma gestão que considere o que dizem as pesquisas, elementos desdenhados na gênese e implementação do Programa aqui investigado e que se refletem nas condições com que os cursos estão sendo oferecidos. O que caracteriza, sobretudo, que existe ainda um abismo a ser transposto para que todas essas questões sejam superadas.

A partir da leitura de Minayo (2014), compreendemos que, “[...] nas sociedades complexas contemporâneas, os direitos são diferentemente distribuídos e apropriados de forma heterogênea e conflituosa” (MINAYO, 2014, p. 64). Isso nos esclarece que, mesmo com todo o investimento feito com o envolvimento de instituições Públicas de renome e com todo o conhecimento acumulado no campo da EP, o que poderia resultar em um projeto impactante, os estudantes do Pronatec vivenciam um quadro de intensa negligência em sua formação, fadada a perder sua característica fundamental de formar para o desenvolvimento das potencialidades humanas, para a emancipação, o que é a mais forte expressão de que se tem relegado as perspectivas de seu público, priorizando interesses mercadológicos, promovendo contingenciamento social e difundindo a ideologia do capital, transformando o Brasil em um manancial de mão de obra barata – um golpe contra o coletivo operário, que tem suas perspectivas tratadas com crueldade.

Assim, é possível afirmar que o Pronatec tem acirrado a perda da concepção de educação profissional pública e de qualidade socialmente referenciada e a classe trabalhadora assina com o próprio sangue essa perda, diante do quadro de *reformas*

dos direitos sociais impostas pelo atual governo quando abdica do seu direito a uma educação integral, que é negada pelo Programa, e anseia por uma pseudo-educação.

Finalmente, consideramos que o fato de não haver sido constatado êxito na ação que aqui investigamos, o Programa, que vislumbra uma abrangência considerável de ações, pode estar alcançando êxito nas demais, o que para ser verificado, já que não era nosso objetivo, requereria uma pesquisa mais abrangente.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Toyotismo como ideologia orgânica da produção capitalista.**

Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/artigo-giovanni-alves-toyotismo-ideologia.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

AMORIN, A. H. R. **Literatura de cordel: uma experiência de interdisciplinaridade no Curso Técnico em Logística integrado ao ensino médio.** Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Vitória: IFES, 2020.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. GENTILI, Pablo; FRIGOTO, Gaudêncio (Org.). **A Cidadania negada.** São Paulo: Cortez, 2001.

ARRETCHE, M. T. S. **Estado federativo e políticas sociais: determinantes da Descentralização.** Rio de Janeiro: Revan; São Paulo: FAPESP, 2000. 304p.

ARROYO, M. Tensões na condição e no trabalho docente - Tensões na formação. **Movimento Revista de Educação**, ano 2, n. 2, 2015. Disponível em: periodicos.uff.br. Acesso em: 15 mar. 2016.

BRAGA, R. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista.** São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Levantamento Programa Nacional De Acesso Ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC.** Determinação à Segecex. arquivamento. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização de Obras e Patrimônio da União, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/lei_12513.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 12.816, de 5 de junho de 2013.** Altera as Leis nºs 12.513, de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12816.htm. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159,

de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 12 mar. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997.**

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei federal nº. 9.394/96. Brasília, DF: 17 abr. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010).** Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível

em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 14 mar. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004.**

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004a. Disponível

em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 12 abri. 2014.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRINHOSA, M. C. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (org). **Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais.** Campinas: Associados, 2009.

CASTILHO, A. T.; PRETI, Dino. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo:** Vol. II: diálogos entre dois informantes. São Paulo: T. A. Queiroz; EDUSP, 1986.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico e controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, p. 1087-1113. out. 2005, Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 3 ago. 2007.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In*: FRIGOTO, G.; M. Ciavatta; M. Ramos (Org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, M. A HISTORICIDADE DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EM TRABALHO E EDUCAÇÃO. *In*: Moura, Dante Henrique. (Org.) **Educação profissional**: desafios teórico-metodológicos e Políticas públicas. Natal: IFRN, 2016.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 nº. 49, jan.-abr. 2012.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Rev. Bras. Educ.**, v. 17, n. 49, pp.11-37, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>. Acesso em: 10 mar. 2017

DEL PINO, M. Política Educacional, emprego e exclusão social. *In*: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.) **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2011.

ESCOLA AGRÍCOLA DE JUNDIAÍ - EAJ. **Dados sobre número de matrículas do Pronatec**. Macaíba: EAJ/UFRN, 2016.

