

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

EMMANUEL FELIPE DE ANDRADE GAMELEIRA

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO E PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA:
UM ESTUDO SOBRE A CONFLUÊNCIA DE DUAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

NATAL/RN

2019

EMMANUEL FELIPE DE ANDRADE GAMELEIRA

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO E PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA:
UM ESTUDO SOBRE A CONFLUÊNCIA DE DUAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

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, na linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Orientador: Prof. D.r Dante Henrique Moura
Coorientadora: Prof. D.ra Adriana Aparecida de Souza

NATAL-RN

2019

Gameleira, Emmanuel Felipe de Andrade.

G192e Ensino médio integrado e Programa Bolsa Família : um estudo sobre a confluência de duas políticas públicas / Emmanuel Felipe de Andrade Gameleira. – Natal, 2019.
128 f : il.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2019.

Orientador(a): Dr. Dante Henrique Moura.

Coorientador(a): Dra. Adriana Aparecida de Souza.

1. Educação profissional. 2. Políticas públicas – Educação profissional. 3. Política educacional. 4. Ensino médio integrado – Programa Bolsa Família. I. Moura, Dante Henrique. II. Souza, Adriana Aparecida de. III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. IV. Título.

CDU: 377

EMMANUEL FELIPE DE ANDRADE GAMELEIRA

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO E PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA:
UM ESTUDO SOBRE A CONFLUÊNCIA DE DUAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

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, 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 (IFRN)

Adriana Aparecida de Souza, Prof. D.ra. – Vice-Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Lenina Lopes Soares Silva, Prof. D.ra. – Membro Titular Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Maria Aparecida dos Santos Ferreira, Prof. D.ra. – Membro Suplente Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Ulisséia Ávila Pereira, Prof. D.ra. – Membro Titular Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Anderson Cristopher dos Santos, Prof. D.r – Membro Suplente Externo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Às duas mulheres de minha vida:
Hellen (esposa) e Helena (mãe).

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de tudo que há de mais belo neste mundo.

À minha esposa, Hellen, por todo o afeto, apoio, compreensão e incentivo demonstrados ao longo da pesquisa, sem os quais este trabalho não seria possível. Sem seu apoio, não teria conseguido chegar até aqui. A ela, meu amor e gratidão! Aproveito, também, para agradecer a seus pais, Edna e Gerson, e a seu irmão, Gerson Júnior, por todo o cuidado e incentivo.

À minha mãe, Helena, por todo o amor, apoio e carinho, bem como aos meus familiares, maternos e paternos.

Aos colegas de mestrado da turma de 2017, por todo o aprendizado coletivo. Em especial, agradeço a Lúcia, pela solidariedade demonstrada ao longo deste difícil trajeto.

Aos professores e servidores ligados ao PPGEP. Em especial, ao professor e orientador Dante Moura, pelo conhecimento compartilhado; à professora e co-orientadora, Adriana Aparecida, pelo incentivo e apoio; e à professora Lenina Lopes, pelo zelo científico, afeto e apoio.

Aos amigos do grupo “Esperar é caminhar”, por todo o apoio a mim dispensado nos momentos de maior dificuldade.

À CAPES, pelas bolsas concedidas no início do mestrado, fundamentais naquele momento para o prosseguimento no mestrado.

E, finalmente, a todos os trabalhadores e trabalhadoras deste país os quais, com seu suor, possibilitaram a execução da pesquisa. Espero que, de algum modo, o conhecimento aqui produzido possa servir para o avanço de suas lutas.

Atiremo-nos à ação; não esperemos que uma corrente fatal nos leve ao progresso; atiremo-nos à ação, como quem está convencido de que o progresso e a felicidade se conquistam, e que só os alcançam os que os sabem conquistar. Busquemos da ciência os seus recursos eficazes, infalíveis; e, emancipados pela crítica, iluminados pelo saber, voltemo-nos à vida, confiantes e fortes, preparando para nós mesmos o conforto, a fraternidade, os gozos elevados, morais e estéticos; e esforçando-nos por transmitir às gerações futuras o esboço de uma felicidade mais perfeita. Será este o mais digno tributo que podemos oferecer à nossa pátria; destarte seríamos patriotas sendo ao mesmo tempo essencialmente humanos, que o único patriotismo compreensível e nobre é o que se traduz em melhorar as condições de existência dentro de cada país, solidarizando os indivíduos na luta pela vida, solidarizando as pátrias no sentido da civilização e da humanidade. Consagremos numa expressão superior essa necessidade de amar os horizontes e as paisagens que nos revelaram a natureza; demos uma significação moral a esse interesse natural pelas gentes que nos ensinaram a vida, pelas gerações que trouxeram o indispensável afago aos nossos afetos renascentes.

(BOMFIM, 2008, p. 289-290).

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar como ocorre a materialização da confluência de duas políticas públicas, quais sejam, o ensino médio integrado (EMI) e o Programa Bolsa Família (PBF), na trajetória escolar de alunos beneficiários do PBF, no Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP/SJPF), localizada em Natal/RN. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, inspirada no materialismo histórico e dialético. Lançamos mão da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Foi aplicado questionário online, respondido por 98 estudantes (33 beneficiários e 64 não beneficiários do PBF). Além desse instrumento, foram realizadas entrevistas com 10 estudantes beneficiários, selecionados a partir de suas médias ao longo do curso. Os alunos com as cinco maiores e menores médias foram selecionados. Os resultados apontam que o desempenho acadêmico dos alunos beneficiários do PBF não é pior do que os que não são beneficiários. O estudo destaca a importância de se verificar as consequências das mudanças curriculares para a vida dos estudantes, em especial os impactos sobre a saúde e o rendimento acadêmico. Constatamos, também, a importância do PBF para a permanência dos participantes na escola, bem como do ensino médio integrado como política importante para os estudantes após a conclusão de seus cursos, seja na inserção no mundo do trabalho, seja na continuidade dos estudos.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Programa Bolsa Família. Políticas Públicas. Política Educacional. Educação Pública.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze how the materialization of the confluence of two public policies occurs, namely, the integrated high school (EMI) and the Bolsa Família Program (PBF), in the school trajectory of students benefiting from the PBF, at the State Education Center Professional Senator Jessé Pinto Freire (CENEP / SJPF), located in Natal / RN. It is a qualitative and quantitative research, inspired by historical and dialectical materialism. We use bibliographic, documentary and field research. An online questionnaire was applied, answered by 98 students (33 beneficiaries and 64 non-beneficiaries of the PBF). In addition to this instrument, interviews were conducted with 10 beneficiary students, selected from their averages throughout the course. Students with the five highest and lowest averages were selected. The results show that the academic performance of students benefiting from the PBF is no worse than those who are not beneficiaries. The study highlights the importance of verifying the consequences of curricular changes for students' lives, especially the impacts on health and academic performance. We also noticed the importance of the PBF for the permanence of the participants in the school, as well as of the integrated high school as an important policy for the students after the conclusion of their courses, either in the insertion in the world of work, or in the continuity of their studies.

Key-Words: Integrated High School. Bolsa Família Program. Public Policies. Educational Policies. Public Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Basa Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEFET-RN	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
CENEP/SJPF	Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire
CGU	Controladoria Geral da União
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escola Técnica Federal
ETFRN	Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FVC	Fundação Victor Civita
IAPAS	Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INPS	Instituto Nacional de Previdência Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social

MEC	Ministério da Educação
MPC	Modo de Produção Capitalista
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PBF	Programa Bolsa Família
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PFZ	Programa Fome Zero
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PISA	Programme for International Student Assessment
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PT	Partido dos Trabalhadores
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
RMN	Região Metropolitana de Natal
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEEC-RN	Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGEduc	Sistema Integrado de Gestão da Educação
SUEP	Subcoordenadoria de Educação Profissional
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Local onde os alunos moram – CENEP/SJPF – 2019	89
Quadro 1	Tipo de instituição em que cursou o Ensino Fundamental, por ano de ingresso (PBF x N-PBF) – CENEP/SJPF – 2015-2017	91
Quadro 2	O tempo de curso é suficiente?	96
Quadro 3	Pontos positivos e negativos do ensino médio integrado	97
Quadro 4	Médias anuais – CENEP/SJPF – 2016-2018	99
Quadro 5	Planos após a conclusão do curso (alunos PBF)	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matrículas no ensino médio integrado – Brasil - 2016	79
Tabela 2	Matrículas no ensino médio integrado – Brasil - 2017	79
Tabela 3	Cor/raça dos alunos do CENEP/SJPF (PBF x N-PBF) e dos habitantes de Natal, RN, Nordeste e Brasil – 2019 e 2010, respectivamente	90
Tabela 4	Percentual de alunos oriundos da rede privada matriculados no CENEP/SJPF e taxa de matrícula no ensino médio em estabelecimentos da rede privada – 2015-2017	92
Tabela 5	Comparativo de infraestrutura entre escolas públicas de Ensino Fundamental (anos finais) e CENEP/SJPF – Natal – 2019	94
Tabela 6	Taxa de distorção idade-série – CENEP/SJPF, RN, Nordeste e Brasil – 2018	100
Tabela 7	Frequência escolar dos alunos (PBF x N-PBF) - CENEP/SJPF - 2018	100
Tabela 8	Planos para o futuro (PBF x N-PBF) – CENEP/SJPF – 2019	103
Tabela 9	Tipo de instituição de ensino superior que pretende cursar (PBF x N-PBF) – CENEP/SJPF - 2019	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CAPITALISMO E POLÍTICAS SOCIAIS	20
1.1 O CAPITALISMO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA	20
1.2 O LIBERALISMO DIANTE DA QUESTÃO SOCIAL	25
1.3 AS POLÍTICAS SOCIAIS NO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL	31
1.4 POLÍTICAS SOCIAIS SOB A ÉGIDE DO NEOLIBERALISMO	37
2 O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA	42
2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA	42
2.2 PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA NO SÉCULO XX	44
2.3 POLÍTICAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA NO BRASIL	46
2.4 O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA	50
3 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO	57
3.1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (1990-2000)	57
3.2 INSPIRAÇÃO TEÓRICA DO EMI: MARX, ENGELS E GRAMSCI	64
3.3 O DEBATE SOBRE A POLITECNIA NO BRASIL (1980-1990)	70
3.4 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO A PARTIR DO DECRETO 5.154/2004	76
3.4.1 Contexto de edição do decreto 5.154/2004	76
3.4.2 Dados estatísticos do nº de matrículas no ensino médio integrado	78
3.4.3 O ensino médio integrado após a reforma do ensino médio (2017)	81
4 ENSINO MÉDIO INTEGRADO E PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES	85
4.1 BREVE HISTÓRICO DO CENEP/SJPF	86
4.2 AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES NA CONFLUÊNCIA DE DUAS POLÍTICAS PÚBLICAS	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES	118
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS BENEFICIÁRIOS DO PBF	124
ANEXO A - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO - 2016	125
ANEXO B - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE INFORMÁTICA - 2016	126

INTRODUÇÃO

Ao ingressar no mestrado em Educação Profissional no ano de 2017, meu objetivo era investigar o ensino médio integrado (EMI). O projeto inicial consistia na análise da implementação do EMI no *Campus* Natal-Zona Norte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Com o decorrer dos meses, contudo, ponderei que seria interessante incluir outro *lócus* de pesquisa, o Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP/SJPF), a fim de que a investigação se tornasse comparativa. Não passou muito tempo e, novamente, mudanças ocorreram. Após conversas com o orientador, o professor Dante H. Moura, e com demais professores e colegas mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), fui convencido de que poderia estabelecer como *lócus* de pesquisa unicamente o CENEP/SJPF.

Ainda em 2017, escrevi artigo (GAMELEIRA e MOURA, 2018) em parceria com nosso orientador, cujo objetivo foi realizar um levantamento de teses e dissertações defendidas no Brasil entre os anos de 2006 e 2017, frutos de pesquisa sobre a implementação do ensino médio integrado nas unidades da federação. Naquela oportunidade, constatei que, apesar de 38,6% das matrículas da educação profissional serem na rede estadual, e apenas 19,2% na rede federal (INEP, 2019), as investigações sobre o EMI se concentravam, praticamente, nas experiências desenvolvidas nesta última rede, notoriamente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Por que tamanha focalização? Uma hipótese, seria a de que o fato de a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) ser centenária e, portanto, muito mais consolidada institucionalmente, possivelmente ensejou uma maior organização e disponibilidade dos seus dados aos que se propõem a estudá-la.

Pensando no avanço científico do campo de estudos em que nos localizamos, o campo trabalho e educação, desde o início das atividades acadêmicas no mestrado ouvimos nossos professores alertando que não poderíamos permanecer em nossa “zona de conforto”. Ao fazer isso, nos restringiríamos a estudar a educação profissional implementada nos IFs, a partir de um programa de pós-graduação pertencente a um IF, ao passo que muitos dos

ingressantes no PPGEF também são servidores de algum *campus* dos IFs. Agindo assim, estaríamos alimentando uma atitude científica endógena, fechada sobre si mesma. Afastar-se da “endogenia” que seria estudar a si próprio, reconhecendo a importância de investigar a educação profissional na rede estadual, foi uma das motivações na construção de nosso objeto.

Ao lado disso, situo minha experiência como aluno do ensino médio integrado no IFRN *Campus* Currais Novos, entre os anos 2008 e 2010. Desde criança, quando ainda morava em Natal, capital do estado, via os estudantes, provavelmente do curso de Mecânica, saindo da então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) com seus jalecos cinzas tendo a logo da instituição estampada no peito. Aquilo me despertava uma imensa vontade de, um dia, estudar no mesmo lugar que aqueles estudantes. Em 2008, um ano após ficar na 41ª posição, na primeira suplência do curso técnico integrado em Informática e não ser convocado, consegui ingressar no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), no período de transição institucional para o IFRN.

A opção pelo ensino médio integrado está atravessada, assim, por minha biografia, aí inclusas as preferências ideo-políticas. Quando da oportunidade de prestar seleção de mestrado, não hesitei em aprofundar as leituras e pensar num projeto que pretendesse abordar o tema em tela. Vale dizer, todavia, que pesquisas não são feitas apenas com temas, os quais são por demais amplos. Cabe ao cientista, delimitar claramente as fronteiras de seu objeto de estudo, temporal e espacialmente.

Nesse terreno pantanoso que é a construção do objeto de pesquisa, acabei por definir que estudaria, a princípio, a trajetória escolar de jovens egressos do ensino médio integrado, oriundos dos estratos mais pobres da classe trabalhadora. Encontrei base para essa inclinação no próprio Projeto de Criação do PPGEF (PPGEF, 2013), que destaca como um dos focos de investigação os sujeitos e suas trajetórias na educação profissional. A leitura do clássico *Educação e luta de classes* (PONCE, 2001) também contribuiu para a delimitação do nosso objeto, nos termos anteriormente apresentados. Segundo o autor, a burguesia dosou com parcimônia o ensino primário e impregnou-o “de um cerrado espírito de classe, como para não comprometer, com o pretexto das ‘luzes’, a exploração do operário, que constitui a própria base da sua existência” (PONCE, 2001, p. 150). A intenção seria, também,

investigar como a trajetória escolar daqueles sujeitos é condicionada pela cristalização da dualidade educacional que marca a nossa história (MOURA, 2007).

No processo de preparação para a pesquisa de campo, tomei ciência de que a pesquisa social realizada com participantes egressos possui dificuldades de operacionalização, tais como o estabelecimento de contato e confirmação, de fato, da participação dessas pessoas na pesquisa.

Ao lado dessa dificuldade, outra se impôs: haveria indicadores disponíveis para a caracterização socioeconômica dos ex-alunos do CENEP/SJPF (e dos atuais, também)? Desde o ano de 2013, o Governo do Estado do Rio Grande do Norte adotou o Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEduc), portal que reúne um amplíssimo conjunto de serviços, administrativos e pedagógicos, fundamental para o funcionamento da burocracia estatal. No SIGEduc, portanto, imaginei que encontraria os indicadores da condição socioeconômica dos alunos e ex-alunos do CENEP/SJPF. Em conversa com o vice-diretor da escola, ele alertou que minha suposição estava equivocada.

No ato de inscrição no processo seletivo, os alunos, ou seus pais, preenchem um questionário que inclui um campo sobre rendimento econômico familiar. Contudo, esse questionário pode ser preenchido sem o devido cuidado, principalmente depois que a seleção passou a ser realizada por ordem de inscrição – quem primeiro se inscreve, garante a vaga. Em vista disso, ainda reunido com o vice-diretor, recordei-me de que o Programa Bolsa Família (PBF), política social de transferência de renda, exige como uma de suas condicionalidades a presença escolar das crianças e adolescentes beneficiários, os quais preenchem os critérios de renda que os colocam na faixa de pobreza ou extrema pobreza. E o melhor: o SIGEduc indica os alunos que integram o PBF, bastando que o gestor da escola, ou algum outro profissional habilitado, gere um relatório com o nome desses sujeitos.

Com o nome dos alunos em mãos, selecionei quatro deles para entrar em contato, apresentar os objetivos da pesquisa e convidá-los a serem entrevistados. Como imaginei, apenas um dos quatro deu um retorno positivo, informando que poderia participar. Os 75% de retorno negativo me impactaram, levando-me a ponderar acerca da viabilidade da pesquisa com sujeitos egressos do CENEP/SJPF. Após refletir, tomei a decisão de que o público-alvo da investigação seria composto por alunos concluintes do ensino médio integrado, beneficiários ou

ex-beneficiários do PBF. Sim, 'ex' porque seria possível que houvesse alunos que foram desligados do programa ao longo do ensino médio, por idade ou outro motivo.

O universo total de concluintes é composto por 320 alunos, identificados através do SigEduc. Tais concluintes estão distribuídos em 11 turmas, 2 turnos (matutino e vespertino) e 3 cursos, quais sejam: Administração, Informática e Manutenção e Suporte em Informática. A esses 320 estudantes, foi enviado um questionário¹ online, através da ferramenta Google Forms, com a colaboração dos líderes de classe, os quais postaram nos grupos de Whatsapp das turmas o link do questionário. Registramos 98 respostas ao formulário enviado, o que corresponde, percentualmente, a 30,6% do total de 320 aptos a participarem dessa fase da pesquisa.

Identificamos, também através do SigEduc², 25 alunos que, no ano de conclusão (2019), ainda eram beneficiários do PBF ou haviam sido em algum momento do curso. Destes 25, selecionamos 10 para participarem de entrevistas, realizadas na própria escola³. O critério de escolha foi o aluno possuir uma das 5 maiores ou 5 menores médias ao longo dos anos letivos anteriores a 2019, os quais poderiam ser 2 ou 3 anos⁴. Coincidentemente, os 10 participantes estavam divididos entre 5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino. Com o intuito de manter o anonimato dos estudantes, estabelecemos uma codificação. Suas falas serão referenciadas pela letra "P" seguida de um algarismo arábico (de "P1" a "P10").

Como se vê, uma segunda política pública, o PBF, passou a compor nosso objeto, fato que não deixa o trabalho circunscrito ao tema do ensino médio integrado, o que constituiria um esforço de análise da confluência entre uma política pública da área da educação (o ensino médio integrado) e uma política pública na área da seguridade social, mais especificamente, uma política de transferência de renda (o Programa Bolsa Família). Trata-se, pois, de analisar a materialização

¹ Disponível para consulta no Apêndice A.

² Tanto a lista de alunos concluintes, como a de alunos beneficiários do PBF, foram obtidas através de solicitação junto à equipe de suporte do SigEduc. Os dados foram repassados através de e-mail, em tabelas no formato XLS.

³ As entrevistas seguiram um roteiro, disponível para consulta no Apêndice B.

⁴ Essa variação decorre da duração do curso do aluno em questão. A partir de 2017, os currículos passaram por uma modificação relativa à duração dos cursos ofertados. Desse modo, alunos do currículo antigo, com cursos de duração de 4 anos, tinham disponíveis 3 anos (2016, 2017 e 2018) disponíveis para o cálculo das médias anuais. Já os do novo currículo, apenas 2 anos (2017 e 2018).

dessa confluência no chão da escola e na vida de alunos concluintes que participam ou participaram do PBF⁵.

Logicamente, a pesquisa de campo foi antecedida pela incursão na literatura especializada e pertinente, a fim de estabelecer as bases teórico-metodológicas do trabalho, bem como de se estabelecer as principais mediações históricas de nosso objeto de pesquisa. Nessa fase, realizamos revisão da literatura e análise documental, o que compreendeu a confecção de fichas de leitura e apontamentos críticos sobre os textos lidos. O contato com os marcos legais das políticas também comparece a esse momento investigativo, sendo fundamental para a compreensão do que está prescrito pela letra da lei e o que, de fato, se efetiva na realidade concreta.

No que se refere aos aspectos teórico-metodológicos, este trabalho se inspira na tradição crítica inaugurada por Marx e Engels, no século XIX, no campo das ciências sociais e da filosofia, conhecida como materialismo histórico e dialético. Tal inspiração não é uma profissão de fé, tampouco a certeza de que, de ponta a ponta, os princípios teóricos, metodológicos e epistemológicos daquela tradição serão observados, neste trabalho, do mesmo modo como o seriam, se desenvolvidos por pesquisadores com maior experiência no paradigma científico em questão.

As categorias do materialismo histórico e dialético podem ser úteis, quando aplicadas ao contexto educacional, para analisar as múltiplas determinações dos fenômenos com os quais nos deparamos, expressos nas leis, normas, currículos, programas, respostas aos questionários e falas dos participantes desta pesquisa. De acordo com Cury (2000, p. 53), o uso de determinadas categorias e sua valorização indicam “o modo pelo qual se procura entender o fenômeno educativo. Uma abordagem dialética da educação deve, pois, buscar na dialética as categorias que auxiliam a compreensão da mesma educação”.

Das categorias da dialética, a de *contradição*, base da metodologia dialética (CURY, 2000), auxilia a compreensão os movimentos históricos do campo educacional e, especialmente, seus desdobramentos no cotidiano escolar. A categoria *totalidade*, por sua vez, enseja uma “visão capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo

⁵ Alguns alunos, no momento da pesquisa, já haviam saído do rol de beneficiários do PBF, devido à idade.

com uma síntese explicativa cada vez mais ampla” (CURY, 2000, p. 27). Neste trabalho, em particular,

Esta investigação pretende oferecer uma contribuição acadêmica, política e social. Academicamente, através da produção de conhecimento sobre a trajetória de estudantes de estratos pobres da sociedade, beneficiários do PBF, e que cursam o ensino médio integrado numa rede estadual de educação na região Nordeste do país. A pesquisa pode contribuir para desvelar opiniões de senso comum acerca, principalmente, do PBF. A contribuição acadêmica desagua na contribuição política. Infere-se que os gestores públicos necessitam de dados seguros sobre a realidade, a fim de que formulem, do melhor modo, políticas públicas que atendam melhor as necessidades da população. Além disso, os resultados da pesquisa podem ser usados pela comunidade escolar do CENEP/SJPF, como um instrumento de luta pela ampliação do direito à educação e demais direitos sociais. Por fim, quando a ciência avança e influencia a formulação e implementação de políticas públicas para os segmentos mais explorados pelo capitalismo, espera-se que tais segmentos também avancem socialmente, organizem-se politicamente, garantam direitos e desfrutem de bem-estar.

Assim, este trabalho está estruturado em quatro capítulos. No **primeiro**, discutimos, historicamente, a constituição do modo de produção capitalista (MPC) e das políticas sociais, com destaque para a ideologia liberal, suas adequações a formas estatais diversas (Estado liberal, *Welfare State* e Estado neoliberal), não preterindo seus efeitos para o conjunto da classe trabalhadora, no centro e na periferia do capitalismo mundial. No **segundo**, analisamos como as políticas de transferência de renda foram construídas a partir do século XIX, enfatizando um desses programas, o Bolsa Família, instituído em outubro de 2004 pelo ex-presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Em seguida, no **terceiro** capítulo, historiamos, brevemente, a educação profissional no Brasil e, depois, tratamos dos fundamentos históricos e teóricos do ensino médio integrado. Por fim, no **quarto** e último capítulo, analisamos o que dizem os participantes da pesquisa a respeito de como se dá a confluência dessas políticas públicas (EMI e PBF) na trajetória escolar de jovens estudantes, filhos e filhas da classe trabalhadora.

1 CAPITALISMO E POLÍTICAS SOCIAIS

O objetivo deste capítulo é discutir, historicamente, a constituição do modo de produção capitalista e das políticas sociais, com destaque para o papel de relevo assumido pelo liberalismo, com suas adequações a formas estatais (Estado liberal, *Welfare State* e Estado neoliberal) e formações sociais diversas. Com efeito, a análise procura não subestimar os efeitos desses processos históricos para o conjunto da classe trabalhadora, no centro e na periferia do capitalismo mundial. Para tanto, historiamos a constituição do MPC, salientando a produção do que se convencionou denominar “questão social” e as respostas do liberalismo a esse fenômeno. Em seguida, analisamos de que modo o Estado de Bem-Estar Social (EBES) e o Estado neoliberal trataram a questão social, especialmente no que diz respeito à formulação e implementação de políticas sociais.

1.1 O CAPITALISMO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

O fundamento da atividade econômica é o trabalho. Através dele, o homem apropria-se dos recursos da natureza a fim de imprimir forma útil à vida humana (MARX, 2013). É nesse intercâmbio com a natureza que o homem a transforma e transforma, também, sua própria natureza, produzindo, assim, “as condições materiais de existência e reprodução da sociedade” (NETTO e BRAZ, 2007, p. 30). Para tanto, o processo de trabalho envolve as forças produtivas e as relações de produção. A articulação entre esses elementos constitui o modo de produção. Historicamente, a humanidade desenvolveu variados modos de produção, dos quais o capitalismo é apenas um deles.

Apesar de ser apenas um dos modos de produção existentes, o capitalismo, em nossos dias, é o modo de produção predominante em “todos os quadrantes do mundo, configurando-se como um sistema planetário” (NETTO e BRAZ, 2007, p.95). Além disso, em decorrência de uma série de processos históricos (como a derrota do bloco socialista no final do século XX e a propaganda do capitalismo como sendo o ápice da história humana) ele avançou a passos largos, contribuindo

para a consolidação da ideia de que não existem alternativas históricas ao modo como produzimos e reproduzimos nossa existência.

Esta conjuntura tem afetado em grande medida o modo como se pensa as políticas públicas em geral, e as políticas sociais em particular, nas quais se inserem as concernentes à educação e transferência de renda, temáticas que interessam ao nosso trabalho. Em face disso, consideramos importante compreender a formação do modo de produção capitalista, levando em conta as contradições inerentes a esse processo, e como as políticas sociais foram formuladas e implementadas.

Na Europa Ocidental, o modo de produção capitalista (MPC) se desenvolveu nos interstícios do modo de produção feudal. Quando este passou a apresentar sinais de crise, viu-se um processo de transição que durou, pelo menos, do século XV ao século XVIII. Sinais vindos não apenas da esfera econômica (florescimento do comércio), mas também da esfera política (agudização das lutas de classes). Pode-se afirmar que “a estrutura econômica da sociedade capitalista proveio da estrutura econômica da sociedade feudal. A decomposição desta liberou os elementos daquela” (MARX, 2013).

A produção feudal ficou comprometida, por um lado, devido ao esgotamento das terras cultivadas e à falta de recursos técnicos para sua recuperação, além da peste negra que ceifou cerca de 25% da população europeia; por outro lado, as lutas interclasses (senhores e servos) e intraclasses (senhores feudais em disputa) desgastaram o regime feudal, levando os senhores a centralizarem o poder, ocasionando a formação do Estado nacional moderno, em sua forma absolutista (NETTO e BRAZ, 2007, p. 71-72).

Ao longo desse movimento, as relações mercantis se desenvolveram de maneira considerável e os grandes comerciantes (burguesia nascente) passaram a ter um papel cada vez maior na dinâmica entre as classes. Segundo Netto e Braz (2007, p. 71), mediações de natureza mercantil penetraram as relações básicas da economia feudal “entre os próprios senhores (a terra começou a ser objeto de transação mercantil) e entre senhores e servos (as prestações em trabalho e espécie começaram a ser substituídas por pagamentos em dinheiro)”. O avanço de tais relações contribuiu, em grande medida, para a preparação do terreno que fez germinar o capitalismo na Europa Ocidental.

O Estado Absolutista desempenhou o papel de um regime político de transição para o Estado burguês (MANZANO, 2013). Ao promover a centralização política, contribuiu para o crescimento dos grandes comerciantes, uma vez que suprimiu cobrança de pedágio por parte dos senhores feudais; constituiu uma força armada única, o que desmobilizou as milícias particulares daqueles mesmos senhores; e conferiu monopólios comerciais aos grandes comerciantes, como a Companhia das Índias Ocidentais, no século XVII (NETTO e BRAZ, 2007, p. 72).

Contudo, o crescente protagonismo dos comerciantes/mercadores passou a colidir com o aparelho de Estado Absolutista, confirmando a análise de Marx: em uma certa etapa de seu desenvolvimento, “as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes [...]. Sobrevém então uma época de revolução social” (MARX, 1982, p. 25).

O desenvolvimento das forças produtivas, juntamente com o florescimento das atividades mercantis durante o final da Idade Média, exigia mudanças nas relações sociais de produção, então feudais. Mas havia uma pedra no meio do caminho, como diria Drummond, e essa pedra era o Estado Absolutista. De promotor dos interesses da nascente classe burguesa, o absolutismo passou a ser um entrave. O impasse só pôde ser resolvido de uma maneira: através de uma revolução social e política. Tal movimento ocorreu a partir de 1688, com a Revolução Burguesa na Inglaterra. Em 1789, com a Revolução Francesa, a burguesia sacramenta a derrota do Antigo Regime, e assume a hegemonia política, depois de, ao menos, dois séculos de renhida luta de classes.

Com a vitória da burguesia, a transição do feudalismo ao capitalismo não ocorreu de maneira automática e definitiva. Modos de produção distintos podem conviver, espacial e temporalmente, numa dada formação social e econômica, com a predominância de um dos modos sobre os outros. Isto significa que a progressiva transformação dos camponeses, antes servos no feudalismo, em proletários, ocorreu de forma paulatina, implicando em intrincados movimentos de luta e resistência do lado das classes dominadas. Apesar das batalhas travadas, fato é que a vitória sobre a aristocracia criou “as melhores condições para a concretização histórica do modo de produção que tem como uma de suas classes fundamentais a burguesia – trata-se do modo de produção capitalista”, o qual foi

gestado “no ventre do feudalismo e no interior do qual a produção generalizada de mercadorias ocupa o centro da vida econômica” (NETTO e BRAZ, 2007, p. 75).

A “pré-história” do capitalismo tem início com a produção mercantil simples e a chamada acumulação primitiva de capital, ocorridas no período de transição entre feudalismo e capitalismo, capitaneada pelo Estado Absolutista. Com o aumento da demanda de produção de mercadorias e a expansão do uso do dinheiro, a produção mercantil simples se desenvolve para a produção mercantil capitalista, na qual os lucros não se originam mais na esfera da circulação de mercadorias, mas, sim, na esfera da produção.

A acumulação primitiva de capital ocorreu ainda “no interior do regime feudal, sob os auspícios do Estado Absolutista, e criou a condição fundamental para o surgimento do modo de produção capitalista: a relação capital/trabalho” (NETTO e BRAZ, 2007, p. 87). A partir daí, as bases do edifício capitalista foram lançadas. Com a acumulação primitiva, o capital conseguiu acumular o montante de recursos necessário para consecução de seus objetivos iniciais. Tal processo foi forjado, nas palavras de Marx (2013, p. 787), “em traços de sangue e fogo”, ao longo de pelo menos 200 anos, através de pilhagens, tráfico de escravos, pirataria, expulsão de camponeses de suas terras comunais etc.

Esse quadro dispõe, de um lado, trabalhadores destituídos dos meios de produção e oferecendo sua força de trabalho, e, de outro, a única classe capaz de comprar a força de trabalho oferecida pelos primeiros, a classe burguesa. Para nascer, portanto, o capitalismo necessitou da acumulação primitiva de capital e de uma classe trabalhadora livre. Não à toa, “uma das principais bandeiras políticas das revoluções burguesas (Revolução Inglesa e Revolução Francesa) é a Liberdade” (MANZANO, 2013, p. 78).

Ao longo desse período conhecido como capitalismo comercial, duas formas de organização do trabalho existiram: a cooperação simples e a manufatura. Na passagem para o capitalismo concorrencial, a manufatura perde espaço para a maquinaria (ou grande indústria), a qual será aprofundada no capitalismo monopolista, a fase imperialista do capital.

No processo de cooperação simples, a feitura de mercadorias deixa de ocorrer nos domicílios, de maneira isolada, e passa a ser executada em oficinas próprias ou alugadas, a partir da reunião de trabalhadores sob um mesmo teto. Essa transição facilitou o controle dos capitalistas sobre os trabalhadores, ainda que tal subsunção do trabalho ao capital fosse apenas formal, uma vez que os trabalhadores ainda detinham o conhecimento de técnicas de produção provenientes das tradições artesanais, fato que impunha limites à exploração da força de trabalho (NETTO & BRAZ, 2007, p. 111).

Na manufatura, por sua vez, o trabalho é fragmentado em diversas fases e o trabalhador passa a executar atividades parcelares, perdendo a compreensão da totalidade do processo produtivo. Isto implica em: a) aumento na velocidade e na eficiência do trabalho; b) maior controle patronal; c) desqualificação crescente do produtor; e d) maior dependência dos trabalhadores em relação aos capitalistas (COGGIOLA, 2017, p. 588). A divisão do trabalho baseada na manufatura também diferenciou a força de trabalho, ao criar dois grupos de produtores: o primeiro, altamente especializado e com maiores condições de negociar com os patrões; o segundo, desqualificado, restrito a atividades simples e mais fragilizado do ponto de vista das relações com os donos do capital. Tal hierarquização do trabalho será funcional ao capitalismo e, junto a outros fatores, pavimentou o caminho para que o processo de trabalho fosse realmente comandado pelo capital, o que viria a ocorrer na fase concorrencial do capitalismo, cuja organização do trabalho se assenta na maquinaria ou a grande indústria (NETTO e BRAZ, 2007; BATISTA, 2014).

Com a maquinaria, a grande fábrica nasce e a revolução industrial se estabelece. Instaure-se a produção especificamente capitalista, implementada através de máquina, na qual “o capital subordina por inteiro (formal e realmente) o trabalho pelo controle do processo de trabalho: o trabalhador passa a ser um apêndice das máquinas, a sua desqualificação se acentua” (NETTO & BRAZ, 2007, p. 112). Surge, assim, a divisão entre concepção da produção e sua execução, levando o trabalhador a perder o controle do processo produtivo, fato que permite ao capitalista expandir sua produção e a extração de mais-valia (COGGIOLA, 2017).

Algo a ser pontuado, em relação à produtividade do trabalho, é que, apesar da subsunção formal dos trabalhadores ao capital, tanto na cooperação simples como na manufatura, eles continuavam produzindo a mercadoria em sua totalidade, ou seja, possuíam os saberes necessários à produção de sua fase inicial até a final (COGGIOLA, 2017), algo que, aos poucos, desaparece com a consolidação do modo de produção capitalista. Ao perder a noção da totalidade da produção, o trabalhador tende a estranhar o produto do seu trabalho, a não se reconhecer mais como seu produtor. De acordo com Marx (2004, p. 81), o trabalhador se relaciona com o produto do seu trabalho como com um objeto alheio, e quanto mais o trabalhador “se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio”.

O avanço do capitalismo não significou, automaticamente, o avanço em termos de garantia de direitos para o conjunto das sociedades em que se desenvolvia. O rol de direitos sociais, civis e políticos que bilhões de pessoas ao redor do mundo possuem atualmente, ainda que apenas formalmente, foi conquistado a duras penas através das lutas sociais das classes subalternas, especialmente a partir do século XIX. A questão social, em todas as suas expressões (fome, desemprego etc.), passou a ser encarada como uma questão, de fato, só a partir da emergência da classe operária e seu ingresso no cenário político, “por meio das lutas desencadeadas em prol dos direitos atinentes ao trabalho, exigindo o seu reconhecimento como classe pelo bloco do poder, e, em especial, pelo Estado” (IAMAMOTO, 2001, p. 17). Sob esse pano de fundo social e histórico foi que a tradição liberal, enquanto ideologia orgânica das classes dominantes do capitalismo, formulou respostas à questão social, enquanto subproduto do modo de produção capitalista.

1.2 O LIBERALISMO DIANTE DA QUESTÃO SOCIAL

Quais as respostas dadas pelo Estado capitalista, em sua feição liberal, aos problemas suscitados pelo desenvolvimento do capitalismo? Saber dessas respostas é de fundamental importância. No entanto, antes de prosseguirmos, é

necessário demarcar o que entendemos por questão social: sua gênese, definição e implicações para a constituição das políticas sociais.

A gênese da questão social se encontra na sociabilidade do capital e dela é indissociável, ou seja, não se pode analisar a questão social perdendo de vista suas determinações estruturais resultantes da constituição mesma do modo de produção capitalista. Ao afirmarmos isso, filiamo-nos à tradição do pensamento crítico que concebe a luta contra o capital como condição necessária para a resolução da questão social na contemporaneidade, o que se opõe à ideia de que propostas de intervenção superficiais, como a filantropia, podem fazer frente aos problemas estruturais do capitalismo. Assim, a questão social é “indissociável do processo de acumulação e dos efeitos que produz sobre o conjunto das classes trabalhadoras, o que se encontra na base das exigências das políticas sociais públicas” (IAMAMOTO, 2001, p. 11).

De modo sintético, em seu movimento de reprodução ampliada, o capital investe progressivamente em capital constante, buscando diminuir os gastos com capital variável, valendo-se do desenvolvimento tecnológico. Tem-se, então, um aumento da produtividade do trabalho social e da taxa de extração de mais-valia e, conseqüentemente, à elevação do contingente de força de trabalho supérfluo, a superpopulação relativa (trabalhadores precarizados, temporários etc.) – fato que aguça a concorrência entre os trabalhadores. A produção de mercadorias aumenta sem a possibilidade de seu consumo na mesma proporção, devido à crescente pauperização da classe trabalhadora. Pode-se concluir que a lei da acumulação capitalista gera “uma acumulação de miséria relativa à acumulação de capital, encontrando-se aí a raiz da produção/reprodução da questão social na sociedade capitalista” (IAMAMOTO, 2001, p. 15-16), e “o desenvolvimento capitalista produz, compulsoriamente, a ‘questão social’” (NETTO, 2001, p. 45).

Partimos da definição de questão social como sendo o “conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a mediação do Estado”. Sua gênese encontra-se no “caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho -, das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos”. Ela seria, assim, expressão de “disparidades econômicas,

políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico raciais e formações regionais” (IAMAMOTO, 2001, p. 16-17). As políticas sociais formuladas pelo Estado capitalista objetivam responder, em alguma medida, às expressões da questão social, que variam de acordo com a formação social e a situação da luta entre as classes sociais em dado momento histórico.

No período de consolidação do capitalismo concorrencial, a questão social irrompeu fortemente, ao mesmo tempo da irrupção do movimento operário organizado enquanto sujeito histórico. Situamos aí, então, o início das formulações liberais a respeito da questão social e, por conseguinte, das políticas sociais. Partimos do arcabouço teórico do liberalismo para, em seguida, analisarmos suas propostas de intervenção na realidade (ou não intervenção), a fim de solucionar os problemas decorrentes do desenvolvimento capitalista.

O liberalismo é um conjunto de teorias econômicas e políticas forjado no cadinho das lutas da burguesia contra o Antigo Regime, na Europa do século XVII. A burguesia, enquanto classe ascendente, construiu uma ideologia que abrangia uma concepção de homem, de Estado e de sociedade – concepções estas baseadas nos ideais de liberdade individual e propriedade privada. Tais ideais se opunham à forte concentração do poder político e econômico os quais, até então, estavam nas mãos do regime absolutista. O liberalismo buscava o controle político do Estado, “procurando superar os obstáculos que a ordem jurídica feudal opunha ao livre desenvolvimento da economia” (VÁRNAGY, 2006, p. 46). Apesar de funcional à burguesia até determinado momento, o absolutismo passou a ser um entrave ao desenvolvimento capitalista. O liberalismo, portanto, constituiu-se como um instrumento burguês no campo da batalha das ideias, naquela quadra histórica.

O liberalismo político tem em John Locke (1632-1704) o seu principal representante. Para o filósofo inglês, os homens viveram em um estágio pré-social denominado estado de natureza. No estado de natureza havia perfeita liberdade e igualdade, e os homens eram dotados de razão, desfrutando de direitos naturais, como o direito à vida, à liberdade e à propriedade. Em dado momento, com o intuito de pôr fim a alguns eventuais inconvenientes (como as ameaças à propriedade), os homens se uniram e estabeleceram um pacto de consentimento, a que Locke

chama de contrato social. Nesse contrato, “os homens acordam livremente em formar a sociedade civil para preservar e consolidar ainda mais os direitos que possuíam originalmente no estado de natureza” (MELLO, 2001, p. 86). Com esse pacto, migra-se do estado de natureza à sociedade civil ou política. O passo seguinte é a escolha de uma determinada forma de governo pela comunidade de indivíduos livres. Para Locke, “o objetivo grande e principal (...) da união dos homens em comunidades, colocando-se eles sob governo, é a preservação da propriedade” (LOCKE, 2001, p. 99).

O pensamento de John Locke exerceu influência incontestável não apenas em sua época. Ao defender os direitos inalienáveis do indivíduo à vida, à liberdade e à propriedade, colocando-os como aspectos nucleares da sociedade civil, o filósofo inglês forneceu as bases das justificativas morais, políticas e ideológicas das revoluções burguesas (especialmente a inglesa, em 1688). As formulações lockeanas e de outros autores do liberalismo político são importantes para a compreensão das políticas sociais, uma vez que forneceram, e ainda fornecem, fundamentos para a atuação mínima do Estado na área social. No Brasil, por exemplo, os governos que se sucedem no poder colocam os interesses das grandes corporações monopolistas acima do interesse da sociedade, quando destinam a maior parte do orçamento para pagamento de juros e amortizações da dívida pública, ao invés de investir em políticas sociais nas áreas da saúde, educação, habitação e outras mais.

O liberalismo econômico, por sua vez, tem em Adam Smith (1723-1790) um de seus expoentes. O filósofo e economista escocês propôs a resolução de uma polêmica de relevo entre o fim do século XVII e meados do século XVIII: uma sociedade fundamentada na busca incessante do lucro e no individualismo possibilitaria a existência de um patamar mínimo de sociabilidade? (FONSECA, 2010, p. 429). Para Smith, não existe contradição entre os vícios privados (expressão fiel da natureza humana) e as virtudes públicas. Na sociedade de mercado, o egoísmo transforma-se em virtude social, não havendo risco, portanto, da desagregação do tecido social – ainda que os valores característicos da ordem feudal (domínio próprio, caridade) perdessem espaço para os valores emergentes da ordem burguesa (acumulação, busca incessante por interesses individuais). A base do liberalismo econômico traduz-se na ideia smithiana de que, “se cada um

for livre para buscar seu máximo ganho e prazer (...), o resultado será melhor para o conjunto da sociedade” (FONSECA, 2010, p. 430).

Para Smith, e o liberalismo econômico, o Estado deveria fornecer apenas a base legal de que o mercado necessita para maximizar os resultados da ação dos indivíduos; deste modo, estaríamos falando de um *Estado mínimo*, sob forte controle da sociedade civil, espaço da virtude. As três funções do Estado seriam: a defesa contra os inimigos externos, a proteção de todo indivíduo de ofensas dirigidas por outros indivíduos e o provimento de obras públicas, que não possam ser efetuadas pela iniciativa privada (BEHRING e BOSCHETTI, 2009, p. 59-60). Com a intervenção estatal em níveis mínimos, ficaria a cargo do mercado “ocasionar um equilíbrio entre todos os indivíduos, de tal sorte que todos pudessem nele tirar vantagens, pelas vias da livre concorrência e da livre escolha” (FALEIROS, 2000, p. 47). O mercado seria, assim, alçado à condição de regulador das relações sociais: eis a “mão invisível” do mercado, teorizada por Adam Smith.

O corolário do que foi exposto é o liberalismo econômico compatibilizar a acumulação de riqueza com o bem-estar social. Os indivíduos, movidos por aspirações individuais, contribuiriam com o resto da sociedade, através do mérito de buscar desenvolverem suas capacidades naturais. Aqui, pode ser feita uma associação entre tal pensamento e o darwinismo social de Malthus, por exemplo. Se há mérito individual, aqueles indivíduos que não conseguem acumular bens são selecionados “naturalmente” para serem pobres. As desigualdades sociais, então, não seriam decorrentes da propriedade privada dos meios de produção e nem da apropriação, também privada, da riqueza socialmente produzida: seria apenas a comprovação empírica das leis de mercado e da falta de mérito individual.

O liberalismo sofreu críticas contundentes, especialmente à ideia do mercado como regulador das relações sociais e ao Estado mínimo. As críticas partiram tanto do próprio espectro liberal como do espectro marxista. Da tradição liberal, podemos destacar os apontamentos de John Maynard Keynes (1883-1946). Para o economista inglês, liberal com posicionamento mais heterodoxo, “o mundo não é governado do alto de forma que o interesse particular e o social sempre coincidam” (KEYNES, 1978, p. 120), de modo que o *laissez-faire* seria embasado por princípios metafísicos, não se sustentando empiricamente. Losurdo (2006, p. 357-359),

situado no espectro marxista, aponta uma série de contradições do liberalismo, como: a) frieza, hostilidade e aberto desprezo pela democracia por parte de autores liberais clássicos, como John Locke; e b) a escravidão e o regime de segregação racial nos Estados Unidos não entrarem em crise por razões, única e exclusivamente, intrínsecas ao liberalismo, mas, sim, graças, respectivamente, à contribuição (externa) decisiva de dois capítulos históricos “mais odiados pela cultura liberal da época”, a Revolução Haitiana (1791) e a Revolução Russa (1917).

Behring e Boschetti (2009), apontam elementos do liberalismo que explicam a parca intervenção estatal ao longo do século XIX. Segundo as autoras, o predomínio do individualismo, da liberdade e da competitividade, a naturalização da miséria, a manutenção do Estado mínimo, a política social como ação paliativa (e não estrutural) e a visão da política social como estimuladora do ócio e do desperdício – são alguns dos elementos a serem considerados na análise das políticas sociais no contexto liberal. Tais elementos, em algum grau, reforçam a desreponsabilização do Estado em relação à garantia de políticas sociais, transferindo essa responsabilidade, sempre que possível e vantajoso, para os assim chamados outros “setores” da sociedade - o mercado e a sociedade civil.

Historicamente, constata-se o tímido envolvimento do Estado liberal europeu na área de políticas sociais, do século XIX até a terceira década do século XX. A resposta à questão social foi apenas pontual, com a incorporação de poucas demandas das classes trabalhadoras, e também marcada pela repressão aos movimentos de luta política que reivindicavam a garantia de direitos. Apesar disso, sem dúvidas o fim do século XIX pode ser considerado o nascedouro do que, posteriormente, seria denominado *Welfare State* (BEHRING e BOSCHETTI, 2009).

Se o Estado liberal, no século XIX, era rápido em garantir direitos individuais, especialmente os que garantiam a propriedade privada, e lento para assegurar os direitos sociais e políticos para a classe operária, cabia, então, a esta classe lutar para a efetivação dos direitos em questão. As lutas sociais, na passagem do século XIX para o século XX, foram as grandes responsáveis pelo progressivo redirecionamento estatal em relação às políticas sociais. Através da mobilização política, os trabalhadores conquistaram o direito ao sufrágio e o direito de organização em partidos políticos e sindicatos, por exemplo.