FONTES, V. Formação dos trabalhadores e luta de classes. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 25, p.13-24, 22 dez. 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 82, pp. 93-130, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>. Acesso em: 10 mar. 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M.N. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação** - FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [37]: 417 - 442, setembro/dezembro, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1593/1479#:~:text=A%20dire%C3%A7%C3%A3o%20que%20assumem%20as,po%C3%ADticas%2C%20elabora%20estrat%C3%A9gias%20focalizadas%20de>. Acesso em: 10 maio 2018.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, ano 13, n. 20, 2015. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario. Acesso em: 14 mar. 2016.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. *In*: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (org) **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 75-205.

FRIGOTTO, G. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 21-46.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GORZ, A. **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

HARVEY, D. **Para entender O Capital**: Livro 1. São Paulo. Loyola. 2013.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo. Loyola.1993.

HARVEY, D. **O Enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo. 2011.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo**: histórias e implicações. São Paulo: Edições Loyola, p.165-195, 2008.

HOBBSBAWN, E. J. **1917 Mundos do Trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

JAMESON, F. **A cultura do dinheiro**: ensaios sobre a globalização. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 96, p. 877-910, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300012>. Acesso em: 20 jan. 2018.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n.2, p. 8, maio/ago. 2002.

KUENZER, A. Z. Pedagogia da fábrica: as relações de produção e educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 273-296, jan./jun. 2006.

LIMA, R. O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional. *In*: LIMA, R.; RODRIGUES, D. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 157-184.

LIMA, M. 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.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política: livro 1/. 32. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios. *In*: MOURA, D. H. (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 20, n. 63, p.1057-1080, dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782015206313>. Acesso em: 20 mar. 2020.

OLIVEIRA, J. F. de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. *In*: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 237-252.

OLIVEIRA, J. A. P. de. Desafios do planejamento em políticas públicas: diferentes visões e práticas. **Rev. Adm. Pública**. vol.40, n.2, 2006. ISSN 1982-3134. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 abr. 2019.

ORTIGARA, Claudino. **Políticas para a educação profissional no Brasil**: Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação Integral. Pouso Alegre (MG): IFSULDEMINAS, 2014.

O'TOOLE JR., L. J. Rational choice and the public management of interorganizational networks. *In*: KETTL, D. F.; MILWARD, H. B. (Eds.). **Public management**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1996.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

PRESSMAN, J. L.; WILDAVSKY, A. **Implementación**: cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland. México: Colegio Nacional de Ciencias políticas y administración Pública, A.C. Fondo de Cultura Económica, 1998.

RAMOS, M. S; MACEDO, J. M. de. Os impactos do Pronatec no trabalho docente: a experiência do IFRJ. 2015. *In*: Congresso Nacional de Educação, 21., 2015. **Anais [...]**. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16517_7296.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

SALDANHA, L. de L. W. O Pronatec e a relação ensino médio e educação profissional. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA EDUCAÇÃO DA REGIÃO, 11., 2012, [S.l.], **Anais [...]**. [Caxias do Sul], 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1713/141>. Acesso em: 11 fev. 2021.

SALDANHA, L. de L. W. Aa relação público - privado: estado e políticas de educação profissional (Pronatec). COLÓQUIO NACIONAL - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2., 2013, Natal, **Anais [...]**. Natal: IFRN, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8849546-A-relacao-publico-privado-estado-e-politicas-de-educacao-profissional-pronatec-resumo.html>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SANDER, B. Ensino médio e educação profissional: a ruptura com o dualismo estrutural. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 11-24, jan./jun. 2011.

SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. *In*: LOMBARDI, J. C. inei (org). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Associados, 2003.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, P. S. M. B. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SAVIANI, D. Dermeval Saviani: A importância da 2ª Conferência Nacional de Educação. In: **Semanário “A Fonte”**, de São Sepé – RS, entre os dias 15/11 e 27/12/2014. Disponível em: <https://olhandodocampus.wordpress.com/2014/11/18/dermeval-saviani-por-que-e-importante-implantar-o-sistema-nacional-de-educacao-no-brasil/>. Acesso em: 10 maio 2018.

SHIROMA, E. O. O estado como cliente: interesses empresariais na coprodução da inspeção escolar. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 22, p.57-79, 05 dez. 2015.