No campo das políticas sociais, cabe ressaltar dois modelos de intervenção estatal que estão na origem do *Welfare State*. O primeiro deles é o modelo alemão, orientado pela lógica do seguro. Ele foi instituído por Otto von Bismarck, em 1883, e assegurou o primeiro seguro-saúde nacional obrigatório. Apesar do avanço, se considerado o que havia de políticas nesse campo à época, a ação de Bismarck alcançava poucas categorias de trabalhadores e objetivava, também, desmobilizar as lutas sociais em curso, no contexto de avanço da social-democracia na Alemanha. O segundo modelo, o francês, intitulado, em tom de crítica, de *Etat Providence* (Estado-providência) pelos intelectuais liberais, tem seu início no ano de 1898, a partir da aprovação de uma lei que estabelecia a proteção social obrigatória dos trabalhadores, assegurando a cobertura estatal de acidentes de trabalho (BEHRING e BOSCHETTI, 2009).

O pensamento liberal conquistou a hegemonia social no mundo ocidental. Contudo, uma série de contradições foi se avolumando. De um lado, o crescimento do movimento operário, com a vitória da Revolução Russa e o consequente espraiamento do programa socialista por toda a Europa; de outro, o processo de formação de monopólios, que provocou a passagem do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista, deixou evidente a mistificação da ideia do livre mercado liberal. Em 1929, uma crise de superprodução estoura e o *crack* da Bolsa de Valores de Nova York inicia uma depressão econômica, cujas consequências se fariam sentidas pelas décadas seguintes. Com medo de novas crises, a burguesia altera sua visão em relação ao mercado. A fé cega nos mecanismos autorregulatórios do mercado cede lugar, então, a uma maior intervenção estatal na economia. A saída para a crise capitalista viria do próprio capitalismo: o keynesianismo, como “contestação burguesa” do liberalismo ortodoxo (BEHRING e BOSCHETTI, 2009) fundamentou a ação estatal de enfrentamento à crise, através do investimento em políticas sociais enquanto medidas anticíclicas e como um grande pacto social, entre Estado, capital e trabalho.

1.3 AS POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, o mundo capitalista atravessou três décadas de grande crescimento econômico. De acordo com Eric Hobsbawm, a

produção de manufaturas quadruplicou entre o início da década de 1950 e o início da década de 1970. O historiador inglês intitulou esse período de “anos dourados”. Segundo ele, apenas nos anos 1970, os economistas “começaram a perceber que o mundo, em particular o mundo do capitalismo desenvolvido, passara por uma fase excepcional de sua história; talvez uma fase única”, e observadores sofisticados “começaram a supor que, de algum modo, tudo na economia iria para a frente e para o alto eternamente” (HOBSBAWM, 1995, p. 253, 255).

A forma de Estado que encarnou essa dinâmica de crescimento foi o Estado de Bem-Estar Social, ou *Welfare State*. Ele é resultado de um compromisso, ou de “um certo pacto teorizado no plano econômico por Keynes, entre o Estado, o capital e o trabalho, nos termos do qual os capitalistas renunciam a parte de sua autonomia e dos seus lucros (...) e os trabalhadores a parte das suas reivindicações”, em que o Estado “transforma o excedente libertado, ou seja, os recursos financeiros que lhe advêm da tributação do capital e dos rendimentos salariais, em capital social” (SANTOS e HESPANHA, 1987, p. 14). A ideia subjacente a esse pacto é a de que crescimento econômico e políticas sociais, bem como capitalismo e democracia (burguesa) são, não apenas compatíveis, mas também complementares.

A fim de evitar confusões, é necessário, de antemão, esclarecer que política social não é sinônimo de *Welfare State*. Este, é um fenômeno social circunscrito a uma realidade histórica e geográfica, cujos traços constituintes não podem ser simplesmente transplantados de uma realidade a outra, sem as devidas mediações. Em outras palavras, o sistema de proteção social inglês, ou seja, o *Welfare State* inglês, não é o mesmo *Welfare State* francês. A política social, por sua vez, é um conceito genérico, e “refere-se ao processo de desenvolvimento e implementação de medidas geridas pelo Estado e demandadas pela sociedade como direitos devidos para suprir necessidades sociais e promover o bem-estar dos cidadãos” (PEREIRA, 2013, p. 67). E é após a Segunda Guerra Mundial, no início dos “anos dourados”, na passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista, especialmente na sua fase tardia, que ocorre a generalização das políticas sociais (BEHRING e BOSCHETTI, 2009).

Os “anos dourados” do capitalismo significaram, também, os “anos dourados” das políticas sociais. O investimento estatal na área social aumentou

consideravelmente, conforme será tratado mais adiante. E isso só foi possível, dentre outros motivos, porque a teoria econômica que fundamentou a intervenção estatal na economia foi o keynesianismo. A proposta de Keynes constituiu uma saída capitalista para a crise capitalista, em oposição às alternativas propostas pelo fascismo e pelo socialismo. Com a derrota do nazifascismo na Segunda Guerra Mundial, restou apenas o socialismo como adversário político ao capitalismo, no grande tabuleiro da geopolítica mundial.

Com seu liberalismo menos ortodoxo, o economista inglês defendeu que o Estado capitalista fosse mais interventor, colocando-se como produtor e regulador das relações sociais e econômicas. Sobre tais bases, o *Welfare State* possibilitou que os problemas que “perseguiam o capitalismo parecessem dissolver-se e desaparecer”, transformando o “terrível e inevitável ciclo de prosperidade e depressão, tão fatal entre as guerras”, em “uma sucessão de brandas flutuações” (HOBBSAWM, 1995, p. 262).

Keynes expôs o caráter metafísico da teoria da mão invisível do mercado, que propunha a compatibilização do interesse egoísta dos indivíduos e o bem-estar global. O autor também questionou um importante pressuposto liberal, a Lei de Say, cujo corolário é a afirmação de que “a oferta cria sua própria demanda”. Em sua obra, Keynes expõe que as guerras e depressões econômicas são claras refutações da capacidade autorregulatória do mercado de produzir harmonia entre os interesses egoístas dos indivíduos e o bem-estar coletivo, e também demonstram a natureza moral da ciência econômica (BEHRING e BOSCHETTI, 2009).

Diante de sucessivas mostras de incapacidade do mercado em minimizar as crises capitalistas, Keynes defendia que o Estado teria legitimidade para intervir na economia com o objetivo de reestabelecer o equilíbrio econômico. A legitimidade estatal decorreria de sua reconhecida capacidade de visão global das relações sociais e econômicas, elemento que faltaria ao mercado e seus agentes. A armadilha da recessão econômica seria “driblada” através de um programa constituído de dois pilares: o pleno emprego e maior igualdade social. Para tanto, o Estado deveria induzir a geração de emprego e promover a elevação da renda. Nesse contexto, as políticas sociais seriam de fundamental importância na consecução das metas em questão.

Ao lado do keynesianismo, havia outra base de sustentação do Estado de Bem-Estar Social: o fordismo. De acordo com Behring e Boschetti (2009, p. 88), “keynesianismo e fordismo, associados, constituem os pilares do processo de acumulação acelerada de capital pós-1945”. Mais do que uma forma de organizar o processo de trabalho, o fordismo logrou formular uma concepção de homem e de sociedade, irradiada para além dos muros das fábricas, constituindo-se numa forma de regulação da vida social, tema muito bem analisado em *Americanismo e fordismo*, texto escrito em 1932 por Gramsci (2008). A produção em massa de mercadorias, organizada a partir do trabalho parcelar e fragmentado do fordismo e do cronômetro que buscava reduzir os tempos mortos do taylorismo – conseguiu aumentar a extração de mais-valia em sua forma relativa.

Ao longo dos “anos dourados” houve um verdadeiro *boom* na produção de bens de consumo duráveis, como o automóvel, bem como dos processos de urbanização e suburbanização das cidades. Do ponto de vista cultural e político, difundiu-se, especialmente a partir dos meios de comunicação de massa, um forte *ethos* consumista: a palavra de ordem era comprar o máximo possível. Com o isolamento da esquerda revolucionária, restou à classe trabalhadora contentar-se com o programa reformista dos partidos social-democratas e comunistas, que optaram por abrir mão de um projeto de ruptura com o capital (BEHRING e BOSCHETTI, 2009). Uma boa síntese desse período foi formulada por Hobsbawm (1995, p. 262-263):

Pobreza? Naturalmente a maior parte da humanidade continuava pobre, mas nos velhos centros industrializados, que significado poderia ter o ‘De pé, ó vítimas da fome!’ da ‘Internationale’ para trabalhadores que agora esperavam possuir seu carro e passar férias anuais remuneradas nas praias da Espanha? E se os tempos se tornassem difíceis para eles, não haveria um Estado previdenciário universal e generoso pronto a oferecer-lhes proteção, antes nem sonhada, contra os azares da doença, da desgraça e mesmo da terrível velhice dos pobres? Suas rendas cresciam ano a ano, quase automaticamente. Não continuariam crescendo para sempre? A gama de bens e serviços oferecidos pelo sistema produtivo, e ao alcance deles, tornava antigos luxos itens do consumo diário. E isso aumentava a cada ano. Quem mais, em termos materiais, podia a humanidade querer, a não ser estender os benefícios já desfrutados pelos povos favorecidos de alguns países aos infelizes habitantes de outras partes do mundo, reconhecidamente ainda a maioria da humanidade, que não haviam entrado no ‘desenvolvimento’ e na ‘modernização’? Que problemas restavam para ser resolvidos?

Na Europa, no que se refere às políticas sociais, houve uma forte expansão. Behring e Boschetti (2009) destacam três elementos que marcaram esse momento:

1) crescimento do orçamento social em todos os países da Europa integrantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); 2) aumento da população idosa e da população economicamente inativa, elevando gastos com aposentadoria e saúde; 3) crescimento de programas sociais. Além da expansão quantitativa, ocorreu uma ampliação do conceito de política social: o modelo beveridgeano⁶ passou a ocupar o espaço do modelo bismarckiano, o que permitiu imprimir às políticas um caráter mais universal e menos excludente.

Para se compreender as políticas sociais no Brasil após a Segunda Guerra Mundial, é preciso pontuar que, em nosso país, o keynesianismo-fordismo alcançou seu apogeu na década de 1970, exatamente quando, na Europa e Estados Unidos, ele passava a dar sinais de esgotamento. Para se ter ideia, o chamado “milagre econômico”, período no qual o PIB real brasileiro cresceu a uma taxa média de 11,2%, alcançando um máximo de 14% em 1973 (GASPARI, 2002), só ocorreu entre os anos de 1968 e 1973. Ainda assim, lançando mão da justificativa de “primeiro fazer crescer o bolo para depois dividi-lo”, o governo militar não repartiu o “bolo” da riqueza social produzida pelos trabalhadores brasileiros. Pelo contrário: impôs um novo modelo econômico que, a despeito de proporcionar um rápido desenvolvimento da economia e a redução da inflação, “desvalorizou os salários dos trabalhadores, aumentou o processo de endividamento e de concentração de renda, aumentando ainda mais a desigualdade social no Brasil” (GIANNASI, 2011, p. 4).

A política social no período militar, portanto, foi conduzida de modo tecnocrático e conservador: por um lado, expandindo, cautelosamente, direitos sociais, e de outro, restringindo direitos civis e políticos. Se levarmos em conta o clássico conceito de cidadania de Marshall (1967), a cidadania no Brasil da ditadura militar estava incompleta, porque alijada das outras gerações de direitos (civis e políticos). Nesse contexto, a questão social foi reconfigurada, passando a ser

⁶ O modelo beveridgeano pretendeu ser abrangente, unificado e simples, com o intuito de garantir segurança social “do berço ao túmulo” e libertar o homem da necessidade, ao abarcar quatro áreas principais: seguros sociais, benefícios suplementares, subvenção à família e isenções fiscais (PEREIRA, 2006). O modelo leva esse nome por causa de William Beveridge, economista britânico, autor do *Report on Social Insurance and Allied Services*, conhecido como Plano Beveridge. As propostas constantes nesse texto marcaram a história das políticas sociais mundial, influenciando dezenas de outros países.

enfrentada “num mix de repressão e assistência, tendo em vista manter sob controle as forças do trabalho que despontavam. Nesse quadro, houve um forte incremento da política social brasileira” (BEHRING E BOSCHETTI, 2009, p. 136)

O governo militar buscou adesão e legitimidade políticas através da expansão e modernização de políticas sociais, unificando, uniformizando e centralizando áreas da política social, como a previdência social (INPS), saúde (INAMPS) e assistência social (IAPAS). Entretanto, paralelamente, o interesse do mercado avançava sobre áreas de interesse social, como a saúde e a educação, engendrando a configuração de um sistema dual de acesso às políticas sociais. O curioso, e trágico, é que, “mesmo com uma ampliação dos acessos públicos e privados, milhões de pessoas permaneciam fora do complexo assistencial-industrial-tecnocrático-militar” (BEHRING e BOSCHETTI, 2009, p. 137).

Nos anos 1980, ao fim da ditadura militar e no governo Sarney, a política social foi anunciada como prioridade, mas, na realidade, pouco se fez a esse respeito. Pode-se afirmar que essa década foi marcada por muitas contradições no campo das políticas sociais, com avanços e recuos importantes. Como exemplos dos avanços, Behring e Boschetti (2009) elencam: a) a introdução do conceito de seguridade social, articulando políticas previdenciárias, de saúde e assistência social, numa clara perspectiva beviridgeana; b) a elevação da assistência social à condição de política pública de seguridade; c) a consolidação do conceito de saúde integral, relacionada às condições de vida e trabalho da população. Os recuos, por sua vez: a) políticas sociais de mercado caráter compensatório, seletivo, fragmentado e setorizado; b) avanço dos interesses do setor privado, graças à convivência contraditória entre universalidade e seletividade, entre público e privado; c) derrota das emendas sobre reforma agrária.

O que se viu, então, foi uma transição democrática feita de cima para baixo, com a tutela dos militares, o que frustrou, de algum modo, os anseios populares. A geração que viveu o fim dos “anos de chumbo”, que lotou as ruas e praças deste país na campanha pelas “Diretas Já”, e se organizou em movimentos sociais buscando reformas na saúde e educação, foi a mesma que viveu a aflição da hiperinflação e do endividamento externo. As lutas em torno da Constituinte, uma das esperanças de mudança, especialmente para garantir a inserção dos direitos sociais no texto constitucional, também marcou aquela conjuntura. Contudo, apesar das expectativas, o texto constitucional “refletiu a disputa de hegemonia,

contemplando avanços em alguns aspectos, a exemplo dos direitos sociais, com destaque para a seguridade social, os direitos humanos e políticos” (BEHRING e BOSCHETTI, 2009, p. 141-142).

A crise que o Brasil enfrenta a partir da década de 1980, aprofundada na década de 1990, revelava transformações estruturais pelas quais não apenas nosso país passava, mas os países capitalistas em seu conjunto, em menor ou maior grau. O esgotamento do modelo keynesiano-fordista, iniciada em meados da década de 1970, é fruto de uma crise de superprodução detonada em 1973 com a crise do petróleo no Oriente Médio, e é seguida pela baixa da procura de bens fordistas, a crise social e política nos países imperialistas, o aumento da dívida pública e da inflação nos países do centro do capitalismo. A reação burguesa à queda das taxas de lucro compreendeu a reestruturação produtiva, com a constituição e generalização do toyotismo, a mundialização do capital e a ofensiva neoliberal (BEHRING, 2009).

Após a crise de 1973, o capitalismo não recuperou seu antigo ritmo. A “Era de Ouro” havia, assim, chegado ao fim e perdido o seu brilho. Para Hobsbawm (1995, p. 280-281), esse período histórico do capitalismo realizou “a mais impressionante, rápida e profunda revolução nos assuntos humanos de que a história tem registro”. O apagar de suas luzes fora um anúncio dos terríveis anos seguintes, especialmente para o campo das políticas sociais.

1.4 POLÍTICAS SOCIAIS SOB A ÉGIDE DO NEOLIBERALISMO

Com a crise do keynesianismo-fordismo e do Estado de Bem-Estar Social, o neoliberalismo emergiu como alternativa política concreta de administração do Estado. Viu-se, então, o retorno do ideário liberal, reformulado para um novo tempo. De acordo com Harvey (2008, p. 12), “houve em toda parte uma empática acolhida ao neoliberalismo nas práticas e no pensamento político-econômicos desde os anos 1970”. A retomada do liberalismo com uma nova roupagem implicou, conseqüentemente, em metamorfoses no conceito de política social até então em curso, e na forma como as políticas sociais passaram a ser formuladas e implementadas pelos governos neoliberais.

As origens do neoliberalismo remontam à década de 1940. Seu texto fundador é *O caminho da servidão*, publicado por Friedrich von Hayek em 1944. Em 1947, o economista austríaco convida outros intelectuais, tais como Milton

Friedman, Karl Popper e Ludwig Von Mises, para um encontro na vila Mont Pèlerin, na Suíça, onde fundam a Sociedade Mont Pèlerin, cujo propósito era “combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (ANDERSON, 1995, p. 10).

O neoliberalismo da Sociedade Mont Pèlerin⁷, contudo, exerceu escassa influência durante as três décadas posteriores à sua fundação, pois consideravam-na uma “corriente liberal ortodoxa cuyas posturas carecian de vigência” (ESTÉVEZ, 2015, p. 31). Apenas em meados dos anos 1970 passou a ganhar foco, graças à crise do keynesianismo-fordismo, cuja hegemonia no campo da economia havia durado mais de 40 anos.

Para Hayek e demais pensadores neoliberais, o poder excessivo dos sindicatos, ou seja, o movimento operário, eram as causas da crise na década de 1970, uma vez que as bases da acumulação capitalista haviam sido abaladas devido aos gastos sociais do Estado, em atendimento às reivindicações da classe trabalhadora, incluindo salários e outras políticas (ANDERSON, 1995). Não é de estranhar, portanto, que tendo conseguido a hegemonia, o neoliberalismo tenha levado a cabo ações de forte oposição aos movimentos sociais, principalmente diminuindo, consideravelmente, o investimento no campo das políticas sociais.

O processo de neoliberalização da sociedade envolveu uma “destruição criativa” de “divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração” (HARVEY, 2008, p. 13). Toda essa “destruição criativa” foi exercida com base nas ideias de que o mercado é a instância mediadora societal elementar e insuperável, e o Estado mínimo a única alternativa e forma para a democracia (NETTO, 1995).

Na prática, o neoliberalismo foi adotado por governos da direita à esquerda do espectro político, por todo o mundo (ANDERSON, 1995). Desde os mais resolutos, como os de Reagan (Estados Unidos) e Thatcher (Reino Unido), de forte perfil anticomunista, antissindical e redutor dos investimentos em políticas sociais, aos mais cautelosos, como os da Alemanha e Dinamarca, preocupados com a disciplina orçamentária e com gastos fiscais. No campo da esquerda, os governos

⁷ A referida sociedade continua existindo, realizando muitas atividades internacionais, com encontros e seminários, inspirando – e promovendo – dezenas de *think tanks* neoliberais ao redor do mundo (ESTÉVEZ, 2015).

social-democratas de Mitterrand (França) e Papandreou (Grécia), por exemplo, resistiram, num primeiro momento, ao ideário neoliberal, mas, em seguida, implementaram políticas muito próximas à ortodoxia neoliberal. O Chile, por sua vez, dez anos antes da Inglaterra, pode ser considerado o pioneiro do ciclo neoliberal no mundo, graças a um golpe de Estado militar, com apoio estadunidense, que colocou no poder o ditador Augusto Pinochet.

A despeito de ter se colocado como uma alternativa ao Estado de Bem-Estar Social, o neoliberalismo não conseguiu resolver os problemas decorrentes da crise à época instalada. O estímulo à acumulação de capital e, conseqüentemente, ao crescimento da economia a nível mundial não se concretizou (HARVEY, 2008). Socialmente, o neoliberalismo alcançou muitos de seus objetivos, o que trouxe efeitos destrutivos “para as condições de vida da classe trabalhadora, pois provocaram aumento do desemprego, destruição de postos de trabalho não-qualificados, redução dos salários (...) e redução de gastos com políticas sociais” (BEHRING e BOSCHETTI, 2009, p. 127).

Na Europa, nas décadas de 1980 e 1990, o desemprego aumentou em quase todos os países que compõem a OCDE, em consequência da reestruturação produtiva, que reduziu postos de trabalho e desacelerou a criação de novos empregos. Daí decorre o aumento das desigualdades sociais e a diminuição do financiamento das políticas sociais (BEHRING e BOSCHETTI, 2009). A reestruturação produtiva, contudo, não operou sozinha, mas ao lado do neoliberalismo e de outros fenômenos importantes, como a mundialização do capital.

A esperança de reformas coletivas que aprofundassem as conquistas da Constituição Federal de 1988 (CF-88) foi contrabalançada pela tendência à neoliberalização da sociedade brasileira na década de 1990. Tendência, aliás, que se confirmou ao longo da década, a partir da vitória de Fernando Collor sobre Lula, em 1989. No governo do político alagoano, demarca-se o início do neoliberalismo no Brasil. Inaugura-se, assim, o período denominado desertificação neoliberal, iniciada por Collor, aprofundada por Fernando Henrique Cardoso e continuada, curiosamente, por Lula, adversário, em 1989, do neoliberalismo.

Vem, do início dos 90, a tão apregoada mensagem da necessidade das reformas. O Estado foi eleito como o causador dos problemas econômicos e sociais e, por isso, precisava ser reformado sob o viés do mercado, ainda que isso custasse

privatizar estatais e alterar o regime de previdência social. Em nome dos interesses do mercado e de um “projeto de modernidade”, as conquistas garantidas pelos movimentos sociais na Carta Magna de 88 poderiam ser “rifadas”. No rol garantias rifadas, inclui-se nosso patrimônio, vendido nas privatizações da década de 1990, a exemplo da Companhia Vale do Rio Doce, criada por Getúlio Vargas em 1942 e privatizada por FHC em 1997. Pode-se afirmar que as contrarreformas da década de 1990 solaparam a possibilidade política, ainda que limitada, “de reformas mais profundas no país, que muito possivelmente poderiam ultrapassar os próprios limites da social-democracia, realizando tarefas democrático-burguesas inacabadas em combinação com outras de natureza socialista” (BEHRING e BOSCHETTI, 2009, p. 150).

Em vez da universalidade dos direitos, da irredutibilidade dos benefícios (nenhum deles pode ser inferior ao salário mínimo), a diversidade das bases de financiamento da seguridade social e a gestão democrática e descentralizada da seguridade social, o que orientou as políticas sociais sob o neoliberalismo foram a privatização, a focalização e a descentralização. Ocorreu, assim, uma verdadeira captura pela lógica neoliberal, num claro “desprezo pelo padrão constitucional da seguridade social” (BEHRING e BOSCHETTI, 2009, p. 155). Nesse sentido, as reformas de Estado implicaram numa reconfiguração do campo das políticas sociais: a) acentuou-se o estímulo ao voluntariado e à regulamentação do assim chamado “terceiro setor”, promovendo a desresponsabilização do Estado; e b) não se construiu espaços de debate e negociação das políticas públicas, preferindo-se as vias tecnocráticas, com uso dos expedientes do decreto e das medidas provisórias (BEHRING e BOSCHETTI, 2009).

A consequência direta do receituário neoliberal no campo da política social foi a defasagem entre o que a legislação prevê e a realidade. O neoliberalismo constitui-se num projeto de poder antagônico às orientações constitucionais (MATTEI, 2017), que objetiva converter o cidadão em cidadão-consumidor (MOTA, 1995), restringindo o acesso aos direitos consagrados na legislação brasileira, de modo universal, a todos os cidadãos que aqui vivem. A lógica privatista gera, então

uma *dualidade discriminatória* entre os que podem e os que não podem pagar pelos serviços, no mesmo passo em que propicia um nicho lucrativo para o capital, em especial para segmentos do capital nacional que perdem espaços com a aventura comercial [...]. Na verdade, a privatização no campo das políticas sociais públicas compõe um movimento de transferências

patrimoniais, além de expressar o processo mais profundo de supercapitalização (BEHRING e BOSCHETTI, 2009, p. 159-160, grifo das autoras).

As perspectivas para o século XXI, sob a hegemonia neoliberal, são preocupantes. Se uma alternativa política pautada na emancipação humana não se consolidar como um contraponto na disputa por hegemonia, continuaremos a ver o Estado mínimo para as políticas que interessam aos trabalhadores, assim como o Estado máximo para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública em nosso país. O resultado desse arranjo perverso é o aprofundamento da questão social em todas as suas expressões.

Os dados estatísticos deixam bem visíveis o grau de dramaticidade da conjuntura atual: no Brasil, morrem em média cerca de 60 mil pessoas por ano vítimas de assassinato e 15,2 milhões de pessoas estão abaixo da linha de pobreza. A tendência de crescimento desproporcional entre gastos com prisões e polícia de um lado, e gastos com políticas sociais de outro, indica as respostas do poder público são ineficientes e restringem ainda mais o acesso da população aos bens e serviços de que necessitam. É sobre esse pano de fundo que as políticas sociais analisadas nesta dissertação se desenvolvem. A seguir, portanto, investigamos a constituição histórica, os limites e potencialidades das políticas de transferência de renda e de educação profissional, nomeadamente o Programa Bolsa Família e o ensino médio integrado.

Assim, após discutirmos a relação entre capitalismo e políticas sociais, definimos como objetivo dos capítulos 2 e 3, analisarmos criticamente sobre as referidas políticas públicas atinentes ao nosso objeto de estudo, quais sejam, as políticas de transferência de renda e de educação profissional.

2 O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Neste capítulo, portanto, analisamos a constituição do Programa Bolsa Família como política social de transferência de renda, apontando seus limites e possibilidades na efetivação de direitos. Para tanto, discutimos como as políticas de renda mínima foram construídas e implementadas a partir do século XIX e generalizadas no século XX e XXI por todo o mundo. Indicamos, também, ao longo do capítulo, as tensões e contradições presentes nesses processos históricos, em especial a tensão entre universalidade e focalização.

2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA

O PBF é uma política de transferência de renda, entendida como uma transferência monetária a indivíduos ou a famílias, “prestada condicional ou incondicionalmente; complementando ou substituindo outros programas sociais, objetivando garantir um patamar mínimo de satisfação de necessidades básicas” (SILVA, 1997, p. 16) Trata-se, então, da garantia de uma renda mínima, subvencionada pelo Estado. Aqui, nossa intenção é, de maneira panorâmica, discutir historicamente as origens dessa política social.

A gênese dos programas de transferência de renda se encontra no já discutido processo de acumulação primitiva de capital, ocorrido na Europa Ocidental, entre os séculos XV e XVIII. Naquele momento, essencial para a constituição do modo de produção capitalista, uma série de ações do Estado Absolutista beneficiaram a ascendente burguesia comercial, ávida por lucros. A ação estatal, em aliança com os burgueses, trouxe consequências nefastas para a população mais vulnerável. A expropriação das terras comunais, por exemplo, complicou sobremaneira a vida dos camponeses, obrigando-os a se deslocarem para os centros urbanos em busca de meios de sobrevivência. A solução viria em aceitarem vender sua força de trabalho, da maneira mais precarizada possível, em troca de um salário miserável (PEREIRA, 2010).

A pauperização decorre desse conjunto de fatos. Os pobres que optassem por não trabalhar eram enquadrados como preguiçosos e vagabundos. Para enfrentar essa realidade, o Estado teve que intervir, criando leis para punir esse tipo

de comportamento desviante, com o intuito de submeter a população pobre aos novos métodos de trabalho, inculcando-lhes, assim, uma nova ética do trabalho.

Na Inglaterra, país paradigmático nesse sentido, uma sequência de legislações se sucedeu, na tentativa de dirimir a “vagabundagem” entre os pobres. Dois dispositivos dignos de nota, primeiramente, são as *Poor Laws*, tanto a de 1601 (*Old Poor Law*), como a de 1834 (*New Poor Law*). Ambas tinham por objetivo principal “prestar assistência social para aqueles indivíduos que comprovadamente não possuíam condições de sustentar a si próprios e nem parentes e amigos a quem pudessem recorrer” (ALVES, 2015, p. 53). Eram administradas pela Igreja e instituições de caridade e excluía de seu escopo os grupos que não se adaptavam ao padrão liberal de trabalho, incluindo-se aí mendigos, prostitutas e alcoolistas. Tais indivíduos eram considerados indignos da ação estatal em seu favor.

A diferença entre as legislações acima citadas, é que a *New Poor Law*, de 1834, estabeleceu que os pobres que estavam desempregados deveriam ser levados, compulsoriamente, para as chamadas casas de trabalho (*workhouses*). Nesses espaços, verdadeiras instituições totais, na perspectiva de Foucault (1999; 2008), os indivíduos eram obrigados a trabalhar até 14 horas por dia. Não à toa, segundo Coggiola (2009, p. 4), tais casas eram “odiadas pelos trabalhadores e a luta contra sua implementação levou a várias revoltas e mereceram até o comentário de Karl Marx”. Além disso, a *New Poor Law* foi precedida pelo fim da transferência monetária que o Estado destinava à população em situação de extrema pobreza.

Entre as duas leis foi editada uma terceira, a *Speenhamland Law*, de 1795, cujo objetivo foi conceder auxílio às famílias pobres, financiada através de uma taxa paga por contribuintes com posses (PEREIRA, 2010). A complementação monetária oriunda desta lei gerou uma situação contraditória: ao mesmo tempo em que beneficiava os estratos mais pauperizados da população, também contribuía com os proprietários de terra ingleses, uma vez que “transferia a todos os contribuintes os gastos com os trabalhadores durante a entressafra” (PEREIRA, 2010, p.127). Tratava-se, então, de uma renda mínima que garantia a reprodução da força de trabalho e, ao mesmo tempo, evitava uma insurreição popular motivada pela fome.

Com a *New Poor Law*, esse sistema de abonos é encerrado, pois não era mais tolerado pelos liberais, que queriam transformar os camponeses em

trabalhadores livres, quer dizer, em força de trabalho disponível para atender às demandas da crescente industrialização na Inglaterra. Deste modo, estariam garantidos tanto a expansão do assalariamento e manutenção da força de trabalho excedente – a superpopulação relativa (PEREIRA, 2010), como o funcionamento daquilo que Polanyi (2002) chama de “moinho satânico” que triturou os homens, transformando-os em massa.

2.2 PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA NO SÉCULO XX

A questão social, em todas as suas expressões, passou a ser objeto de reflexão filosófico-científica, tendo gerado um conjunto variado de teorias explicativas, das mais conservadoras às revolucionárias. No que diz respeito às políticas de transferência de renda, esse mesmo fenômeno se repete, de onde resultam as mais diversas propostas de renda mínima. Em comum, destaca-se sua expansão, “diretamente articulada às mudanças nos padrões de proteção social motivadas pela crise capitalista, que produzirá forte recessão econômica, associada a um novo fenômeno: o desemprego de longa duração em massa” (PEREIRA, 2010, p. 132).

A renda mínima foi defendida por autores de variadas tradições teórico-políticas: por marxistas (Oskar Lange – 1936), keynesianos (Joan Robinson – 1937) e neoliberais (Friedrich Hayek – 1944 e Milton Friedman – 1962). Sua implementação se deu em vários países, desde a década de 1930, tais como Dinamarca (1933), Reino Unido (1948), Alemanha Federal (1961), Países Baixos (1963) e França (1988) (SUPLICY, 2006).

A expansão das políticas de transferência de renda para outras partes do mundo não tardou em ocorrer. Sua chegada à América Latina coincidiu com a ofensiva neoliberal em nosso continente. Às custas do saque ao fundo público, promoveu-se uma série de ações privatizantes e, por conseguinte, danosas aos trabalhadores latino-americanos. Sob o argumento de imprimir maior racionalidade e eficiência à máquina pública, os governantes alinhados ao Consenso de Washington puseram em marcha “reformas” de Estado que aprofundaram ainda mais nossa dependência em relação aos países do capitalismo central.

O fato curioso é que as políticas neoliberais propõem soluções para problemas criados por essas mesmas políticas neoliberais. Para “incluir” os trabalhadores informais e precarizados no mercado de trabalho destruído pelos

ajustes estruturais, as instituições multilaterais, como o Banco Mundial, sugeriram aos países de nosso continente – à época e ainda hoje – a aprovação de reformas nos sistemas de previdência social. O impacto de tais ações comprometeu não apenas a área previdenciária, mas atingiram também o conjunto da seguridade social, reforçando a lógica estrita do seguro social (PEREIRA, 2010).

As reformas previdenciárias são classificadas em estruturais e não-estruturais. O primeiro tipo introduz o sistema de capitalização individual no lugar do sistema de repartição, tanto para aposentadorias como para pensões. O segundo tipo, por seu turno, não elimina o sistema pública (de repartição) nem faz do sistema privado a regra geral; apenas altera a abrangência e a estrutura dos benefícios (PEREIRA, 2010). No Brasil, no momento da escrita deste capítulo (início do segundo semestre de 2019), estamos na iminência da aprovação de uma reforma da previdência com grandes chances de introduzir o sistema de capitalização individual. Curiosamente, apoiado pelas mesmas instituições multilaterais que recomendaram sua adoção no passado.

Os resultados das reformas previdenciárias implementadas por toda a América Latina nas últimas duas décadas do século XX não foram satisfatórios, contrariamente ao que se apregoava pelos apologetas do mercado. Houve uma baixa adesão aos sistemas de capitalização por parte da população mais pobre e, no geral, apenas uma parte dos trabalhadores alcançou a cobertura social que a previdência proporciona (PEREIRA, 2010). Esses dados revelam a inconsistência dos argumentos neoliberais de que seria imperativo realizar “reformas” para melhorar a vida da população quando, na verdade, tais reformas se voltam contra o povo.

Exatamente por não terem os efeitos desejados (ao menos, aparentemente), “a ‘solução’ encontrada por esses países para minorar os efeitos das ‘reformas’ no sistema previdenciário tem sido a expansão de benefícios não contributivos, de natureza assistencial, focalizados em situações de extrema pobreza” (BOSCHETTI, 2008, p. 190). Não à toa, a introdução dos programas de renda mínima coincide com as mudanças da previdência social, iniciadas a partir da década de 1980 na América Latina (PEREIRA, 2010), especificamente no ano de 1981, no Chile.

Por nossas paragens, a focalização e a seletividade são as características marcantes das políticas de transferência de renda, as quais, por esses motivos, são políticas condicionadas. Isso quer dizer que as famílias atendidas ficam obrigadas

a cumprirem metas relativas, geralmente, a educação, saúde e nutrição (PEREIRA, 2010). Vários países constituíram políticas de transferência de renda, a começar pelos anos 1990, como Venezuela (1990), Honduras (1997), Equador (1998), México (1998), Nicarágua (2000), Costa Rica (2000), Colômbia (2001), Brasil (2001), Argentina (2002), Chile (2002), Jamaica (2002) e Peru (2005).

Na esteira dessas mudanças no campo da seguridade social, dois países se destacaram na implementação de programas de renda mínima: México e Brasil. No primeiro, desenvolveu o PROGRESA (Programa de Educação, Saúde e Alimentação, em 1997, depois denominado “Oportunidades”, cujo objetivo foi incrementar a capacidade das famílias em situação de extrema pobreza, mediante a inversão em capital humano. No segundo, criou-se o Bolsa Família, muito elogiado pelo Banco Mundial e pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), segundo os quais o programa estaria mudando a vida de milhões de brasileiros (PEREIRA, 2010).

2.3 POLÍTICAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA NO BRASIL

No Brasil, os programas de transferência de renda só são implementados a partir do ano de 1995. Antes deste marco, porém, há toda uma trajetória histórica de lutas e reflexões, com avanços e recuos, em torno das políticas sociais. Tais políticas conforma um sistema de proteção social, e sem o entendimento deste conceito, corre-se o risco de se perder de vista a noção da totalidade das ações estatais no campo em questão.

De acordo com Mattei (2019, p. 58), os sistemas de proteção social foram “implantados inicialmente em alguns países europeus com o objetivo de atender demandas sociais que cresciam com a expansão do sistema de produção capitalista”, e se propuseram a “disponibilizar um conjunto de serviços públicos com a função de melhorar a condição social das pessoas”. A partir da citação, depreende-se que as demandas sociais variam de acordo com o país, de modo que, na análise das políticas sociais concretas, deve-se delinear, historicamente, o modo de constituição do sistema de proteção social em questão.

No caso do Brasil, os primeiros passos em direção à constituição de nosso sistema foram dados na década de 1930, com o governo de Getúlio Vargas. Com ele, temas candentes passaram à ordem do dia, como saúde, educação, previdência e regulação das relações de trabalho (MATTEI, 2019). Isto se deu no

contexto de consolidação do capitalismo no Brasil, quando nossa sociedade deixava gradualmente de ser, majoritariamente, de modelo agrário-exportador, e transita para o modelo urbano-industrial, com todas as demandas de uma classe operária emergente (SILVA, 2007). Nesse sentido, podemos citar legislações nas áreas da educação, como o Decreto 19.402/1930, que cria o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (BRASIL, 1930); na área da previdência social, o Decreto-Lei n. 288/1938, que criou o Instituto de Previdência e Assistência aos Servidores do Estado (BRASIL, 1938); e na área da saúde, o Decreto-Lei n. 2.024/1940, que fixou as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o país (BRASIL, 1940).

O sistema de proteção social, com características mais universais, se expande principalmente no contexto da ditadura militar, nos anos 1970. A condução das políticas sociais nesse período é fortemente direcionada para a reprodução da força de trabalho e legitimação do regime, com a multiplicação de programas e serviços sociais, como o INPS na área de previdência social, e o INAMPS, na área de saúde (SILVA, 2007). Contudo, a restrição dos direitos civis e políticos impossibilitaram a participação política expressa no controle social dos programas e projetos em curso à época. O resultado foi a “adoção de um sistema que, com o passar do tempo, foi sendo tomado por interesses particulares e clientelistas, com impactos negativos sobre os próprios resultados das políticas sociais (MATTEI, 2019, p. 60).

Com o fim da ditadura militar, a sociedade brasileira viu, ao longo da década de 1980, uma grande efervescência política, que se traduziu em mobilização e reivindicações dos movimentos sociais e partidos políticos, em torno da ampliação e universalização dos direitos sociais (dentre outras demandas). Vale destacar que o que estava em jogo naquele momento não era apenas ampliar e universalizar direitos, senão afastar para longe, também, qualquer vestígio ou sombra da terrível “noite” autoritária atravessada por nossa sociedade.

O ponto de convergência das lutas democráticas da década de 1980 foi, sem dúvidas, a promulgação do novo texto constituinte. A Constituição Federal de 1988 contém conquistas significativas para nosso sistema de proteção social, a exemplo da instituição da seguridade social, composta pela política de saúde, de previdência social e de assistência social. Esse tripé possibilitou que a Assistência Social passasse a “ser considerada uma política de direito, procurando romper com a

cultura do favor, fazendo de todos, mesmo os excluídos do mercado de trabalho, um cidadão brasileiro” (SILVA, 2007, p. 1431).

Sob esse pano de fundo é que, na década de 1990, as políticas de transferência de renda entram na agenda política no Brasil. Mundialmente, desde a década de 1930 a renda mínima já era debatida e executada na Europa. Contudo, essa pauta só ganha visibilidade internacional a partir da década de 1980. Importante compreender que os brasileiros entram nos anos 1990 preocupados com a situação de instabilidade do país: economia em frangalhos, políticas neoliberais sendo iniciadas e desigualdades sociais em franca expansão. Internacionalmente, mudanças no mundo do trabalho, derrota do socialismo no leste europeu, inovações tecnológicas e devastação neoliberal.

Um dos principais artífices da introdução da discussão sobre programas de transferência de renda no Brasil foi o então senador da República pelo PT-SP, Eduardo Suplicy. Em 1991, ele apresentou o projeto de lei n. 80/1991, intitulado Programa de Garantia de Renda Mínima (PGRM), destinado a beneficiar todos os brasileiros residentes no país, maiores de 25 anos de idade, com uma renda, à época, abaixo de 45 mil cruzeiros (SILVA, 2007). O projeto foi aprovado na Câmara e encaminhado ao Senado. Lá, sofreu obstrução e foi substituído por projetos semelhantes. Em 1997, com autoria do deputado federal Nelson Marchezan (PSDB-SP), o projeto foi aprovado, sendo sancionado em 1999, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (PEREIRA, 2010).

A pesquisadora Maria Ozanira da Silva (SILVA, 2007), a fim de sistematizar o desenvolvimento histórico dos programas de transferência de renda no Brasil, elaborou uma linha do tempo dividida em cinco momentos históricos, cujo marco inicial é o ano de 1991 e o final o ano de 2003.

O primeiro momento se qualifica pela instituição do debate sobre os programas de transferência de renda em nosso país. O ano que em isso ocorreu foi 1991, e, como já foi discutido, a contribuição do então senador, Eduardo Suplicy (PT-SP), foi decisiva. Para se ter ideia da recepção do projeto de lei apresentado pelo parlamentar paulista, lê-se o seguinte sobre ele nos jornais da época: “Suplicy tem projeto para ajudar os pobres” e “uma verdadeira engenharia fiscal para melhorar a qualidade de vida dos pobres” (*Suplicy tem projeto para ajudar os pobres*. JORNAL DO BRASIL, 04/12/1991, p. 5); “devemos examinar atentamente as novas ideias, principalmente quando são simples, básicas e de bom senso”

(*Quando o salário não é renda*. Eduardo Frickmann Young. JORNAL DO COMMERCCIO, 27/11/1991, p. 4).

O segundo momento também data do ano de 1991. A novidade foi a introdução da ideia de articular a garantia de uma renda mínima familiar com a educação, através da instituição de uma condicionalidade. Para receberem a transferência monetária, as famílias deveriam manter filhos ou dependentes de 7 a 14 anos frequentando de modo regular a escola. Deste modo, buscava-se a associação entre uma política compensatória (a renda mínima) e uma política estruturante (a educação), criando-se “a possibilidade de rompimento do ciclo de pobreza” (SILVA, 2007, p. 1431).

A implementação dos programas de transferência de renda é a marca do terceiro momento, iniciado no ano de 1995. Portanto, do início das discussões sobre renda mínima até sua implementação levou cerca de quatro anos. A literatura indica que o ciclo de políticas públicas prevê um tempo anterior à execução da política, momento no qual ela é discutida no espaço público, até que entre na agenda política e seja formulada. No caso em discussão, a renda mínima passou a ser executada em nível municipal nas cidades de Campinas, Ribeirão Preto e Santos, no estado de São Paulo, e em Brasília, no Distrito Federal. No ano seguinte, 1996, foi criado o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e retirado do papel o Benefício de Prestação Continuada (BPC), que houvera sido como direito social já na Constituição Federal de 1988, e também previsto na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) (SILVA, 2007).

Se os programas de iniciativa do governo federal são criados e implementados a partir de 1996, em 2001 eles são expandidos e outros são criados, especialmente o Bolsa Escola e o Bolsa Alimentação. Em 2002, outro projeto de lei é apresentado por Eduardo Suplicy, desta feita propondo a instituição de uma Renda Básica de Cidadania. Tratava-se de um programa de transferência de renda totalmente universal, sem condicionalidades, que atenderia a todos os brasileiros, bem como aos estrangeiros, desde que residissem no Brasil por cinco ou mais anos (SILVA, 2007). Esses são os elementos qualificadores do quarto momento.

O quinto e último momento inicia no ano de 2003, com a chegada ao Palácio do Planalto do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), cujo governo estabeleceu como prioridade o enfrentamento da fome e da pobreza no país, através da articulação entre políticas sociais e políticas econômicas. Nesse sentido,

é criado o Programa Fome Zero (PFZ) e, dentro dele, instituído o Programa Bolsa Família (PBF), em outubro de 2003, o qual provocou, por um lado, a “ampliação do público atendido pelos programas federais, com elevação significativa dos recursos a eles destinados”, e, por outro, “a unificação dos programas federais, estaduais e municipais” (SILVA, 2007, p. 1433). A partir desse momento, o eixo central da proteção social brasileira passa a ser a Política Nacional de Transferência de Renda então instituída no primeiro mandato do ex-presidente Lula.

2.4 O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

A plataforma política apresentada pela chapa do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, nas eleições de 2002, coloca o social como eixo de desenvolvimento a partir do seguinte diagnóstico:

O aumento do desemprego e a precarização do emprego, a estagnação dos níveis de renda e a continuidade de sua má distribuição, o aumento da concentração da propriedade e o encarecimento dos serviços públicos essenciais caracterizam a situação de exclusão social produzida pelas políticas liberais que urge corrigir. O sentido geral do nosso programa é diminuir esses grandes desequilíbrios, convertendo o social no eixo do novo modelo de desenvolvimento. A constituição do novo modelo priorizará três aspectos: (a) o crescimento do emprego; (b) a geração e distribuição de renda; (c) a ampliação da infraestrutura social (PARTIDO DOS TRABALHADORES, s/d).

Mais abaixo, na mesma parte do documento, lê-se que ganhava relevo, naquele quadro, “como ingrediente de um programa de complementação de renda familiar, a instituição de uma *renda mínima associada à educação* (como os programas bolsa-escola), abrangendo todo o território nacional”. A instituição de tal renda mínima seria justificada pelo fato de o programa Bolsa-Escola, do governo FHC, ser ainda “muito tímido quanto aos benefícios”, e que se sustentava numa “visão estanque e insuficiente do problema da exclusão social”. Percebe-se, portanto, que em 2002 já se desenha no programa de governo de Lula aquilo que viria a ser o Programa Bolsa Família.

O PBF foi criado através da medida provisória n. 132 de 20 de outubro de 2003 (BRASIL, 2003); em seguida, transformado na lei n. 10.836 de 09 de janeiro de 2004 (BRASIL, 2004a); e, por fim, regulamentado pelo decreto n. 5.209 de 17 de

setembro de 2009 (BRASIL, 2004c), no âmbito do Programa Fome Zero (PFZ). O PFZ, por sua vez, tinha como objetivo “assegurar o direito humano à alimentação adequada às pessoas com dificuldades de acesso aos alimentos”, a partir “da promoção da segurança alimentar e nutricional buscando a inclusão social e a conquista da cidadania da população mais vulnerável à fome”. O combate à fome foi a principal bandeira político-eleitoral da campanha de Lula, e o PFZ se colocou como a política diretriz na busca desse objetivo. Não à toa, em seu primeiro discurso como presidente eleito, Lula afirmou: Se, ao final do meu mandato, cada brasileiro puder se alimentar três vezes ao dia, terei realizado a missão de minha vida” (20/10/2002).

Alinhado ao PFZ, o PBF tinha como objetivos claros que contribuíssem para que o governo atingisse as metas do PFZ. Tais objetivos estão bem definidos na exposição de motivos escrita pelo então ministro chefe da Casa Civil, José Dirceu, que acompanha a edição da medida provisória n. 132/2003:

combater a fome e a pobreza, dando condições para que as famílias atendidas enfrentem sua situação de vulnerabilidade, tanto por meio de um benefício monetário que visa ao atendimento de suas necessidades básicas, quanto pelo estabelecimento de condicionalidades que induzem o acesso aos direitos sociais de segurança alimentar, saúde, educação e assistência social. O Programa pretende, também, contribuir para a emancipação dessas famílias, criando oportunidades de inclusão social, isto é, fornecendo meios para que possam sair da situação em que se encontram e, ainda, provocar impacto no plano local.