SILVA *et al.* Formação profissional técnica subsequente x programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (pronatec) e o discurso das competências. **Revista Extensão & Cidadania**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 6, p. 31- 46, jul./dez. 2015.

SILVA, P. L. B.; MELO, M. A B. **O Processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos.** [Campinas]: Núcleo de Estudos e Políticas Públicas, Unicamp, 2000. Caderno 48.

SILVA, F. N. da. **Ensino médio integrado à educação profissional: a implementação do programa brasil profissionalizado em Mossoró-RN.** 156f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional)- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Natal, IFRN, 2015.

SISTEMA INTEGRADO DE MONITORAMENTO EXECUÇÃO E CONTROLE – SIMEC. **Dados sobre matrículas e tipo de oferta de cursos Pronatec 2011 a 2017.** Brasília: SIMEC, 2017.

SOUZA JÚNIOR, J. de. Educação profissional e luta de classes: um debate em torno da centralidade pedagógica do trabalho e do princípio educativo da práxis. In: ARAÚJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. **Filosofia da práxis e didática da educação profissional.** Campinas/SP: Autores Associados, 2011. p. 113-144.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS TÉCNICOS DA SEEC-RN

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN
CAMPUS NATAL CENTRAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL –
PPGEP/IFRN**

ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS TÉCNICOS DA SEEC-RN
PARTICIPANTES DA PESQUISA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO:

PRONATEC: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DO
PROGRAMA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE

MESTRANDA: ALLANA MANUELLA ALVES DOS SANTOS
allanamas.mas@gmail.com

ORIENTADOR: PROF. DR. DANTE HENRIQUE MOURA
dantemoura2014@gmail.com

1. Como ocorreu a escolha da EAJ para desenvolver a oferta do Pronatec na rede estadual de educação do RN? Como foi esse processo? Como ocorreu a decisão? A senhora participou dessa decisão?
2. Após a tomada de decisão, como ocorreram e quem participou dos primeiros contatos entre a SEEC/RN e a EAJ visando a implementação do Pronatec na Rede?
3. Os técnicos responsáveis pela implementação na SEEC/RN receberam alguma formação no que se refere à educação profissional e, mais especificamente, sobre o Pronatec? (desdobramentos: Se sim, quais? Qual foi o conteúdo? Se não, você acha que teria sido importante? Quais as implicações disso?)
4. O MEC fez alguma exigência no que diz respeito à formação dos professores e à estrutura das escolas visando a implementação do PRONATEC nas escolas da Rede Estadual? (desdobramentos. Houve formação dos professores/quem ofereceu? Qual foi o conteúdo? Se não houve, você julga que deveria ter havido? E a infraestrutura das escolas é adequada? O que falta? Quais as implicações para os cursos oferecidos?) Qual foi a contrapartida da SEEC-RN?
5. Quais foram as primeiras escolas escolhidas para o início da implementação do PRONATEC e quais foram os critérios de escolha dessas escolas? (desdobramentos. Por que foram escolhidas algumas escolas que estavam desenvolvendo o Programa Brasil Profissionalizado? Você vê algum problema

- no fato dessas escolas terem sido beneficiadas por recursos de dois projetos distintos com a mesma finalidade?)
6. Como se deu a divulgação acerca da oferta dos cursos do PRONATEC para a sociedade e especificamente para o público-alvo ao qual se destinavam esses cursos?
 7. Quais foram os primeiros cursos oferecidos nas escolas da rede estadual? O que levou a SEEC/RN a optar por esses cursos? Foi feita alguma pesquisa sobre demanda para a oferta desses cursos?
 8. Como ocorreu a seleção dos alunos que compuseram as primeiras turmas do PRONATEC? Todos os alunos recebem bolsa-formação?
 9. Como é a EAJ que seleciona os professores, a secretaria definiu algum critério como, por exemplo, licenciatura ou alguma formação no campo da educação profissional?
 10. A implantação do PRONATEC teve alguma repercussão sobre o Programa Brasil Profissionalizado? Quais?
 11. Na sua perspectiva, a formação que vem sendo proporcionada pelo PRONATEC atende aos objetivos desse Programa? A secretaria tem algum mecanismo de avaliação do desenvolvimento do Programa? Quais?
 12. Essa articulação entre a secretaria de educação/RN, a EAJ e as escolas ofertantes, na implementação do PRONATEC, está proporcionando as condições adequadas para que os estudantes possam ter êxito na realização dos cursos? Por quê?
 13. Quais os principais aspectos positivos e as dificuldades que a senhora destaca nessa experiência em andamento, de implementação do PRONATEC na rede estadual de educação do RN?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AO TÉCNICO DA
EAJ/UFRN**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN
CAMPUS NATAL CENTRAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL –
PPGEP/IFRN**

ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AO TÉCNICO DA EAJ/UFRN
PARTICIPANTE DA PESQUISA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO:

PRONATEC: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DO
PROGRAMA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE

MESTRANDA: ALLANA MANUELLA ALVES DOS SANTOS
allanamas.mas@gmail.com

ORIENTADOR: PROF. DR. DANTE HENRIQUE MOURA
dantemoura2014@gmail.com

1. Como ocorreu a escolha da EAJ para desenvolver a oferta do Pronatec na rede estadual de educação do RN? Como foi esse processo? Como ocorreu a decisão? A senhora participou dessa decisão?
2. Após a tomada de decisão, como ocorreram e quem participou dos primeiros contatos entre a EAJ e as escolas, visando a implementação do Pronatec na Rede?
3. Os técnicos responsáveis pela implementação na EAJ receberam alguma formação no que se refere à educação profissional e, mais especificamente, sobre o Pronatec? (desdobramentos: Se sim, quais? Qual foi o conteúdo? Se não, você acha que teria sido importante? Quais as implicações disso?)
4. A SEEC fez alguma exigência no que diz respeito à formação dos professores e à estrutura das escolas visando a implementação do PRONATEC nas escolas da Rede Estadual? (desdobramentos. Houve formação dos professores/quem ofereceu? Qual foi o conteúdo? Se não houve, você julga que deveria ter havido? E a infraestrutura das escolas é adequada? O que falta? Quais as implicações para os cursos oferecidos?) Qual foi a contrapartida da SEEC-RN?
5. Quais foram as primeiras escolas escolhidas para o início da implementação do PRONATEC e quais foram os critérios de escolha dessas escolas? (desdobramentos. Por que foram escolhidas algumas escolas que estavam desenvolvendo o Programa Brasil Profissionalizado? Você vê algum problema no fato dessas escolas terem sido beneficiadas por recursos de dois projetos distintos com a mesma finalidade?)

6. Como se deu a divulgação acerca da oferta dos cursos do PRONATEC para a sociedade e especificamente para o público-alvo ao qual se destinavam esses cursos?
7. Quais foram os primeiros cursos oferecidos nas escolas da rede estadual? O que levou à opção por esses cursos? Foi feita alguma pesquisa sobre demanda para a oferta dos cursos?
8. Como ocorreu a seleção dos alunos que compuseram as primeiras turmas do PRONATEC? Todos os alunos recebem bolsa-formação?
9. Como é a EAJ que seleciona os professores, a secretaria definiu algum critério como, por exemplo, licenciatura ou alguma formação no campo da educação profissional?
10. A implantação do PRONATEC teve alguma repercussão sobre o Programa Brasil Profissionalizado? Quais?
11. Na sua perspectiva, a formação que vem sendo proporcionada pelo PRONATEC atende aos objetivos desse Programa? A EAJ tem algum mecanismo de avaliação do desenvolvimento do Programa? Quais?
12. Essa articulação entre a secretaria de educação/RN, a EAJ e as escolas ofertantes, na implementação do PRONATEC, está proporcionando as condições adequadas para que os participantes possam ter êxito na realização dos cursos? Por quê?
13. Quais os principais aspectos positivos e as dificuldades que a senhora destaca nessa experiência em andamento, de implementação do PRONATEC na rede estadual de ensino do RN?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AO COORDENADOR DO PRONATEC NA ESCOLA

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN
CAMPUS NATAL CENTRAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL –
PPGEP/IFRN**
ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AO COORDENADOR DO PRONATEC NA
ESCOLA PARTICIPANTE DA PESQUISA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO:

**PRONATEC: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DO
PROGRAMA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE**