De acordo com o site do PBF, dele podem participar famílias que vivem em situação de pobreza e de extrema pobreza, ou seja, famílias com renda por pessoa de até R\$ 89,00 mensais e famílias com renda por pessoa entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 mensais, desde que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos. A entrada no programa depende da inscrição no Cadastro Único, e a seleção das famílias é realizada por um sistema informatizado, tendo por base os dados disponibilizados pelos candidatos ao Cadastro Único e as próprias regras do programa. A concessão do benefício leva em consideração quantas famílias já foram atendidas no município, em relação à estimativa de famílias pobres feita para essa localidade. Um outro fator a ser considerado é o limite orçamentário do programa.

No Rio Grande do Norte, segundo dados do Ministério da Cidadania, em julho de 2019, 352.140 famílias foram atendidas pelo PBF, totalizando um repasse mensal de R\$ 65.923.406,00. O valor médio repassado a cada beneficiário foi de R\$ 187,21. No Estado, 322.015 crianças e adolescentes com perfil para acompanhamento das condicionalidades de educação precisavam ter a frequência escolar acompanhada no último bimestre. Dessas, foram acompanhadas 290.305, totalizando uma cobertura de acompanhamento de 90,15%, ficando abaixo da média nacional (90,30%). Em Natal, também no mês de julho de 2019, 45.089 famílias foram atendidas pelo PBF, totalizando um repasse mensal de R\$ 8.086.730,00 e, até o mês de julho, o montante foi de R\$ 56.254.949,00. O valor médio repassado a cada beneficiário foi de R\$ 179,35. Na capital, 47.528 crianças e adolescentes com perfil para acompanhamento das condicionalidades de educação precisavam ter a frequência escolar acompanhada no último bimestre. Dessas, foram acompanhadas 46.120, totalizando uma cobertura de acompanhamento de 97,04%, acima da média nacional (93,81%).

Para Silva (2007), existem três elementos estruturantes do PBF, quais sejam: a sua proposta de unificação dos programas de transferência de renda, a focalização enquanto princípio orientador e o sistema de condicionalidades. Compreender cada um desses pontos é fundamental para visualizar, em sua totalidade, a proposta da política em tela.

Após a vitória de Lula, sua equipe de transição diagnosticou problemas referentes aos programas sociais do governo FHC, tais como a existência de programas concorrentes e sobrepostos no seu objetivo e no seu público-alvo e a ausência de uma coordenação geral dos programas, o que gerou desperdício de recursos. A fim de superar esses e outros problemas, o PBF foi criado já com a orientação de unificar os programas sociais, a fim de subsidiar o combate à fome e à pobreza no Brasil, garantindo o “desenvolvimento de um processo sistemático de monitoramento e avaliação, além de permitir a simplificação de acesso aos benefícios” (SILVA, 2007, p. 1434).

Apesar dos avanços, há pontos que precisam ser melhorados. De acordo com Silva (2007), a unificação dos programas sociais não pode prescindir do princípio da articulação entre a transferência de renda e políticas estruturantes, como a educação, combinada com políticas macroeconômicas que garantam redistribuição de renda. Ao se perder isso de vista, corre-se o risco do não

cumprimento de requisitos básicos, como a oferta de uma estrutura de atendimento adequada em nível local, e que alcance todas as famílias elegíveis.

O segundo elemento estruturante é a focalização, enquanto princípio orientador da política. Nas palavras de Silva (2001, p. 13), focalização é o “direcionamento de recursos e programas para determinados grupos populacionais, considerados vulneráveis ao conjunto da sociedade”. Contudo, devido à carga semântica associada ao ideário neoliberal que carrega, faz-se necessário distinguir entre duas concepções de focalização, uma *progressista/redistributiva* e outra *neoliberal/conservadora*. A primeira, busca associar focalização e universalização, políticas sociais e políticas econômicas, de modo a cobrir, suficientemente, as populações-alvo de suas ações, possibilitando “efetivo acesso à riqueza e aos bens e serviços socialmente produzidos” (SILVA, 2007, p. 1435). A segunda orienta-se pela “desresponsabilização do Estado e por corte de recursos em programas sociais compensatórios, emergenciais, assistencialistas, insuficientes, descontínuos, direcionados para populações que vivem em situação de extrema pobreza” (SILVA, 2007, p. 1435). Ou seja: busca aliviar a pobreza, ao invés de combatê-la.

As críticas à focalização consistem em apontar que os programas de transferência de renda, ao seguir esse modelo, acabam por não se constituírem em direitos, além de não proporcionarem eficiência horizontal, ou seja, nem todos que atendem aos critérios de acesso à política são atendidos (PEREIRA, 2010). Deste modo, os critérios de elegibilidade utilizados seriam problemáticos (SILVA, 2007).

O terceiro elemento estruturante do PBF, e também polêmico, é o sistema de condicionalidades, as quais são “contrapartidas sociais que devem ser cumpridas pelo núcleo familiar para que possa receber o benefício mensal” (BRASIL, 2005, p. 1). Seu objetivo é assegurar o acesso dos beneficiários às políticas sociais básicas de saúde, educação e assistência social, “de forma a promover a melhoria das condições de vida da população beneficiária e propiciar as condições mínimas necessárias para sua inclusão social sustentável” (BRASIL, 2005, p. 1). É responsabilidade dos gestores acompanharem as condicionalidades, de forma que o acompanhamento ocorra da melhor forma possível, com atribuições específicas para cada nível de gestão (SILVA, 2007).

São duas as condicionalidades, referentes às áreas de educação e saúde. Na área da educação, exige-se frequência mínima de 85% da carga horária mensal de crianças ou adolescentes de 6 a 15 anos oriundas de famílias beneficiárias do

PBF, regularmente matriculadas em estabelecimento de ensino. Na área da saúde, os beneficiários devem cumprir a agenda de saúde e nutrição dos indivíduos gestantes, nutrizes ou crianças menores de 7 anos. Deve-se observar os exames de rotina, pré-natal, vacinação e acompanhamento nutricional das crianças (SILVA, 2007).

A crítica às condicionalidades parte do mesmo elemento da crítica à focalização: os riscos que ambas colocam à universalização das políticas sociais. Quando se impõe condições ao acesso de bens e serviços, perde-se de vista que todos os cidadãos, constitucionalmente, têm direito ao trabalho e a programas sociais que promovam seu bem-estar, e que a rede de serviços públicos é insuficiente, quantitativa e qualitativamente, para atender satisfatoriamente a todos. Assim, de acordo com Silva (2007, p. 1436), “as condicionalidades deveriam ser impostas ao Estado, nos seus três níveis e não às famílias”.

A partir do que foi exposto, podemos apontar as potencialidades e limites do Programa Bolsa Família. Quando falamos em limites do PBF, estamos nos referindo a pontos da política que, segundo pesquisadores do tema, merecem ser aperfeiçoados. É necessário pontuar, também, que o PBF é uma política pública relativamente recente, com apenas 15 anos de existência, e que está sujeita à descontinuidade em razão de não ter se constituído ainda como uma política de Estado.

No campo dos limites do PBF, podemos estabelecer o seguinte encadeamento, com base nos estudos de Silva (2007) e Pereira (2010). A transferência monetária repassada pelo governo federal é inferior àquilo que seria necessário para o real bem-estar das famílias atendidas, de modo que apenas garante a mera reprodução biológica dos beneficiários. São, então, recursos diminutos que atendem a um número aquém da demandada pela política, devido à focalização e ao sistema de condicionalidades. Ou seja: poucos recursos e oferta insuficiente. Estamos falando de famílias, em muitos casos, sem estrutura, vivendo em condições no mínimo desfavoráveis, e que acessam com dificuldade os serviços públicos, dentre eles os órgãos responsáveis pelo cadastramento no PBF. Há insuficiência, qualitativa e quantitativa, de recursos humanos nos municípios brasileiros, porta de entrada do programa. Se todas essas dificuldades não bastassem, também vale citar que a política em questão, infelizmente, não vem sendo conduzida de forma articulada com políticas estruturantes, o que acaba por

reduzir sua potência transformadora, tornando-se uma ação mais de alívio do que de combate à pobreza.

Em relação às potencialidades, pode-se dizer que, para quem está em uma condição de vulnerabilidade social, o pouco de renda que se acrescenta representa um enorme ganho. Para muitas famílias, o Bolsa Família é a única fonte de rendimentos. Em Natal, por exemplo, das 45.089 famílias atendidas pelo programa, 20.220 famílias estariam em condição de extrema pobreza (ou seja, renda domiciliar *per capita* abaixo de R\$ 89,00), caso não fossem beneficiárias. Isso tem um impacto objetivo e subjetivo significativo. Os relatos de pesquisa de Rego e Pinzani (2013, p.190), confirmam o que acabamos de dizer. A investigação foi realizada ao longo de cinco anos nos estados de Minas Gerais, Alagoas, Pernambuco, Maranhão e Piauí, e seu objetivo foi compreender o impacto do PBF nas relações de gênero e na qualidade de vida das famílias beneficiárias. Segundo os autores:

Na grande maioria das famílias pesquisadas, o BF representa o único rendimento monetário percebido e, em vários casos, constitui a primeira experiência regular de obtenção de rendimento (...). Razão suficiente para dizer que renda em forma de dinheiro historicamente constituiu e constitui condição real de início de processos de libertação das necessidades prementes à manutenção da vida e, não separadamente, da alteração das subjetividades das pessoas.

Outro ponto importante é o fato de as transferências monetárias do PBF também aquecerem a economia dos municípios brasileiros, em decorrência da elevação do consumo. De acordo com Menezes Filho e Landim Júnior (2009), o impacto positivo no PIB municipal ocorre principalmente, em primeiro lugar, através do aumento da atividade no ramo industrial e, em segundo lugar, pelo aumento da atividade do setor de serviços.

Ainda na região Nordeste, duas pesquisas realizadas nos últimos anos indicam resultados positivos do PBF nas áreas de saúde e trabalho. Na área da saúde, Silva (2017, p. 112) cita como conclusão de sua investigação, que a “introdução de transferências condicionadas de renda pode ser apontada como fator adicional importante para a redução da mortalidade infantil no Semiárido do Brasil, ainda que existam muitos municípios com valores preocupantes nesse indicador”. A autora acrescenta que as taxas de mortalidade infantil se reduziram na última década numa velocidade mais rápida que em qualquer recorte temporal antes da implantação do Bolsa Família, no ano de 2004.

Em relação ao trabalho, mais especificamente o trabalho infantil, a pesquisa de Oliveira (2018) indica avanços na luta por sua redução, entre os anos de 2012 e 2016, em decorrência do melhor desempenho dos sujeitos beneficiários do PBF. Para o autor, isso significa que as condicionalidades de presença na escola estão contribuindo para a redução do trabalho infantil, além de desenvolver os índices de educação das famílias.

Uma síntese possível, a partir do que se levantou até aqui, direciona-nos a compreender os limites dos programas de transferência de renda condicionada, como é o caso do Programa Bolsa Família, bem como reconhecer os avanços que ocorreram nesses quase 15 anos de sua implementação. Para Pereira (2010), se, por um lado, o programa garante uma renda mínima a uma parcela da população, por outro, ele não permite romper com as múltiplas expressões da desigualdade brasileira. Silva (2007), por sua vez, entende que programas como o Bolsa Família aliviam, mas não superam a pobreza; melhoram a situação das famílias pobres sem, entretanto, ultrapassar a linha de pobreza. Para a autora (SILVA, 2007), assim como para Pereira (2010), o BPC e o Seguro Social Rural, ao transferirem um salário mínimo aos seus beneficiários, apresentam um impacto mais significativo na redução das desigualdades sociais no Brasil.

O presente e o futuro de nosso sistema de proteção social, dependerá da correlação de forças nas lutas de classe e do nível de mobilização da classe trabalhadora. Disso também depende o caráter do Programa Bolsa Família e das outras políticas sociais que ainda restam nesta difícil conjuntura histórica. Em que direção ele se desenvolverá? Ficará ainda mais focalizado? O atual presidente, Jair Bolsonaro, sempre criticou o programa, mas, até o presente momento (ano de 2019), vem mantendo-o, e já anunciou que instituirá um 13º para o Bolsa Família. Nas palavras de Bichir (2010, p. 129), dificilmente um candidato poderá acabar de vez com o programa, sob o risco de decretar sua morte eleitoral. Isso não impediria, entretanto, “que mudanças significativas sejam implementadas no futuro próximo, a depender de quais dimensões serão acentuadas dentro desse conjunto híbrido que hoje é o PBF”.

Passemos, agora, à análise da segunda política pública que também nos interessa: o ensino médio integrado.

3 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O foco deste capítulo é o ensino médio integrado. Num primeiro momento, historiamos, brevemente, a educação profissional no Brasil e, na sequência, indicamos os fundamentos históricos e teóricos do ensino médio integrado e seu lugar na estrutura educacional brasileira.

3.1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (1990-2000)

Compreendemos a política educacional como uma das mais importantes e elementares políticas sociais (OLIVEIRA, 2005), e que, à semelhança das políticas de transferência de renda, também enfrenta a tensão entre assumir um caráter universal ou focalizado. De acordo com Azevedo:

A política educacional definida como *policy* - programa de ação - é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* - política no sentido da dominação - e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto. (AZEVEDO, 2004, p. VIII)

Saviani, por sua vez, indica que a política educacional diz respeito às decisões que o Estado toma em relação à educação. Historicamente, segundo o autor, observa-se limitações ao pleno alcance das políticas educacionais do Estado brasileiro. Tais limites seriam decorrentes de duas características estruturais que marcam a ação estatal no campo educacional: em primeiro lugar, a resistência das elites em oferecer meios para a manutenção da educação pública, fato concretizado na falta de recursos para o financiamento da educação; em segundo lugar, pela descontinuidade das medidas educacionais, expressa pela abundância de reformas, “cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente” (SAVIANI, 2008, p. 7).

De tempos em tempos, essa retórica do “novo” em educação reaparece. No Brasil, a reforma do ensino médio (Lei n. 13.415/2017) propôs o mesmo: usando como argumento uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap), com o apoio da Fundação Victor Civita (FVC), a qual apontou que os “jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina”,

o então ministro da Educação, Mendonça Filho, na exposição de motivos da Medida Provisória n. 746/2016 (transformada na Lei 13.415/2017), afirma que, “apesar de tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, o ensino médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter esta realidade”. O que Mendonça Filho propôs, então? Se “o ensino médio brasileiro está em retrocesso, o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano”, a solução seria “implementar um novo modelo de ensino médio que ofereça, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional”. Isso ocorreria “de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef”, segundo o político pernambucano (BRASIL, 2016, grifos nossos).

Uma característica marcante das políticas educacionais no Brasil é seu atrelamento a organismos internacionais, conforme consta na Exposição de Motivos comentada há pouco. Isto é verdadeiro tanto para a educação em geral, como para a educação profissional, e seus efeitos foram, e ainda são analisados por diversas pesquisas em nosso país. Nas palavras de Libâneo (2016, p. 48):

São, pois, suficientes os indícios de que as políticas educacionais formuladas por organismos internacionais desde 1990 presidem as políticas para a escola em nosso país, havendo razões para suspeitar que elas vêm afetando negativamente o funcionamento interno das escolas e o trabalho pedagógico-didático dos professores. Ficando a educação escolar restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos e a critérios do mercado, compromete-se seu papel em relação a suas finalidades prioritárias de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Desse modo, tais políticas levam ao empobrecimento da escola e aos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade (LIBANEO, p. 48)

A Lei 5.692/1971, que institucionalizou a universalização da profissionalização compulsória no ensino médio, foi aos poucos sendo flexibilizada e perdendo seu teor original, de modo que, na prática, após o Parecer 76/1975 do Conselho Federal de Educação e da Lei 7.044/1982, a obrigatoriedade de profissionalização em todo o ensino de 2º grau passou a ser facultativa, permitindo que a antiga dualidade aparecesse de forma mais evidente no âmbito da legislação com todo o seu vigor, “reafirmando-se novamente na oferta propedêutica [...] como a via preferencial para ingresso no nível superior, permanecendo os velhos ramos [...] como vias preferenciais de acesso ao mundo do trabalho” (KUENZER, 2007, p. 24-25).

Do fim da ditadura civil-militar, em 1985, até 1996, foram intensos os debates em torno dos rumos das políticas educacionais no Brasil, incluindo-se aí a concepção, estrutura e formas de organização da educação básica e de sua relação, também, com a educação profissional. Cabe, neste momento, recuperar o legado que a ditadura deixou ao campo educacional brasileiro.

Trata-se de uma “dramática herança”, como afirmou Germano (1990). Para se ter noção do caos instalado, o autor em questão cita vários dados, dos quais citaremos apenas alguns, da década de 1980 que confirmam seu prognóstico negativo: 1) 20 milhões de analfabetos - população com idade igual ou superior a 15 anos (dados do MEC, 1985; 2) aumento da evasão e da repetência no ensino de 1º grau; 3) em 1985, apenas 27% dos prédios escolares estavam em condições satisfatórias de uso; 4) degradação das condições do trabalho docente, com desvalorização salarial, decaimento da qualidade da formação profissional e conseqüente queda no nível de ensino; 5) desqualificação do ensino em cadeia, atingindo da base, o 1º grau, até o topo, o 3º grau, como uma “geração de universitários pouco informada acerca da história do país e com deficiente formação cultural”; 6) golpe na organização política dos estudantes, com a destruição do movimento estudantil; e 7) naturalização da privatização do ensino, por parte do que restou do movimento estudantil.

Levando em consideração o cenário de terra arrasada legado pela ditadura, a mobilização nacional para a transição democrática levou à instalação do Congresso Nacional Constituinte, no ano de 1987. No que concerne à educação, o embate se deu entre progressistas e conservadores, entre os defensores do ensino público e do ensino privado. Estavam em jogo projetos societários diametralmente opostos.

Segundo Kuenzer, os debates e negociações que antecederam à promulgação da Constituição de 1988, embora não tivessem conseguido assegurar a exclusividade do uso dos recursos públicos para as escolas públicas como defendiam os progressistas, “foram suficientes pelo menos para conseguir a garantia de uma concepção de Estado responsável pelo financiamento da educação em todos os níveis” (KUENZER, 2007, p. 26), fato inédito na legislação brasileira. Numa conjuntura de saída de duas décadas de repressão, e de reorganização dos setores progressistas da sociedade, pode-se considerar uma grande conquista o texto da Constituição Federal de 1988 relativo ao tema da educação nacional.

No processo de gênese da nova LDB de 1996 e, portanto, após a Constituição de 1988, ressurgiu o “conflito da dualidade”. De um lado, como afirma Moura, os que defendiam a “formação profissional *lato sensu* integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos constante no primeiro projeto de Lei de LDB, apresentado pelo deputado federal Otávio Elísio” (MOURA, 2010, p. 70). O projeto, assim, tinha como perspectiva a formação humana integral, politécnica, com vistas a “propiciar aos estudantes a possibilidade de (re)construção dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas que dão base aos sistemas de produção em cada momento histórico” (MOURA, 2010, p. 70). O projeto do deputado Otávio Elísio foi deixado de lado e outro, do senador Darcy Ribeiro, teve seu texto aprovado em 20 de dezembro de 1996, como, de fato, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996.

Os embates foram duros, e se arrastaram por cerca de 13 anos, desde o fim da ditadura civil-militar, em 1985. Apesar dos esforços e de toda a mobilização dos setores ligados à defesa da educação pública, a perspectiva da formação humana integral foi perdendo espaço para os setores privatistas. A redação final do texto aprovado pelo Congresso Nacional, em 1996, consolida, então, “mais uma vez, a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional” (MOURA, 2010, p. 71)

De acordo com Marise Ramos, a nova LDB apresentou ao menos três marcos conceituais importantes para a estrutura da educação brasileira: 1) o alargamento do que significa educação para além da escola; 2) uma concepção mais ampliada de educação básica, nela inclusa o ensino médio; 3) a caracterização do ensino médio como etapa final da educação básica, “responsável por consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pelo educando no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, a inserção no mundo do trabalho, bem como o exercício da cidadania” (RAMOS, 2005, p. 236).

Com a nova LDB, a educação nacional passou a se organizar através do regime de colaboração entre os entes federativos, responsáveis por seus sistemas de ensino. A história, assim, continuaria a se repetir: em vez de um sistema nacional de educação, bandeira histórica dos movimentos sociais da área, o que continuou a existir foram sistemas nacionais de educação. Nesse arranjo, coube aos Estados, como incumbência prioritária, o ensino médio (RAMOS, 2005, p. 237).

Do ponto de vista da relação entre ensino médio e educação profissional, o texto que foi aprovado apresentava caráter minimalista e ambíguo, em razão de, pelo menos, três pontos. Primeiro, enquanto o ensino médio está no Capítulo II, o qual é destinado à educação básica, a educação profissional está em capítulo distinto, Capítulo III, e é constituído por apenas três pequenos artigos. Segundo, a educação profissional não se insere em nenhum dos dois níveis que estruturam a educação brasileira⁸ segundo a LDB de 1996 (educação básica e educação superior), o que, por conseguinte, enseja o entendimento de que a educação profissional “não faz parte da estrutura da educação regular brasileira”, sendo, assim, “considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto” (MOURA, 2010, p. 71). E, terceiro, é possível visualizar certa ambiguidade entre o parágrafo 2º, Artigo 36 do Capítulo II - e o Artigo 40 do Capítulo III, ao evidenciarem que “quaisquer possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional podem ser realizadas, assim como a completa desarticulação entre eles” (MOURA, 2010, p. 71).

Na esteira da teoria crítica, compreendemos que por trás dos atos aparentemente desinteressados residem interesses ocultos e camuflados, e a ambiguidade do tratamento, na atual LDB, das questões concernentes à relação entre ensino médio e educação profissional também guarda interesses escusos. Tais interesses viriam à baila pouco tempo depois da aprovação da LDB de 1996, ainda nesse mesmo ano, quando do encaminhamento de projeto de lei (1.603/1996), por parte do executivo federal, cujo objetivo era a consolidação da separação entre ensino médio e educação profissional⁹.

Na exposição de motivos do projeto de lei em questão está bem clara sua intenção de atender apenas às demandas do setor produtivo, sem nenhuma menção a outros objetivos que contemplem a perspectiva da formação humana integral. O ministro Paulo Renato escreve o seguinte ao presidente da república, Fernando Henrique Cardoso:

⁸ Na exposição de motivos do projeto de lei 1.603/1997, o então ministro da educação Paulo Renato Souza afirma, equivocadamente, que “a estrutura da Educação brasileira compreende a educação básica (ensino fundamental e médio) e a educação profissional, integrada às diversas formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”. Cf., Exposição de motivos nº 37, de 4 de março de 1996 do Sr. Ministro de Estado da Educação e do Desporto, p. 3.

⁹ Para consultar trabalho sobre o PL 1603/1996, cf. MILITÃO, M. N. S. A. A Reforma do Ensino Técnico. *Trabalho & Educação* (UFMG). Belo Horizonte, v. 1, p. 01-168, 1996.

este anteprojeto integra a proposta de Governo de Vossa Excelência e representa um avanço na modernização do ensino profissional do país. A reforma constitucional promovida pelo Governo, além da retomada do desenvolvimento, com a globalização da economia, impõe novas exigências no que tange a formação profissional que deve acompanhar o avanço tecnológico e se expandir *de modo a atender a demanda do setor produtivo*. (grifo nosso).

O PL 1603/1996 despertou a reação dos ativistas ligados à educação profissional, os quais pressionaram pela retirada do projeto da ordem do dia do Congresso. O que conseguiram foi apenas a desaceleração de sua tramitação. Em seguida, o próprio executivo, através do decreto 2.208/1997, ratificou o que estava disposto no PL 1603/1996, mas com uma diferença: não precisou enfrentar todos os trâmites necessários para fazer avançar um projeto de lei, muito menos a pressão da oposição. Se a proposição do PL já havia sido um duro golpe, porque elaborado de modo paralelo, e no sentido contrário, à construção do projeto político-pedagógico das EAFs, ETFs e CEFETs, sem a participação e o envolvimento dos setores diretamente ligados à educação profissional, o decreto 2.208/1997 foi um petardo ainda mais forte.