MESTRANDA: ALLANA MANUELLA ALVES DOS SANTOS
allanamas.mas@gmail.com

ORIENTADOR: PROF. DR. DANTE HENRIQUE MOURA
dantemoura2014@gmail.com

1. Como ocorreu a escolha desta escola para desenvolver a oferta do Pronatec dentre as demais escolas da rede estadual de educação do RN? Como foi esse processo? Como ocorreu a decisão? A senhora participou dessa decisão?
2. Após a tomada de decisão, como ocorreram e quem participou dos primeiros contatos entre a SEEC/RN e a escola visando a implementação do Pronatec aqui na escola?
3. Os responsáveis pela implementação na escola receberam alguma formação no que se refere à educação profissional e, mais especificamente, sobre o Pronatec? (desdobramentos: Se sim, quais? Qual foi o conteúdo? Se não, você acha que teria sido importante? Quais as implicações disso?)
4. A SEEC fez alguma exigência no que diz respeito à formação dos professores e à estrutura da escola visando a implementação do PRONATEC aqui na escola? (desdobramentos. Houve formação dos professores/quem ofereceu? Qual foi o conteúdo? Se não houve, você julga que deveria ter havido? E a infraestrutura da escola é adequada? O que falta? Quais as implicações para os cursos oferecidos?) Qual foi a contrapartida da escola?
5. Quais foram os primeiros cursos escolhidos para o início da implementação do PRONATEC e quais foram os critérios de escolha? (desdobramentos. Esta escola estava desenvolvendo o Programa Brasil Profissionalizado? Você vê algum problema no fato dessa escola ter sido beneficiadas por recursos de dois projetos distintos com a mesma finalidade?)
6. Como se deu a divulgação acerca da oferta dos cursos do PRONATEC para a sociedade e especificamente para o público-alvo ao qual se destinavam esses cursos? (Os alunos da escola são priorizados?)

7. Foi feita alguma pesquisa sobre demanda para a oferta dos cursos ofertados na escola?
8. Como ocorreu a seleção dos alunos que compuseram as primeiras turmas do PRONATEC? Todos os alunos recebem bolsa-formação?
9. A implantação do PRONATEC teve aqui na escola alguma repercussão sobre o Programa Brasil Profissionalizado? Quais?
10. Na sua perspectiva, a formação que vem sendo proporcionada pelo PRONATEC atende aos objetivos desse Programa? A escola tem algum mecanismo de avaliação do desenvolvimento do Programa? Quais?
11. Com base na experiência local, a articulação entre a secretaria de educação/RN, a EAJ e as escolas ofertantes, na implementação do PRONATEC, está proporcionando as condições adequadas para que os estudantes possam ter êxito na realização dos cursos? Por quê?
12. Quais os principais aspectos positivos e as dificuldades que a senhora destaca nessa experiência em andamento, de implementação do PRONATEC na rede estadual, com ênfase na escola onde atua?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO PRONATEC NA ESCOLA

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN
CAMPUS NATAL CENTRAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL –
PPGEP/IFRN**

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO PRONATEC NA ESCOLA
PARTICIPANTES DA PESQUISA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO:

PRONATEC: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DO
PROGRAMA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE

MESTRANDA: ALLANA MANUELLA ALVES DOS SANTOS
allanamas.mas@gmail.com

ORIENTADOR: PROF. DR. DANTE HENRIQUE MOURA
dantemoura2014@gmail.com

Questionário Professores

1. Você já havia trabalhado com a educação profissional antes de ser professor(a) em cursos do Pronatec?
() Sim () Não
2. Onde? _____

3. Em quais cursos?

4. Você recebeu alguma formação no que se refere à educação profissional e, mais especificamente, sobre o Pronatec, antes ou durante sua atuação nesse Programa? Sim () Não ()
5. Se sim, quais?

6. Qual foi o conteúdo de cada um deles?

7. Se não recebeu nenhuma formação, você acha que teria sido importante?

- () Sim () Não
8. Quais as implicações disso para a sua atuação nos cursos do Pronatec? _____

9. Foi feita alguma exigência, por parte da EAJ, no que diz respeito à sua formação, visando sua atuação no PRONATEC?
() Sim () Não
Quais? _____

10. A infraestrutura da escola onde vem sendo ofertado o curso em que você atua é adequada?
() sim Não ()
11. Se respondeu não, o que falta? Quais as implicações para os cursos oferecidos? _____

12. Você sabe quais foram os critérios a partir dos quais foi definida a participação da escola em que você atua no Pronatec? () Sim () Não
Se sim, quais?

13. Como você tomou conhecimento do processo seletivo para professor do Pronatec? _____

14. Na sua opinião, a oferta de cursos do Pronatec nas quais você atua são coerentes com as demandas do público ao qual elas se destinam?
() Sim () Não
Por quê?