Contudo, como financiar a reforma da educação profissional, no contexto da década de 1990, de crises financeiras e monetárias que atingiram Argentina e México (1994), países asiáticos (1997), o Brasil (1998) e a Argentina (2001), novamente? A alternativa, como sempre foi recorrer a empréstimos fora do país. Entram em cena, mais uma vez, os organismos internacionais a que fizemos referência no início deste capítulo. Para o financiamento da reforma da educação profissional, o escolhido foi o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Em maio de 1996, o *Jornal do Commercio*¹⁰ noticiou: a “missão do BID visitará o Ministério da Educação e do Desporto a convite do Ministro Paulo Renato Souza, na segunda quinzena de junho, com o objetivo de negociar recursos para a implementação da nova Lei de Reforma da Educação Profissional”. O convite foi “fruto de recente viagem do ministro aos Estados Unidos, no mês de maio”.

Nesse contexto, foi criado o PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), com o objetivo de contribuir para a privatização do Estado brasileiro, a partir do campo da educação profissional. Isso se operacionalizou a partir do financiamento da reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e

¹⁰ JORNAL DO COMMERCIO. MEC e BID negociam recursos para o ensino médio, p. 16.

Tecnológica (RFEPT) – ofertas educacionais, gestão, por exemplo - com vistas a incrementar sua capacidade de autofinanciamento, com a prestação de serviços à comunidade. Eis um claro exemplo de desresponsabilização do Estado.

Segundo Moura (2010, p. 72), os critérios de elegibilidade dos projetos institucionais [escolhidos pelo PROEP] “eram extremamente coerentes com a reforma da EPT. Assim, o projeto que apresentasse alguma proposta relacionada com o ensino médio era sumariamente descartado”. Isso confirma as motivações governistas de então, de separar de vez o ensino médio da educação profissional, bem como afastar as IFETs do ensino médio. A extinção definitiva da vinculação entre IFETs e educação básica não foi concretizada, mantendo-se os 50% de oferta do ensino médio na Rede Federal, devido à intensa mobilização ocorrida na própria Rede.

A síntese dos processos históricos, desde a redemocratização até o final do século XX, foi a afirmação da dualidade estrutural entre ensino médio e educação profissional. Na passagem do XX para o XXI, os setores sociais progressistas, que orbitavam em torno do Partido dos Trabalhadores, acumulavam forças e discussões acerca de um programa para a educação, que foi materializada na candidatura vitoriosa de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002. Assim, a partir de 2003, esses grupos, especialmente aqueles ligados à educação profissional, retomaram o debate em torno da educação politécnica como meio para a integração entre ensino médio e educação profissional e de como materializá-la na *realidade rebelde*, como afirma Saviani, brasileira.

Daí o entendimento de que o princípio da escola unitária gramsciana não poderia ser concretizado nos marcos da sociedade brasileira e que uma solução transitória e viável seria um tipo de ensino médio que garanta a integralidade de uma educação básica “que inclua os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões” (MOURA, 2010, p. 74). Esse tipo de ensino médio é a proposta do ensino médio integrado. Na sequência, antes de tratar desta política especificamente, recuperamos suas inspirações teóricas e históricas. Em nossa incursão bibliográfica no início do mestrado (primeiro semestre de 2017), notamos que os trabalhos acadêmicos sobre o EMI desenvolviam pouco essas determinações. Sem esgotar

a discussão, pontuamos aspectos que julgamos úteis para a constituição do EMI no Brasil.

3.2 INSPIRAÇÃO TEÓRICA DO EMI: MARX, ENGELS E GRAMSCI

Não é possível localizar, na obra de Marx e Engels, um trabalho que trate especificamente de questões relativas a educação e ensino. O objeto privilegiado de estudos dos dois autores foi a sociedade capitalista. Não obstante essa constatação, a discussão pedagógica pode ser encontrada, de maneira esparsa, ao longo da obra marxiana-engelsiana.

As formulações marxianas acerca da educação partem da situação concreta de existência da classe trabalhadora de sua época. Conforme aponta Lombardi (2010, p. 222), não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social, “sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe”. A discussão abstrata da educação, sem a compreensão de que ela é uma dimensão da vida humana e que se articula às transformações dos modos de produzir a existência dos homens, conduz a uma interpretação a-histórica desse fenômeno – algo comum nas teorias pedagógicas idealistas.

A situação da classe trabalhadora no momento em que Marx produzia teoricamente sobre o sistema do capital era deplorável. Apesar do relativo desenvolvimento dos meios de produção resultante da introdução de máquinas na indústria, a condição de trabalho dos operários não melhorou. A progressiva mudança no padrão de extração da mais-valia, passando de sua forma absoluta para a forma relativa, em vez de converter-se em mais tempo livre, tornou-se mais predatório ainda, especialmente para crianças, adolescente e mulheres. Qual, pois, seria a proposta dos trabalhadores para fazer frente a um aviltante quadro de exploração?

Esse foi um debate polêmico no seio do marxismo. O próprio Engels oscilou seu posicionamento a respeito do tema. Inicialmente, em *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (1844), ele defendia a abolição total do trabalho infantil nas fábricas. Três anos depois, ele passou a defender o trabalho de crianças e adolescentes, desde que estivesse vinculado ao ensino. Marx, por sua vez, defendia

a união entre trabalho e ensino como proposta para atenuar o impacto das atividades laborais na vida desse segmento da população, principalmente no que tange as questões de saúde. Tal defesa estampa as páginas da *Crítica ao Programa de Gotha* (1875), documento no qual Marx polemiza com o Partido Operário Alemão, o qual defendia a abolição do trabalho infantil na indústria moderna. Trata-se, assim, de uma proposta que parte da situação concreta de vida dos trabalhadores e da correlação de forças sociais e políticas.

A proposta de união entre trabalho e ensino constitui-se no eixo do pensamento de Marx e Engels em matéria de educação (NOGUEIRA, 1990, p. 113), e não tinha como objetivo o mero aumento da produtividade, mas sim a formação integral do homem (LOMBARDI, 2010, p. 335). Para operar o necessário contraponto ao estado de coisas engendrado pelo capital, os referidos autores apostavam na formação humana integral que permitisse o desenvolvimento do homem em suas múltiplas direções (omnilateralidade), rompendo com a unilateralidade presente nas relações de produção capitalistas, assentadas na divisão social e técnica do trabalho. Tal formação humana integral não poderia ser realizada de maneira plena nos marcos do capital. Contudo, caberia à classe trabalhadora lutar por uma educação emancipatória, explorando as contradições do capital.

Nas *Instruções aos delegados*, Marx (2011, p. 85-86) defende a seguinte concepção de educação:

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos.

Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevarão a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática.

O emprego de crianças e adolescentes de nove a dezoito anos em trabalhos noturnos ou em indústrias, cujos efeitos sejam nocivos à saúde deve ser severamente proibido por lei.

O excerto acima compõe o texto em que aparece de forma mais explícita a concepção pedagógica de Marx. Nele, a união entre trabalho e ensino reaparece, articulando educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica (ou politécnica, como veremos mais adiante). Com base nesse texto, Maria Alice Nogueira (1990) analisa cada um dos três aspectos da proposta educativa marxiana.

De acordo com a autora, no que se refere à educação intelectual, nem Marx nem Engels trataram sistematicamente do assunto, de modo que a temática não se colocou como uma questão para os dois. Contudo, observa-se posições diferentes de ambos os autores a respeito de qual deveria ser o caráter da educação geral.

O posicionamento de Engels foi oscilante: ora considerava a educação oferecida pela burguesia uma ação de doutrinação e mistificação da realidade, e ora atribuía “certo valor ao patrimônio cultural até então acumulado, que integra - segundo se admite - o saber retransmitido pela escola” (NOGUEIRA, 1990, p. 158). Marx, por sua vez, desaprovava uma educação marcadamente política/ideológica desenvolvida na escola, papel este que seria reservado ao campo extra-escolar, no processo mesmo de formação dos trabalhadores no desenrolar de suas lutas políticas. O ensino, portanto, deveria se “restringir às políticas que ele considerava neutras, e cita, à guisa de exemplo, o caso da gramática e das ciências da natureza” (NOGUEIRA, 1990, p. 160).

A educação corporal é um tema também pouco desenvolvido por Marx e Engels. Ela compreende a educação física, consistindo de exercícios ginásticos e militares. Segundo Nogueira (1990), uma convergência de fatores explicaria a inserção deste aspecto na concepção pedagógica marxiana-engelsiana, os três principais seriam: 1) a preocupação, à época, com a disciplinarização e aculturação ao universo escolar das primeiras gerações de crianças oriundas dos meios populares, com vistas à “padronização dos comportamentos” (tomando-se o modo de vida urbano como parâmetro); 2) necessidades sociais de preparação de mão-de-obra para as novas modalidades do trabalho fabril; e 3) a preocupação com a saúde das crianças operárias, desgastada pelo trabalho precoce e/ou prolongado na fábrica, a educação física tornando-se um instrumento “se não de correção, pelo

menos de correção (ao menos parcial) das deformações ou outros efeitos nocivos engendrados pelas novas condições de trabalho” (NOGUEIRA, 1990, p. 169).

Os fatores elencados, acima, por Nogueira dão conta, apenas, dos motivos da utilização de exercícios ginásticos. A respeito dos exercícios militares, a autora indica que tais atividades, ao serem realizadas na escola, poderiam contribuir para a formação de milícias populares, através do treinamento físico dos estudantes. Esta ação convergiria para uma das tarefas da classe trabalhadora, discutida no âmbito da 1ª Internacional – a autodefesa da classe trabalhadora.

O último componente do tripé pedagógico é a educação tecnológica ou politécnica. De acordo com Nogueira (1990), é neste plano que reside a contribuição original de Marx no âmbito dos conteúdos. A educação politécnica compreenderia, então, tanto a aquisição das bases científicas dos procedimentos de produção, quanto a aplicação prática desses conhecimentos. Para Ferretti (2009, p. 116), essa dimensão do processo educativo é particularmente importante na proposição marxiana porque “é pela sua mediação que, com maior propriedade e organicidade, pode ser produzida a relação teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual, ensino e trabalho”.

Dos três aspectos que compõem a proposta educativa de Marx, a educação politécnica é a que aparece de maneira mais destacada nas discussões empreendidas pelos estudiosos do pensamento marxiano. Esse lugar de destaque resulta do fato de que a formação politécnica é indispensável para organização e controle da produção por parte dos trabalhadores, além de uma das condições para a concretização futura da sociedade comunista, de produtores livremente associados, cujo “objetivo da vida social não seria o trabalho e a produção nas formas estreitas em que haviam sido compreendidas na sociedade individualista e de posse, mas o desenvolvimento harmonioso do potencial criativo humano como um fim em si mesmo” (WOOD & FOSTER, 1999, p. 166).

No que se refere à polêmica envolvendo qual seria o termo mais adequado – “educação tecnológica” ou “educação politécnica”, em contraposição às conclusões de Manacorda (1975) e Nosella (2007), filiamo-nos à posição de autores como Saviani (2003) e Ciavatta (2014). Para estes autores, as expressões em questão são equivalentes, sinônimas. Além disso, também advogam o uso da segunda expressão, devido ao fato de o termo “tecnologia” ter sido apropriado pela concepção educativa dominante, ao passo que o termo “politecnicia” conseguiu ser

preservado pela tradição socialista, adquirindo um sentido histórico no Brasil, “de acordo com as transformações socioeconômicas e políticas do país e as políticas educacionais que lhe deram sustentação” (CIAVATTA, 2014, p. 190).

Uma das questões que se impõe ao se abordar o tema da formação humana integral na perspectiva da politecnicidade é a possibilidade de sua concretização no interior das relações sociais de produção capitalista. Seria possível uma educação politécnica nos marcos do capital? Conforme aponta Moura (2013, p. 709), tal possibilidade não existe. A formação humana integral – plena e para todos – apenas está colocada no quadro de uma sociedade “na qual a classe trabalhadora tenha o domínio do poder político”. Contudo, “é possível ir avançando nessa direção, ainda que na sociedade burguesa, aproveitando-se das contradições do modo de produção capitalista”.

O corolário da conclusão anterior é que a travessia rumo a uma educação inspirada pela politecnicidade não pode se restringir à dimensão pedagógica ou curricular, pois a monotecnia, hoje dominante, é fruto da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual – entre fazer e saber, e não será resolvida apenas nos marcos da instituição escolar ou das políticas educacionais. A solução passa por esse campo, mas vai além dele - implicando a mudança das bases materiais de produção e reprodução da existência.

Para abordar a questão da educação em Gramsci, é necessário situá-la no plano mais geral da obra do autor sardo, especialmente no que se refere à discussão em torno da hegemonia (FERRETTI, 2009). Gramsci viveu no contexto do capitalismo em sua fase monopolista, de intensa socialização da política, diferentemente do capitalismo da época de Marx e Engels, ainda concorrencial e de menor complexificação das relações de poder e de organização de interesses (MONTAÑO & DURIGUETTO, 2010, p. 43). Viu-se, assim, uma maior articulação da sociedade civil e a crescente importância da esfera cultural – ou em termos marxianos, da superestrutura – para a produção e reprodução da existência. É exatamente aí onde se localiza a educação, como fator decisivo na batalha das ideias, na luta por hegemonia.

Sob este ângulo, é possível visualizar a importância da contribuição de Gramsci para o marxismo. O filósofo italiano conseguiu, de modo original, captar o movimento do real e as tendências históricas que se desenhavam tanto no plano cultural quanto no plano político. Contrapondo-se às teses economicistas da práxis

revolucionária que se multiplicavam no seio do movimento internacional de trabalhadores, na virada do século XIX para o século XX, Gramsci incorporou as “categorias de ideologia (sob bases mais amplas do que as postas inicialmente por Marx) e de hegemonia no arcabouço teórico-metodológico do marxismo” (BEM-VINDO, 2016, p. 92).

Um dos pontos centrais da teoria gramsciana é a concepção de Estado ampliado. Com a complexificação das relações de poder, a sociedade civil surge como “espaço em que se manifesta a organização e a representação dos interesses dos diferentes grupos sociais, da elaboração e/ou difusão de valores, cultura e ideologias” (MONTAÑO & DURIGUETTO, 2010, p. 43). O Estado não se restringiria, pois, à sua dimensão coercitiva (sociedade política), mas se ampliaria, abarcando a sociedade civil com sua rede organizações, tais como sindicatos, meios de comunicação, igrejas e o próprio sistema educacional. Nesse contexto, a luta pelo estabelecimento de direção e consenso ideológico – hegemonia – torna-se decisiva.

Os processos educativos (intra e extra escolares) figuram como essenciais na passagem da espontaneidade para uma consciência crítica e na conquista da hegemonia. Daí a importância da educação na conquista do poder pelas classes subalternas, com vistas à construção de um novo bloco histórico, na perspectiva da sociedade regulada (uma sociedade sem Estado – o comunismo para Marx).

Do ponto de vista de Gramsci, a escola, enquanto aparelho privado de hegemonia, deveria “promover a educação das massas populares com o objetivo de libertá-las da visão folclórica de mundo e dos mitos, tendo em vista a construção de uma consciência unitária” (FERRETI, 2009, p. 120). Do contrário – reconhecendo o caráter de classe da escola, sua não neutralidade -, a instituição escolar serviria apenas como caixa de ressonância da concepção de mundo das classes dirigentes.

O filósofo italiano reconheceu, no período em que viveu, a existência de uma crise escolar, assentada na separação entre ensino “desinteressado” (escolas de cultura geral e formativa) e ensino “interessado” (escolas profissionais especializadas). Nas palavras dele, “a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se aos intelectuais” (GRAMSCI, 2004, p. 33). Como contraponto à reforma Gentile, implementada pelo governo fascista de Mussolini entre 1922 e 1923, Gramsci propõe a criação de uma escola unitária,

desinteressada e cujo princípio educativo seja o trabalho. Nas palavras do autor sardo,

a escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, 'humanismo', em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1979, p. 121).

A escola unitária, diferentemente das escolas profissionais da reforma Gentile, nas quais “o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados” (GRAMSCI, 1979, p. 120), oportunizaria uma formação integral – das séries iniciais até o momento em que o jovem decidisse seguir uma formação profissional ou uma carreira universitária. Deste modo, segundo Ferretti (2009), distinguia-se tanto da concepção liberal-burguesa escolanovista de união entre formação geral e trabalho quanto da perspectiva socialista da escola única do trabalho, que reduzia o conceito marxiano de trabalho ao trabalho fabril. Em síntese, tratava-se de uma proposta de escola fundamentada no trabalho como princípio educativo e na articulação indissociável entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Levando em consideração as formulações de Marx e Engels a respeito das relações entre trabalho e educação, é possível identificar os pontos de contato e distanciamento entre os fundadores do socialismo científico e Gramsci. Tratando-se das convergências, os três autores situam-se no campo do materialismo histórico e dialético e buscam a superação da formação social capitalista, objetivo em comum que atravessa as suas obras e confere sentido político à educação como garantidora do acesso, pelas classes subalternas, ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade (FERRETTI, 2009; BEM-VINDO, 2016). Em relação aos distanciamentos, citamos a tênue diferença na interpretação que os autores têm sobre o caráter educativo do trabalho; o destaque dado, apenas por Gramsci, aos elementos culturais do trabalho e da educação; a visualização de um homem de novo tipo pelo filósofo sardo, sob a influência do fordismo; o privilégio gramsciano de analisar as transformações da escola socialista, na URSS, ampliando sua observação para além do capitalismo.

3.3 O DEBATE SOBRE A POLITECNIA NO BRASIL (1980-1990)

Ao escrever sobre experiências educativas do século XX referenciadas na politecnia, como as que discutimos na seção anterior, Ciavatta (2018, p. 39) afirma que a recuperação da historicidade da pedagogia socialista permite-nos compreender a gênese do ideário da educação socialista no Brasil. A autora aponta essa gênese na proposta de educação politécnica constante no Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação apresentado pelo deputado federal Otávio Elísio, na segunda metade dos anos 1980, e a proposta de ensino médio integrado regulamentada pelo Decreto nº 5.154/2003, assinado pelo então presidente Lula da Silva.

Ramos (2017, p. 28-29), reitera o que Ciavatta declara, e indica as bases teórico-conceituais do ensino médio integrado, ao afirmar que “os *antecedentes históricos* da proposta do Ensino Médio Integrado têm os anos de 1980 como um marco, quando se discutiu, largamente, com a sociedade, a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”, momento no qual, “os educadores brasileiros estavam mobilizados com a possibilidade de se orientar a educação nacional *na perspectiva da escola unitária*”. Deste modo, “a *educação politécnica* seria o horizonte, compreendida como aquela capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção”, e superar-se-ia, assim, “a formação, estritamente, técnica para os trabalhadores e a acadêmica para as elites. Ao invés de uma formação restrita a um ramo profissional, *esta teria o caráter omnilateral*, isto é, voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em ‘todas as direções’”.

Antes de avançarmos na compreensão do decreto em questão, na próxima seção, pretendemos refletir sobre os debates que ocorreram em torno do conceito de politecnia e sua aplicação no contexto brasileiro, na década de 1980. Tais discussões se processaram no contexto de redemocratização política, e envolveu a luta, também, pela nova Constituição a ser redigida e promulgada, o que viria a acontecer no ano de 1988. Movimentos sociais, intelectuais, partidos políticos e outros setores do campo progressista somaram-se a esse processo, aglutinando-se, principalmente, no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

A década de 1980 marca um período de mudanças significativas na sociedade brasileira. Reabertura política, a luta pelo voto direto (Diretas Já), reorganização dos organismos políticos de esquerda, Assembleia Constituinte. No campo da educação, de acordo com Saviani (2013, p. 209), essa “década assinala,

com certeza, o momento de maior mobilização dos educadores, só comparável, provavelmente, à década de 1920". Esse período está bem próximo do nascedouro de três importantes entidades científicas: a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), criados entre 1977 e 1979. E são essas mesmas entidades que unem-se para organizar a primeira Conferência Brasileira de Educação (I CBE), no ano de 1980, cujo tema foi "A educação e a Constituinte", "na qual foi aprovada a Carta de Goiânia 28 contendo os pontos que, de acordo com os educadores reunidos naquela Conferência, deveriam integrar o capítulo sobre educação da CF/88" (PINHEIRO, 2015, p. 86).

A batalha das ideias no período em questão foi acirrada. Na trincheira oposta estavam as organizações representantes dos estabelecimentos particulares de ensino, que queriam ver contempladas pela nova Carta Magna seus desejos. Destacaram-se, à época, a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN), as Escolas Confessionais e um grupo de parlamentares do chamado "Centrão", cuja tarefa foi apresentar "emendas de caráter privatista e empresarial e que retiravam do texto constitucional a gratuidade do ensino e a gestão democrática" (PINHEIRO, 2015, p. 172).

Faz-se importante situar a discussão sobre a politecnicidade em terras brasileiras no tempo e no espaço porque, infelizmente, o tema tem sido desenvolvido pontualmente nas produções acadêmicas cujo objeto é o ensino médio integrado. Em pesquisa que efetuamos no ano de 2017, encontramos poucos trabalhos que tocam no assunto... Nossa intenção é contribuir recuperando a historicidade do conceito nos debates sobre os rumos da educação brasileira travados nas décadas de 1980 e 1990, baseando-nos em documentos acadêmicos e jornalísticos da época. Assim, poderemos ter maior clareza sobre um momento importante da história da educação brasileira, e que influenciou sobremaneira o que, posteriormente, chamaríamos de ensino médio integrado.

Em maio de 1989, foram realizados três painéis na cidade de Brasília, por ocasião do seminário intitulado "Propostas para o ensino médio na nova LDB", organizado pela então Secretaria de Ensino de 2º Grau e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). Deste evento, resultou a publicação "Politecnicidade no Ensino Médio", organizada pela Secretaria Nacional de Educação

Básica — MEC e editada pela Cortez Editora, no ano de 1991, e do qual selecionaremos trechos das intervenções de alguns dos participantes.

Lucília Machado, no capítulo de apresentação do livro, expõe o que pôde constatar do evento:

De modo geral, constata-se a preocupação por uma definição de 2º grau superadora da visão de profissionalização estreita e do reducionismo do mercado de trabalho, em favor de uma alternativa educacional realmente formativa e de negação da reprodução das desigualdades sociais realizada pela escola. Essa preocupação se volta também para a necessidade de criação de uma nova consciência coletiva, que rompa com o imediatismo do senso comum na relação entre trabalho e educação, partilhado pela população de modo geral e inclusive por grande parte dos educadores brasileiros (MACHADO, 1991a, p. 8).

Segundo a mesma autora, além da discussão relativa aos diversos aspectos da concepção politécnica no ensino médio, foram colocadas em pauta, também, as exigências pedagógicas dela decorrentes, tais como a relação entre a escola e a sociedade, questões metodológicas e de conteúdo e o aumento da atividade prática dos alunos. Três dificuldades se impunham à época: “o obstáculo oferecido pelo caráter capitalista do sistema social brasileiro, a necessidade de suportes infra-estruturais em termos de recursos materiais e a questão da formação docente correspondente a este tipo de ensino” (MACHADO, 1991a, p. 9). Olhando retrospectivamente, 27 anos depois, percebemos que as dificuldades elencadas por Machado ainda merecem atenção, nos casos em que se deseja ver concretizadas políticas educacionais referenciadas na politecnia, como é o caso do ensino médio integrado.

Em outro momento do livro, desta vez em sua intervenção como painalista, intitulada “Politecnia no ensino de segundo grau”, Machado (1991b) questiona se a politecnia no Brasil já surge como uma reivindicação, se é uma bandeira ou uma proposta. Esses questionamentos deixam claro o desafio que foi formular uma proposta de ensino médio que fosse adequado à realidade brasileira, ao mesmo tempo que promovesse as mudanças que o país necessitava. A autora afirma:

Acho que aí está a questão: a politecnia já surge como uma reivindicação, é uma bandeira, é uma proposta, o que é? Acho que ela tem elementos das três questões, que é uma bandeira no sentido de acenar com uma perspectiva de uma escola diferente. É uma reivindicação porque já tem gente querendo esse ensino, querendo que a escola funcione dessa forma. E não é ainda proposta porque a gente ainda está no início da conversa. Acho que o assunto precisa ainda ser melhor, discutido. Nesse sentido, eu a vejo como princípio. Então como princípio significa o quê? É uma ideia que guia, é uma regra fundamental de conduta, é uma expressão da necessidade; eu a entendo mais como princípio condutor do que realmente

como uma proposta que já tenha plenas condições de ser implementada (MACHADO, 1991b, p. 63-64)

O já mencionado deputado Otávio Elísio, proponente do Projeto de Lei da LDB, que posteriormente seria substituído pelo que foi aprovado, do deputado Darcy Ribeiro, também participou do seminário sobre a politecnicidade no ensino médio. Em sua intervenção intitulada “Projeto de lei n. 1.258/88”, o parlamentar declarou que, em relação ao ensino médio, a principal dúvida que perdurava era a questão da politecnicidade. De acordo com ele, o seu projeto tinha assumido o compromisso com a politecnicidade devido a uma sugestão de Saviani que recomendava que a educação secundária deveria ser uma educação politécnica. Contudo, Elísio possuía críticas a respeito dessa concepção. Em seu texto, as apresenta juntamente com as proferidas por outras pessoas ou grupos (não identificados pelo autor).

A primeira delas baseava-se no preconceito que existia em relação à politecnicidade pelo fato de associarem o conceito a experiências educacionais anteriores, como o Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT) e o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN). A segunda, tinha a ver com a resistência das escolas técnicas à politecnicidade e o temor de que as escolas técnicas sejam “efetivamente eliminadas do quadro educacional brasileiro pelo fato de o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases assumir o compromisso com o ensino de 2º Grau politécnico” (ELÍSIO, 1991, p. 30). A terceira, é uma crítica parcial ao caráter tecnicista e obreirista do Projeto de Lei, ao comprometer o ensino médio, supõe-se, com o trabalho, ao invés de valorizar nesse nível de ensino o acesso à cultura e a questão da ciência. Por fim, a última crítica se dirige à contradição presente no texto do projeto, quando assume, em um artigo, o compromisso com a educação politécnica e, no mesmo artigo, no terceiro parágrafo, separa o ensino médio em duas modalidades: formação geral e formação profissionalizante.

Cândido Gomes (1991), em sua intervenção “A politecnicidade no ensino médio”, pontuou que ainda não possuía um juízo formado a respeito da aplicação da politecnicidade no ensino médio brasileiro. Contudo, apresentou algumas de suas impressões sobre o tema. Afirmou que a politecnicidade funciona em alguns países, dando “resultados brilhantes”, mas em outros, “é para inglês ver”. Confessou que lhe causava certa perplexidade “que a politecnicidade seja aplicada somente ao caso do 2º Grau e que ainda não tenhamos um enfoque muito claro das dificuldades de implantação que fatalmente vão acontecer” (GOMES, 1991, p. 77). Temia que, caso

regulamentada, a concepção politécnica não vingasse na prática, e se desmoralizasse por uma péssima aplicação, e isso decorria do fato de alguns países executarem reformas curriculares e reformas educacionais sem as “condições adequadas para colocar em prática aquilo a que se propunha” (GOMES, 1991, p. 78). Gomes finaliza sua intervenção com uma defesa que em muito lembra aquela que os educadores progressistas fizeram do ensino médio integrado, no contexto de construção da minuta do Decreto 5.154/2004:

Diria ainda que, particularmente, **eu tenho visto com muita simpatia os depoimentos que falam da politecnia**. Acredito que estamos transitando para uma sociedade que precisa cuidar do homem, acredito que, na medida em que ela olha para a questão da educação, num sentido mais social, não individual, até a questão do trabalho ganha o fundo coletivo, entendemos que o ensino médio, do ponto de vista mais politécnico, coloca a escola como aquilo que vai relacionar o saber com o trabalho. **E acredito que é possível se fazer isso e profissionalizar ao mesmo tempo, mesmo que transitoriamente, até que este país ganhe recursos e possibilidades de se dar ao luxo de só profissionalizar no 3º Grau** (GOMES, 1991, p. 94, grifos nossos).

Acácia Kuenzer não participou do seminário como painelistas, sua intervenção ocorreu no momento da abertura para a discussão. A preocupação central dela, em relação à concepção de politecnia, era repensar as propostas teóricas que ora se discutiam, a partir do que o trabalhador brasileiro colocava como demanda. Por isso, afirmava que normalmente se pergunta: “que politecnia, politecnia de quem? Não sei, nem sei se o que eu estou pensando é politecnia; estou menos preocupada com isso do que com pensar, ouvir o interlocutor que tem estado ausente deste debate, que é o trabalhador. Que tipo de escola ele pretende?” (KUENZER, 1991, p. 115). A segunda questão colocada pela autora se referia ao fato de que o debate sobre a politecnia não poderia ocupar o primeiro plano da agenda dos educadores e da sociedade, a ponto de que deixassem de lutar por “coisas muito simples”, as quais assegurariam uma efetiva democratização da escola de ensino médio, bem como uma fonte de recursos que permitiria a sua dignidade. Deste modo, Kuenzer, naquele momento, defendia a politecnia como horizonte utópico, e não sabia o que poderia ser a escola média numa tentativa de maior proximidade em relação aos interesses dos trabalhadores brasileiros.

O que os debates em torno da politecnia, nas décadas de 1980 e 1990, indicam que essa concepção não foi defendida de maneira unívoca pelos intelectuais do campo da educação, tampouco achou espaço na LDB aprovada em 1996. Vimos que o próprio autor do Projeto de Lei, oriundo do campo progressista,

curiosamente possuía várias críticas à politecnia. De algum modo, esse mesmo caráter contraditório vai se estender ao Decreto n. 5.154/2004, que regulamenta a integração entre ensino propedêutico e educação profissional, conforme discutiremos a seguir.

3.4 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO A PARTIR DO DECRETO 5.154/2004

3.4.1 Contexto de edição do Decreto n. 5.154/2004

Como visto na seção anterior, a educação brasileira passou por intensos debates durante os anos 1980 e 1990. Estavam em jogo questões importantes, como que interesses seriam atendidos pelo Estado – os públicos ou privados -, além da natureza do ensino médio e sua relação com a educação profissional. O campo progressista amargou derrotas nesse período, como a não aprovação do projeto de LDB do deputado Otávio Elísio e a edição do Decreto n. 2.208/1997. Ao lado disso, viu-se o avanço do ideário neoliberal e concepções pedagógicas a ele alinhadas, como a pedagogia das competências. Esse, então, era o cenário da virada do século XX para o século XXI.

Amplios setores da esquerda política brasileira depositavam suas esperanças na reversão desse quadro regressivo no campo da educação (e em outros, também) através da eleição de Luís Inácio Lula da Silva, no ano de 2002. “A esperança venceu o medo”¹¹ – e Lula foi eleito, tendo pela frente o compromisso de executar o que havia proposto no documento “Uma escola do tamanho do Brasil”. Nele, lê-se, em relação ao Decreto 2.208/1997:

A educação profissional ocupa, hoje, um espaço no capítulo da educação na Constituição Brasileira e na LDB. No entanto, **foi promulgada uma legislação reguladora (Decreto 2.208/97) com equívocos conceituais** que promoveu alterações tanto na educação profissional como no ensino médio sem a necessária apreciação do Congresso Nacional. Tal decreto enseja a oferta de cursinhos de qualificação superficial, os quais nem mesmo as instituições que representam os sindicatos patronais se propõem a oferecer. Assim, **toda essa legislação precisa ser urgentemente revista**, examinando-se inclusive seu impacto sobre a rede federal e estadual de escolas técnicas (PALOCCI FILHO, 2002, p. 18, grifos nossos).

Promover com ampla participação dos segmentos sociais envolvidos a revisão da estrutura do ensino médio e profissional estabelecida pelo Decreto 2.208/97, **culminando com o envio de um Projeto de Lei ao Congresso Nacional** (PALOCCI FILHO, 2002, p. 19, grifos nossos).

¹¹ Frase dita por Lula, após sua vitória no 2º turno das eleições presidenciais de 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u41584.shtml>. Acesso em: 20 jun. 2018.

O documento aponta que o Decreto n. 2.208/1997 possuía equívocos conceituais, sendo necessário sua revisão e posterior envio de um Projeto de Lei ao Congresso Nacional. Contudo, não foi exatamente isso que ocorreu. A norma em questão poderia: 1) ser revogada sem a aprovação de nenhum outro dispositivo legal; 2) ser revogada e encaminhado ao Congresso um Projeto de Lei, conforme o documento acima propunha; ou 3) ser revogada e um outro Decreto ser sancionado, no sentido da integração entre ensino médio e educação profissional. A terceira opção foi a que se confirmou.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 29), o não envio de um Projeto de Lei se justificou pela urgência de sinalizar mudanças no campo da educação profissional e pelo fato de um “projeto coerente com os interesses progressistas precisar ter conteúdo e vigor político para enfrentar as forças conservadoras no Congresso Nacional”, e isto “exigiria um tempo de elaboração bem maior do que o utilizado para a minuta do decreto”. Além disso, um Projeto de Lei com tais impactos só poderia ser aprovado com uma ampla mobilização da sociedade.

De 2003 até o mês de julho de 2004, o processo de construção da minuta do Decreto contou com encontros, debates e audiências, envolvendo representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais. Todos esses momentos foram atravessados de polêmicas. As contribuições coletadas foram maturando, mantendo sua natureza contraditória, até sua culminância com a sanção do decreto pelo presidente Lula da Silva, em 23 de julho de 2004, que tornou sem efeito o Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997.

O balanço da edição do decreto leva em conta suas contradições. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 52-53), o conteúdo final do Decreto n. 5.154 sinaliza: a) a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses; b) a timidez política do governo em investir em reformas estruturais progressistas; 3) a aprovação do Decreto por si só não muda o desmonte produzido na década de 1990 no âmbito da educação. Kuenzer (2003, apud ARAÚJO, 2005), por sua vez, considera a legislação em questão uma “acomodação conservadora”. Rodrigues (2004, apud ARAÚJO, 2005) a encara como “acomodação de interesses”. Já para Araújo (2005, p. 7), o Decreto e o documento que o justifica traduzem um consenso possível e refletem as “posições ainda tímidas do atual governo, que não conseguiu promover rupturas (e nada

indica que vá fazê-las) que permitissem uma verdadeira renovação de projetos econômicos, políticos e sociais”.

De início, fica claro que a discussão em torno da politecnia e do ensino médio integrado move-se no terreno movediço das contradições. Admitindo isso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) reconheceram a edição do Decreto 5.154/2004 como um “empate” no plano da luta teórico-política sobre os rumos das políticas educacionais no Brasil direcionadas à classe trabalhadora. Isso porque, com as derrotas sofridas desde a década de 1990 – notoriamente a não aprovação do projeto de LDB de Otávio Elísio e o Decreto n. 2.208/1997 – restou ao campo progressista reorganizar-se e continuar na luta pela implementação de políticas públicas que integrassem o ensino médio e a educação profissional, sob o viés da politecnia. O Decreto n. 5.154/2004, portanto, precisa ser interpretado como um ganho político, resultante da “complexa acumulação de forças, participação de entidades da sociedade civil e intelectuais” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 27).

3.4.2 Dados estatísticos do nº de matrículas no ensino médio integrado

De maneira progressiva, os estados brasileiros (inicialmente, não em sua totalidade) passaram a oferecer em suas redes a educação profissional técnica de ensino médio integrada ao ensino médio (ensino médio integrado). Em 2006, dois anos após o Decreto n. 5.154, já contava com a adesão espontânea de mais de 20 unidades federativas (GRABOWSKI, 2006, p. 5). Compreendemos que a integração prevista pelo Decreto n. 5.154/2004 tem a ver mais com a forma do que com o conteúdo, de modo que é possível encontrar currículos e práticas pedagógicas que não se referenciam na perspectiva de formação humana integral, politécnica, defendida pelos educadores do campo progressista, como a TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional), implementada na rede estadual de ensino do Ceará¹². Hoje, as redes municipal, estadual, federal e privada ofertam o ensino médio integrado. As Tabelas 1 e 2 detalham o número de matrículas no ano de 2016 e 2017, por rede de ensino, estado e região:

¹² Para uma análise crítica do ensino médio integrado implementado em escolas estaduais do Ceará a partir dessa perspectiva empresarial, cf. a dissertação de mestrado de Nascimento (2016).

Tabela 1 - Matrículas no ensino médio integrado – Brasil - 2016

Região	Municipal		Estadual		Federal		Privada		Total
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Centro-Oeste	133	1,32	6.158	2,49	14.540	9,61	1.140	5,38	21.971
Nordeste	960	9,54	122.701	49,77	53.192	35,16	3.297	15,57	180.150
Norte	297	2,95	8.722	3,53	17.050	11,27	1.105	5,22	27.174
Sudeste	8.445	84,00	68.005	27,58	41.554	27,46	14.224	67,21	132.228
Sul	218	2,16	40.930	16,60	24.943	16,48	1.396	6,59	67.487
Total	10.053	100,00	246.516	100,00	151.279	100,00	21.162	100,00	429.010

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2016. Elaboração própria em 2019.

Tabela 2 - Matrículas no ensino médio integrado – Brasil - 2017

Região	Municipal		Estadual		Federal		Privada		Total
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Centro-Oeste	75	0,81	6.292	1,36	17.994	10,37	480	2,52	24.841
Nordeste	380	4,15	131.085	50,80	60.619	34,96	3.876	20,37	195.960
Norte	-	-	-	-	-	-	-	-	30.128
Sudeste	8.161	89,20	70.459	27,31	46.337	26,72	12.622	66,35	137.579
Sul	290	3,16	41.499	16,08	28.183	16,25	1.046	5,49	71.018
Total	9.149	100,00	257.996	100,00	173.360	100,00	19.021	100,00	459.526

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2017. Elaboração própria em 2019.

A região Centro-Oeste, nos dois anos analisados, apresenta números modestos, e encontra-se em último lugar quando somadas as matrículas das quatro redes em questão (24.841). Seu maior número de matrículas se encontra na rede federal (17.994).

A região Nordeste, por sua vez, se destaca com maior número de matrículas nas redes federal e estadual. Isto se deve a pelo menos dois fatores: ao forte investimento na interiorização dos Institutos Federais e ao crescente investimento na educação profissional por parte das redes estaduais de ensino nordestinas, com destaque para os estados da Bahia, Ceará e Piauí (39.549, 49.894, 14.860 matrículas), respectivamente. Coincidentemente, tais estados são governados pelo Partido dos Trabalhadores.

A região Norte, por sua vez, não dispõe de dados relativos ao ano de 2017. Consideraremos aqui apenas os de 2016. Essa região, assim como a Centro-Oeste, concentra suas matrículas na rede federal e possui a segunda menor taxa de matrículas na rede estadual.

A região Sudeste apresenta as maiores taxas de matrícula nas redes municipal (89,20%) e privada (66,35%), números que nos levam a indagar os motivos de números tão altos. O estado de São Paulo, por exemplo, principal centro industrial do Brasil, abriu mão de expandir o número de matrículas na rede federal

por quais motivos? Em números absolutos, São Paulo (6.229 matrículas) possui menos matrículas do que Goiás (6.554), Mato Grosso (6.885), Alagoas (7.379) e Maranhão (8.785). Em termos de matrículas na rede federal, o estado com melhor posição é Minas Gerais, com 19.238 matrículas (41,51%).

Por fim, a região Sul apresenta equilíbrio na distribuição de matrículas entre as redes estadual (16,08%) e federal (16,25%). O estado com maior destaque em relação à rede estadual é o Paraná (61,70% das matrículas). Fato explicado pela histórico paranaense na implantação do ensino médio integrado, que remonta ao ano de 2004. Do ponto de vista das matrículas na rede federal, o estado do Rio Grande do Sul apresenta a melhor taxa, com 43,70%.

Pensando em termos gerais, observa-se que a maior parte das matrículas de ensino médio integrado no Brasil são oriundas das redes estaduais de ensino (257.996 – 56,14%), enquanto a rede federal soma 173.360 matrículas (37,72%). Esses dados nos mostram que o ensino médio integrado ofertado na rede federal, onde se encontram as melhores condições de infraestrutura e valorização docente, tem menos matrículas do que as de ensino médio integrado das redes estaduais, e menos matrículas ainda se comparado com o número de matrículas do ensino médio “regular”, cerca de 80% do universo do ensino médio brasileiro. De acordo com Ramos (2018, p. 458), a política de austeridade implementada pelo novo regime fiscal que congela os gastos públicos por vinte anos inviabilizará a elevação da “qualidade da educação básica pública, em especial a ministrada nas redes estaduais, mas também a própria rede federal, que tem servido como exemplo de êxito nesta esfera”.

Apesar de basearem-se na premissa de algumas aprendizagens específicas e, “no atual cenário mundial” representarem “uma clara adequação a imperativos de realinhamento colonizatório que nos mantém distantes de nossas demandas e necessidades” (MOLL, 2017, p. 73), o uso dos resultados das escolas da rede federal nas avaliações de larga escala, como o PISA (*Programme for International Student Assessment*), pode ser útil na disputa sobre concepções de educação na sociedade brasileira, em que pese seus equívocos de ordem política, pedagógica e ideológica. Isto se torna ainda mais necessário quando, por exemplo, o ex-ministro da Educação, Mendonça Filho, deixou de fora dos resultados do ENEM de 2016 os Institutos Federais, além de minimizar o desempenho dos estudantes da rede federal no PISA do ano de 2015, quando, na área de ciências, a rede federal obteve

517 pontos, um ponto a mais que a Coreia do Sul, 11ª colocada, considerada um país exemplar nessa área.

3.4.3 O ensino médio integrado após a reforma do ensino médio (2017)

Para compreendermos os possíveis rumos do ensino médio integrado após a reforma do ensino médio ocorrida em 2017, é necessário que liguemos a reforma às demais ações políticas do governo ilegítimo do então presidente Michel Temer, no contexto do golpe contra a sociedade posto em prática em 2016. Em primeiro lugar, a *Emenda Constitucional 95/2016*, conhecida como a “PEC do teto de gastos”, que congela os gastos públicos em saúde e educação por 20 anos. Em segundo lugar, a *reforma trabalhista*, Lei n. 13.467/2017, que precariza as relações de trabalho, instituindo o princípio do negociado sobre o legislado, fazendo regredir o Direito do Trabalho a padrões do século XIX; a *PEC 287/2016*, que trata da *reforma da previdência* e encontra-se parada no Congresso Nacional; o *Projeto ‘Escola Sem Partido’*, revogado e novamente apresentado, encontra-se tramitando no Congresso Nacional, além de ter sido aprovado por muitas casas legislativas, municipais e estaduais, por todo o país; e a *paralisia* do governo em cumprir o que está previsto no *Plano Nacional de Educação 2014-2024*.

Segundo Moura e Lima Filho (2017), a reforma do ensino médio abriga-se numa racionalidade maior, que abrange um conjunto de medidas, em curso ou em elaboração, “cujo objetivo é reconfigurar o Estado brasileiro no sentido de torná-lo ainda “mais mínimo” no que se refere às garantias dos direitos sociais e “mais máximo” para regular os interesses do grande capital nacional e internacional, especialmente o financeiro/especulativo” (MOURA e LIMA FILHO, 2017, p. 111). Estaríamos entrando numa nova fase de radicalização do neoliberalismo, cuja meta é desferir um duro golpe na classe trabalhadora mais pobre do país.

Os autores discutem, ainda, a respeito do contexto do golpe de 2016, três de seus pilares de sustentação: 1) os interesses do grande capital internacional, mormente dos Estados Unidos da América (EUA), descontente com o alinhamento do Brasil com o bloco dos BRICS, a revitalização do Mercosul, a retomada dos laços com a África e a descoberta do pré-sal; 2) o pensamento e ação das elites econômicas/grande mídia, e fragmentos da classe média, refletidas no Congresso Nacional e em parte do Judiciário, unidos pelo “medo de perda relativa de poder político, social e econômico, em razão da possibilidade de conquistas dos

fragmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora (MOURA e LIMA FILHO, 2017, p. 114); e 3) os erros do governo deposto, que não avançou nas mudanças estruturais, se envolveu em casos de corrupção, fez alianças com setores conservadores da direita e buscou a “conciliação dos irreconciliáveis interesses do capital e da classe trabalhadora” (MOURA e LIMA FILHO, 2017, p. 116).

É importante ressaltar que, em terras brasileiras, a normalidade democrática nunca foi a regra, mas a exceção. Nossa democracia apresenta uma trajetória de avanços e retrocessos, marcada pelas por nossas profundas desigualdades sociais. Para Jacqueline Moll (2017, p. 64), o atropelamento dos processos legais e constitucionais, “sempre sob o discurso da legalidade e da constitucionalidade, que caracterizou as rupturas da ordem democrática no Brasil, explicita o declínio de períodos históricos que Anísio Teixeira denominou como intervalos democráticos”. Portanto, o golpe de 2016 não apresenta um fato novo sobre a nossa sociedade, mas reitera, além do caráter restrito de nossa democracia, o caráter estratégico da educação para o projeto hegemônico das classes dominantes, visto que a reforma do ensino médio foi a primeira reforma estrutural a ser aprovada – e de maneira açodada, sem a necessária discussão com o conjunto da sociedade brasileira.

A reforma mexeu em pontos importantes de nossa organização educacional. Aqui, vamos citar algumas dessas mudanças. Uma das mais propagandeadas pelo governo Temer foi a determinação de fazer escolas de ensino médio de tempo integral. Amplamente criticada pelo fato de não se explicitar sob que condições seria implementada (a PEC do teto de gastos compromete o investimento em educação nos próximos 20 anos) e com que objetivos. Como se sabe, “a mera ampliação do tempo não configurará a perspectiva de escolas de tempo e formação humana integral” (MOLL, 2017, p. 69).

Outra medida a ser implementada pela reforma, e que sofre sérios riscos de não se materializar devido à falta de recursos financeiros, é a propalada liberdade de escolha que os estudantes terão para optar por itinerários formativos que mais lhes agradem, após concluírem a etapa comum do ensino médio. Tal proposta desconsidera a dura realidade dos sistemas de ensino, como a crônica falta de professores. Segundo Moll (2017), cerca de 70% das cidades brasileiras possuem apenas uma escola de ensino médio. Então, se a concretização desse ponto da lei passa pela possibilidade de o sistema de ensino oferecer os itinerários formativos,

conforme se lê abaixo no artigo 36 da LDB modificado pela reforma, visualiza-se que os jovens não terão a tal liberdade de escolher o que estudar:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, **conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino** (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Ao lado disso, a reforma ancora-se na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC – Ensino Médio), profundamente inspirada pela pedagogia das competências, a qual centraliza o currículo no ensino de Português, Matemática e Inglês, alimentando “a ilusão de que o problema da educação básica no Brasil é o da definição de conteúdos curriculares” (MOLL, 2017, p. 69). Nega-se, portanto, o direito de os jovens das famílias trabalhadoras terem acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, cuja socialização é um dos requisitos para o enfrentamento da dualidade estrutural.

Um acontecimento significativo do contexto de aprovação da reforma do ensino médio foi a ocupação, por estudantes, de mais de 1.000 escolas, em 22 estados brasileiros, mais o Distrito Federal. Só no Paraná foram 850 escolas ocupadas. O movimento estudantil opôs-se firmemente ao duro golpe desferido pelo governo Temer. Os protestos ocorreram na esteira das ocupações de 2015 no estado de São Paulo, quando os estudantes conseguiram impedir a reestruturação do sistema educacional paulista, prevista no Projeto de Lei n. 1.333/2015, da Assembleia Legislativa de São Paulo. Apesar da resistência contra a reforma do ensino médio, o governo conseguiu aprova-la através da Medida Provisória n. 746/2016, que originou a Lei n. 13.415 de 2017.