15. Você tem algum vínculo com outra Instituição de ensino? () Sim () Não
Em caso afirmativo, sua atuação no PRONATEC teve alguma repercussão sobre o trabalho desenvolvido no outro vínculo?
() Sim () Não Quais?

16. Na sua perspectiva, a formação que vem sendo proporcionada pelo PRONATEC atende aos objetivos desse Programa? () Sim () Não

17. A secretaria tem algum mecanismo de avaliação do desenvolvimento do Programa? () Sim () Não

Quais?

18. Essa articulação entre a secretaria de educação/RN, a EAJ e a escola ofertante, na implementação do PRONATEC, está proporcionando as condições adequadas para que os estudantes possam ter êxito na realização dos cursos?

() Sim () Não

Por quê?

19. Quais os principais aspectos positivos e as dificuldades que você destaca nessa experiência em andamento, de implementação do PRONATEC na rede estadual de educação do RN?

Aspectos positivos

Dificuldades

20. Caso deseje utilize o espaço a seguir para fazer quaisquer comentários adicionais sobre o Pronatec/ou sobre este questionário.

Agradecemos por sua colaboração!

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO PRONATEC NA ESCOLA

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN
CAMPUS NATAL CENTRAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL –
PPGEP/IFRN**

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO PRONATEC NA ESCOLA
PARTICIPANTES DA PESQUISA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO:

PRONATEC: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DO
PROGRAMA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE

MESTRANDA: ALLANA MANUELLA ALVES DOS SANTOS
allanamas.mas@gmail.com

ORIENTADOR: PROF. DR. DANTE HENRIQUE MOURA
dantemoura2014@gmail.com

Questionário estudantes

1. Qual é a sua idade? _____
2. Sexo: () Feminino () Masculino.
3. Você trabalha? () Sim () Não
4. Sou estudante do:
() 1º ano do ensino médio.
() 2º ano do ensino médio.
() 3º ano do ensino médio.
() Já concluí o ensino médio.
() Outros.
Especifique _____
5. Em que turno você cursa o ensino médio?
Manhã ()
Tarde ()
Noite ()
6. Em que escola da rede estadual você cursa atualmente o ensino médio? _____

7. No ato de realização de sua matrícula no Pronatec, estavam sendo ofertadas vagas em outros cursos, além deste, no qual você se matriculou?
() Sim () Não
Quais? _____

8. Você já havia feito algum outro curso pelo Pronatec antes?
() Sim () Não
9. Como ocorreu a escolha do curso em que você está matriculado?

10. Se no ato da matrícula, você tivesse outras opções, estaria fazendo outro curso? () Sim () Não
Qual? _____
11. O que influenciou você a se matricular neste curso?

12. Antes de realizar sua matrícula, você recebeu algum esclarecimento acerca do conteúdo do curso ou sobre a atuação profissional na área do curso que faria?
() Sim () Não
13. Você acha que teria sido importante?
() Sim () Não
Quais as implicações disso?

14. Houve alguma exigência ou pré-requisito para a matrícula no curso?
() Sim () Não
Qual/quais? _____

15. A infraestrutura da escola onde você faz o curso do Pronatec é adequada?
() Sim () Não
Na sua opinião, o que falta?

16. Quais as implicações para os cursos?

17. Como você ficou sabendo da oferta dos cursos do PRONATEC? _____

18. Você passou por alguma seleção para conseguir a vaga no curso do Pronatec?
() Sim () Não
19. Você recebe bolsa-formação? () Sim () Não

20 A realização do curso pelo PRONATEC teve alguma repercussão sobre a sua rotina quanto estudante do ensino médio ? () Sim () Não
Quais? _____

21 Na sua perspectiva, a formação que vem sendo proporcionada pelo PRONATEC atende aos objetivos desse Programa? () Sim () Não

22 Em algum momento você passou por algum mecanismo de avaliação do desenvolvimento do Programa? () Sim () Não Quais?

23 Você compreende que estão sendo proporcionadas as condições adequadas para que os estudantes possam ter êxito na realização dos cursos?

() Sim () Não

Porquê?

24 Quais os principais aspectos positivos e as dificuldades que você destaca, quanto aluno do Pronatec?

Aspectos positivos

Aspectos

negativos _____

Caso deseje utilize o espaço a seguir para fazer quaisquer comentários adicionais sobre o Pronatec e/ou sobre este questionário

Agradecemos por sua colaboração!