Nas redes estaduais de ensino, observa-se uma crescente movimentação de fundações privadas, como a Ayrton Senna, Lemann, Unibanco, Vanzolini e Todos pela Educação, na oferta de consultorias às secretarias de educação, para treinamento de gestores de escolas públicas de ensino médio. O que se desenha é a privatização dessa escola pública, de um modo sutil. Segundo Virgínia Fontes,

as escolas seguem sendo públicas, só que o setor privado as administra inteiramente e ele próprio as implanta. As escolas são construídas com o dinheiro público, a contratação é paga pelo dinheiro público, porém a empresa define o currículo, o perfil dos professores e, assim, o tipo de formação que será dado para os alunos (LEAL, 2016).

Na rede federal, a reforma tem menos impacto, em grande medida devido ao estatuto jurídico das instituições de ensino que compõem a rede. De acordo com o

parágrafo único do artigo 1º da Lei n. 11.892/2008, tais instituições “possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008). Tal natureza coloca mais obstáculos à implementação da reforma. Contudo, no início de 2018, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC), convidou nove reitores de Institutos Federais (IFs) para uma reunião no dia 23 de fevereiro, em Brasília (DF), para debaterá a implantação da reforma do ensino médio nesses institutos, em caráter de projeto piloto. Nas palavras de Mônica Ribeiro Silva, “a implantação da Reforma nos IFs pode gerar uma fragilização do caráter público do ensino, já que facilitaria parcerias com a iniciativa privada, além de afetar o caráter integrado do ensino” (APUFPR-SSIND, 2018).

Diante desse cenário, impõe-se a “necessidade de resistência implacável, pois sua implantação representará a perda de direitos e perspectivas de uma formação humana integral para adolescentes, jovens e adultos da classe trabalhadora” (MOURA & LIMA FILHO, 2017, p. 126) que frequentam a escola pública de ensino médio e de educação profissional técnica de nível médio.

Ao finalizar este capítulo, destacamos os desafios que, historicamente, se colocaram para a concretização de uma concepção pedagógica referenciada na formação humana integral e que tenha, como horizonte, a politecnia. Contudo, tais obstáculos não impediram que educadores, organicamente ligados à classe trabalhadora, elaborassem, juntamente com essa classe, teorias pedagógicas que oportunizassem a superação da dualidade estrutural na educação e elevação de uma consciência ingênua a uma consciência crítica.

No Brasil, isso foi consubstanciado, a partir da década de 1980, no debate em torno da politecnia, introduzido por Dermeval Saviani e ampliado por outros educadores do campo progressista. As contradições nos levam até a proposta de ensino médio integrado, regulamentada pelo Decreto n. 5.154/2004, que abriu novas possibilidades de disputa hegemônica no plano das políticas educacionais. Entretanto, cabe àqueles que desejam ver avanços na materialização de uma formação humana integral cerrar fileiras cotidianamente, e ocupar os espaços possíveis para esse propósito. Concordamos com a afirmação de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 38), em relação às perspectivas educacionais em nosso país: daqui por diante, “dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política

e teórica, o “desempate” entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente”.

Após discutirmos, historicamente, essas duas políticas sociais, prosseguimos para o próximo capítulo, no qual buscamos compreender como tais políticas, concretamente, contribuíram para a trajetória escolar dos referidos estudantes do CENEP/SJPF.

4 ENSINO MÉDIO INTEGRADO E PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES

Neste capítulo, nosso objetivo é analisar de que modo a confluência entre duas políticas públicas, o ensino médio integrado e o Programa Bolsa Família, influenciou a trajetória escolar de alunos concluintes do CENEP/SJPF que são beneficiários do programa social já referido. Para tanto, traçamos um rápido histórico do CENEP/SJPF. Em seguida, analisamos os dados quantitativos e qualitativos, coletados a partir de fontes primárias (questionários e entrevistas) e secundárias (dados estatísticos disponibilizados pela própria escola e pela SEEC/RN), os quais compreendem, também, dados dos alunos concluintes não beneficiários do Bolsa Família. Assim procedemos para obter uma visão mais global do nosso objeto de estudo.

4.1 BREVE HISTÓRICO DO CENEP/SJPF

Situado à rua Trairi, n. 480, no bairro de Petrópolis, próximo ao centro da cidade de Natal/RN, o Centro Estadual de Educação Profissional Jessé Pinto Freire (CENEP/SJPF) foi criado pelo Decreto n. 16.592/2002, pelo ex-governador Fernando Freire. Segundo dados do INEP (2018), sua regulamentação ainda está em processo de tramitação e o prédio que ocupa é próprio. A escola foi credenciada pela Portaria n. 70/2005 da SECD/GS e Parecer n. 074/2004, publicados no Diário Oficial Eletrônico (DOE), de 23 de fevereiro de 2005.

O CENEP/SJPF é oriundo da parceria entre o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) do Ministério da Educação (MEC), representada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC), e a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, através do convênio de n. 281/2000 (MORORÓ, 2018; NASCIMENTO, 2019). A instituição nasce para oferecer educação profissional na rede estadual do Rio Grande do Norte. Durante uma década, pelo menos, manteve-se como a única escola de educação profissional técnico de nível médio mantida pelo estado.

A inauguração ocorreu em 19 de dezembro de 2002, na gestão do então governador Fernando Freire. O nome da escola é uma homenagem que o filho,

Fernando Freire, fez a seu pai, Jessé Pinto Freire, ex-senador e empresário potiguar. Num contexto de não continuidade de seu mandato, tampão, a propósito (Fernando Freire era vice de Garibaldi Alves Filho) impossibilitado de ser renovado devido à derrota no pleito eleitoral para Wilma de Farias, a inauguração do CENEP/SJPF consagrando o nome do pai do ex-governador parece ter servido como consolo ao ex-governador.

Apesar de inaugurado em 2002, o CENEP/SJPF/ SJPF não iniciou suas atividades de maneira plena imediatamente. Segundo servidores do centro, apenas em 2006, após esforço político do governo Wilma de Farias, os recursos necessários foram obtidos e, finalmente, a escola pôde começar a funcionar de fato. Nesse momento é criada a Subcoordenadoria de Educação Profissional (SUEP), vinculada à Secretário de Estado de Educação e Cultura (SEEC), cujo primeiro subcoordenador foi o professor João Campos.

Essa situação de inauguração às pressas, sem a mínima estrutura de funcionamento, parece ser a regra quando se trata das escolas de educação profissional da rede estadual do Rio Grande do Norte. Nos jornais de Natal, vimos manchetes chamando a atenção do poder público para a falta de condições estruturais para o início das aulas nos CEEPs, que começaram a funcionar em 2017.

A existência da Subcoordenadoria de Educação Profissional (SUEP), subordinada à SEEC, foi fundamental para que existisse o projeto de construção do CENEP/SJPF. A SUEP foi instituída pelo Decreto n. 15.035, de 01 de agosto de 2000. Seu objetivo é acompanhar, assessorar e monitorar o desenvolvimento da Educação Profissional no Estado (UNIBANCO, 2017).

Até o ano de 2017, o processo seletivo para ingresso nos cursos do ensino médio integrado consistia na análise da média aritmética obtida pelos candidatos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, no 9º ano do ensino fundamental. O candidato deveria atingir a nota de corte (6,0) para, só então, concorrer à vaga. As maiores médias, dentro do número de vagas, garantiam o ingresso. A partir de 2018, a seleção passou a ser feita por ordem de inscrição registrada no SigEduc. Os primeiros inscritos garantiriam a vaga.

De acordo com Nascimento (2019), as primeiras ofertas do CENEP/SJPF datam do ano de 2006, para os cursos subsequentes em Manutenção e Suporte em Informática e Gestão Empresarial. Em 2007, os mesmos cursos passaram a

oferecer vagas nas modalidades PROEJA e ensino médio integrado. No ano seguinte, mais três cursos foram ofertados no ensino médio integrado: Informática, Biodiagnóstico e Administração. Segundo informações obtidas na pesquisa, questões estruturais e de demanda foram os responsáveis pelo fim da oferta de cursos subsequentes e PROEJA na instituição. O de Biodiagnóstico, por exemplo, deixou de oferecer novas vagas poucos anos após o início, “em razão da falta de condições materiais para seu funcionamento, com destaque para falta de materiais para as aulas práticas e professores técnicos especializados, professores concursados e/ou temporários” (NASCIMENTO, 2019, p. 59). Atualmente, além de Administração e Informática, o curso de Manutenção e Suporte em Informática também é ofertado no ensino médio integrado.

Conforme já mencionado na Introdução, em 2016 o currículo da escola passou por mudanças. O tempo de duração dos cursos diminuiu de quatro para três anos. Para operacionalizar tal alteração, as disciplinas do quarto ano foram condensadas e oferecidas no contraturno, durante os dois primeiros anos. São dez aulas por dia (cinco pela manhã e cinco à tarde), dois dias por semana. No contraturno, os alunos assistem a aulas de disciplinas do currículo, não se são desenvolvidas atividades diferenciadas. No terceiro e último ano, as turmas concluintes assistem aulas no 6º e 7º horário. De acordo com informações obtidas na pesquisa, essa foi mais uma imposição do que uma proposição da SEEC/RN, e a comunidade escolar teve que se adaptar a isso. Os alunos, conforme discutido mais à frente neste capítulo, se dividem a respeito da mudança implementada.

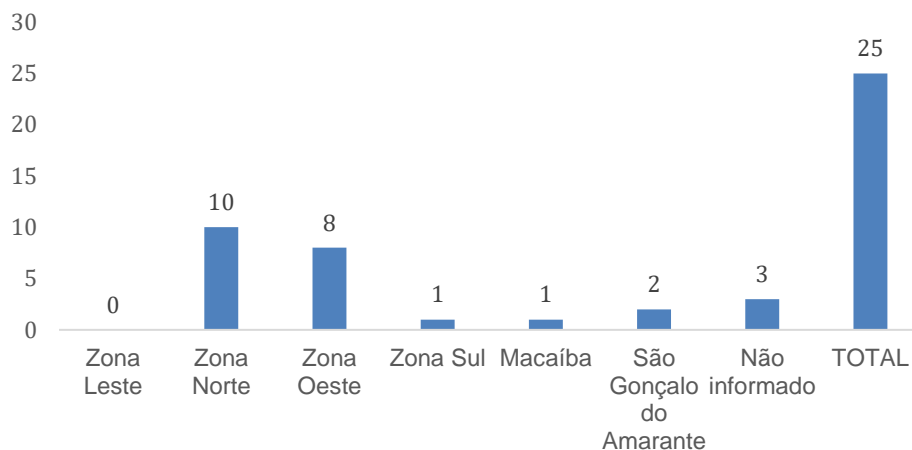
4.2 AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES NA CONFLUÊNCIA DE DUAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Nesta parte do trabalho, nos debruçaremos sobre os dados coletados na pesquisa de campo, realizada junto a alunos, através de questionário e entrevista, bem como na pesquisa documental, que envolveu a recolha de documentos curriculares e estatísticos (como notas, frequência escolar etc.). Como se trata da análise da trajetória escolar, admitimos que a palavra “trajetória” implica uma noção de *tempo*. Deste modo, a fim de imprimir um encadeamento lógico à argumentação, organizamos a análise *temporalmente*: partimos do início (possível) dessa trajetória. Em linhas gerais, trataremos do antes, durante e final do curso técnico, além de

analisar as expectativas dos participantes sobre o período posterior à conclusão do ensino médio.

De acordo com dados obtidos junto à SEEC/RN, no ano de 2019 estão matriculados 25 alunos que são beneficiários do Programa Bolsa Família. Conforme apresentado no capítulo introdutório, selecionamos 10 destes alunos para entrevistas. Julgamos importante saber onde os 25 estudantes moram, uma vez que a distância em relação à escola pode trazer consequências para sua vida escolar. Além disso, é importante identificar as regiões que mais são alcançadas pela instituição. O gráfico abaixo apresenta o local onde os alunos beneficiários moram:

Gráfico 1 - Local onde os alunos moram - CENEP/SJPF - 2019



Fonte: GPD-SEEC/RN. Elaboração própria. 2019.

Um dado que salta aos olhos, apesar de a amostra não ser tão significativa (o número só de alunos concluintes é 320), é que nenhum dos 25 alunos é oriundo da Zona Leste, onde se localiza o CENEP/SJPF. Outro dado é o número significativo de jovens que moram na Zona Norte da cidade, 10 (40%), além de 3 que são de cidades da Região Metropolitana de Natal (RMN): dois de São Gonçalo do Amarante e um de Macaíba. Em investigações futuras, seria interessante compreender o que motiva esses alunos a saírem de tão longe para estudar numa escola como o CENEP/SJPF.

Outra informação sobre o perfil dos estudantes é como definiram sua cor/raça. No CENEP/SJPF, a maior parte dos alunos que responderam ao questionário se considera parda, tanto beneficiários como não beneficiários do PBF,

proporção semelhante ao que ocorre em Natal, Rio Grande do Norte e Nordeste, conforme a Tabela 3. Os dados que mais destoam são o percentual de pretos beneficiários do PBF (12,10%) e de amarelos, beneficiários e não beneficiários (3,00% e 4,60%, respectivamente).

Tabela 3: Cor/raça dos alunos do CENEP/SJPF (PBF x N-PBF) e dos habitantes de Natal, RN, Nordeste e Brasil – 2019 e 2010, respectivamente

Cor/raça	CENEP/SJPF		Natal	RN	Nordeste	Brasil
	PBF	N-PBF				
Amarela	3,00%	4,60%	0,98%	1,04%	1,19%	1,09%
Branca	36,40%	39,10%	44,96%	41,15%	29,44%	47,73%
Indígena	0,00%	0,00%	0,11%	0,08%	0,39%	0,43%
Parda	42,40%	46,90%	49,04%	52,48%	59,44%	43,13%
Preta	12,10%	6,20%	4,91%	5,24%	9,53%	7,61%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: Censo 2010 – IBGE e GPD-SEEC/RN. Elaboração própria em 2019.

E a família desses alunos? Os dados indicam que ela é uma instituição que esteve presente na trajetória escolar dos sujeitos participantes, motivando-os ao estudo. Apenas um aluno afirmou que a motivação para estudar não partiu da família, mas dele próprio. P4 afirmou: “Eu recebi muito incentivo da minha mãe porque minha mãe é a única que teve o ensino superior lá na minha casa, então ela que me incentivou muito a estudar, a conseguir as minhas coisas com meu esforço”. Na fala, fica claro o reforço, por parte da mãe do aluno, do papel que a educação pode desempenhar no presente e futuro. Interessante, também, é o fato de P4 citar o fato de a mãe ser a única a ter ensino superior em sua casa. Aqui, talvez a palavra “casa” tenha um significado mais amplo, significando família (tios, avós, primos).

No campo da sociologia da educação, os estudos de Pierre Bourdieu (2011) e Bernard Lahire (1997) sobre a transmissão de capital cultural ressaltam a importância da família nesse processo. Jessé de Souza (SOUZA, 2012, p. 22), que investiga a realidade brasileira também utilizando o referencial bourdieusiano, critica a ideia do mérito individual e destaca o quanto a família é importante na transmissão de códigos culturais:

O indivíduo privilegiado por um aparente talento nato é, na verdade, produto de capacidades e habilidades transmitidas de pais para filhos por mecanismos de identificação afetiva por meio de exemplos cotidianos, assegurando a reprodução de classe indefinidamente no tempo. Disciplina,

capacidade de concentração, pensamento prospectivo (que enseja o cálculo e a percepção da vida como um afazer 'racional') são capacidade e habilidades da classe média e alta que possibilitam primeiro o sucesso escolar de seus filhos e depois o sucesso deles no mercado de trabalho. O que vai ser chamado de 'mérito individual' mais tarde e legitimar todo tipo de privilégio não é um milagre que 'cai do céu', mas é produzido por heranças afetivas de 'culturas de classe' distintas, passadas de pais para filhos. A ignorância, ingênua ou dolosa, desse fato fundamental é a causa de todas as ilusões do debate público brasileiro sobre a desigualdade e suas causas e as formas de combatê-la;

Em primeiro lugar, o que teria motivado a escolha dos alunos pelo CENEP/SJPF? Nas entrevistas, 100% dos participantes citaram que a escola ofereceria um ensino melhor do que as outras escolas estaduais, destacando-se aí o ensino técnico como um diferencial positivo, além de uma melhor estrutura também. Outro ponto que veio à tona foi o CENEP/SJPF ser colocado como uma segunda opção para aqueles que não conseguiram ingressar no IFRN.

Será que existiria alguma relação entre essa motivação e o tipo de escola em que esses sujeitos cursaram o ensino fundamental? O quadro abaixo apresenta dados sobre o tipo de escola em que alunos, beneficiários ou não do Bolsa Família, cursaram o ensino fundamental:

Quadro 1 – Tipo de instituição em que cursou o Ensino Fundamental, por ano de ingresso (PBF x N-PBF) – CENEP/SJPF – 2015-2017

Ano de ingresso	Rede	Tipo de instituição	PBF	N-PBF	Prefiro não declarar
2015	Pública	Em instituição de ensino pública	2	1	0
		Maior parte em instituição de ensino pública	0	1	0
		Total	2	2	0
	Privada	Em instituição de ensino privada	0	1	0
		Maior parte em instituição de ensino privada	0	0	0
		Total	0	1	0
2016	Pública	Em instituição de ensino pública	5	3	0
		Maior parte em instituição de ensino pública	3	7	0
		Total	8	10	0
	Privada	Em instituição de ensino privada	1	8	0
		Maior parte em instituição de ensino privada	1	5	1
		Total	2	13	1
2017	Pública	Em instituição de ensino pública	7	9	0
		Maior parte em instituição de ensino pública	5	1	0
		Total	12	10	0
	Privada	Em instituição de ensino privada	5	20	0
		Maior parte em instituição de ensino privada	4	8	0
		Total	9	28	0

Fonte: Questionários. Elaboração própria em 2019.

A partir dos dados, podemos inferir que, por boa parte dos alunos ser oriundo de escola particular, e como as entrevistas indicam que o desejo deles é ingressar no IFRN, o CENEP/SJPF representava para esses sujeitos uma possibilidade de cursar o ensino médio integrado numa escola que, apesar de não possuir a centenária história do IFRN, tem conseguido se consolidar como uma escola de referência na rede estadual de ensino. Isso pode ser atestado através dos resultados que os alunos alcançam em avaliações de larga escala, como o ENEM, conforme dados já apresentados no início deste capítulo.

Será que as famílias que mantinham seus filhos em escolas particulares, provavelmente de médio porte, ao terem sua renda diminuída em virtude da crise econômica que se arrasta desde 2015 em nosso país, viram no IFRN e no CENEP/SJPF uma alternativa de educação pública de qualidade? Infelizmente, não dispomos de dados mais refinados para confirmar ou refutar essa questão, tais como o rendimento econômico das famílias dos alunos matriculados no CENEP/SJPF, e se esses alunos estudavam em escolas privadas com o auxílio de bolsas, parciais ou integrais. De concreto, temos dados sobre o ano de ingresso dos alunos que responderam ao questionário, em que tipo de escola estudaram no ensino fundamental e a taxa de matrículas na rede privada, apresentados na Tabela 2, a seguir.

A opção pelo CENEP/SJPF pode ser interpretada como uma estratégia do aluno e/ou de seus pais/responsáveis (ainda que inconscientemente) de manutenção de capital cultural e, conseqüentemente, da posição que ocupa na estrutura de classes da sociedade (BOURDIEU, 2011). É muito provável que a crise econômica tenha desencadeado a queda na taxa de matrículas no ensino médio em escolas da rede privada e o aumento em escolas da rede pública, conforme indica a Tabela 4:

Tabela 4 - Percentual de alunos oriundos da rede privada matriculados no CENEP/SJPF e taxa de matrícula no ensino médio em estabelecimentos da rede privada – 2015-2017

Instituição	2015			2016			2017		
	CENEP/SJPF n	%	Brasil %	CENEP/SJPF n	%	Brasil %	CENEP/SJPF n	%	Brasil %
Pública	4	80,0	70,9	18	53,0	70,8	22	38,0	87,8
Privada	1	20,0	29,1	16	47,0	29,2	37	62,0	12,2
Total	5	100,0	100,0	34	100,0	100,0	59	100,0	100,0

Fonte: Questionários/INEP (2017). Elaboração própria. 2019.

Após avançarmos um pouco na compreensão das motivações da escolha do CENEP/SJPF e sobre a possível relação entre tais motivações e o tipo de escola em que esses sujeitos estudaram ao longo do ensino fundamental, podemos, agora, analisar tópicos que se materializam a partir do início do curso. O primeiro deles diz respeito a como foi o início da jornada no ensino médio integrado. Ao serem perguntados sobre isso, apenas um dos dez entrevistados, beneficiários do Bolsa Família, não se queixou das dificuldades experimentadas no início do curso decorrentes da organização curricular. As queixas abrangem a difícil adaptação às matérias técnicas em si, por serem diferentes de tudo que já tinham estudado até então, bem como a quantidade de disciplinas. Tudo isso exige do adolescente, recém-saído do ensino fundamental, maturidade.

Já abordamos na subseção anterior que o currículo sofreu uma alteração no ano de 2016. A partir do ano seguinte, as turmas ingressantes passariam a estudar três anos, e não mais quatro, como anteriormente. Em dois dias da semana passaram a frequentar a escola em contraturno. Para tanto, necessitavam almoçar na escola, o que foi garantido pela escola junto à SEEC. A diminuição de um ano acarretou mudanças na organização do tempo dos estudantes, implicando na conciliação entre estudos, família, lazer, atividades religiosas e trabalho. Vejamos algumas falas significativas a esse respeito:

Eu sofri muito no início do curso porque a grade era a **grade nova**, e o primeiro contato que eu tive com o ensino médio foi no Anísio [escola vizinha, de ensino propedêutico regular], e era totalmente diferente do regime daqui. [A gente] tinha **contraturno**, muitas matérias técnicas, acho que eram 8 no primeiro ano. Nós tínhamos dez aulas seguidas, assim, durante o dia... e era muito corrido. No outro dia a gente tinha contraturno de novo, era muito difícil acompanhar as atividades [...]. Tinha professor no outro dia que já cobrava coisas, sendo que tem gente que mora em vários lugares de Natal, ou em outras cidades. A gente saía daqui de 18h, chegava em casa era 20h, 21h, pra no outro dia acordar cedo de novo, e fazer tudo... (P1)

Já eu, tive complicação no começo **porque eu tava vindo de escola pública**. Aí **eram 8 matérias, e aqui são 22**. Aí era um negócio bem pesado. No começo foi bem difícil, mas depois eu fui pegando ritmo e hoje em dia não atrapalha muito não. (P5)

A fala de P5 é interessante. Segundo ele, houve dificuldade no início do curso, porque estava vindo de uma escola pública. Ora, o CENEP/SJPF também é uma escola pública. Para além do número de disciplinas do currículo que ele cita, qual seria a diferença? Na tabela abaixo, podemos observar alguns itens presentes

nas escolas de ensino fundamental (anos finais) de Natal (RN), lugar de onde o sujeito diz vir. Teria o CENEP/SJPF um diferencial muito significativo em relação às escolas de ensino fundamental de Natal? Vejamos:

Tabela 5 - Comparativo de infraestrutura entre escolas públicas de Ensino Fundamental (anos finais) e CENEP/SJPF – Natal – 2019

	ITEM	PÚBLICA – ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS			CENEP/SJPF
		Sim	Não	Sem resposta	
Acessibilidade	01 Escola adaptada para PNE	65,1%	34,9%	0,00%	Sim
	02 Banheiro para PNE	71,2%	28,8%	0,00%	Sim
	03 Sala AEE	68,1%	31,9%	0,00%	Não
	04 Atendimento AEE	57,6%	42,4%	0,00%	Não
Dependências	05 Biblioteca	89,4%	10,6%	0,00%	Sim
	06 Sala de leitura	30,3%	69,7%	0,00%	Sim
	07 Auditório	22,7%	77,3%	0,00%	Sim
	08 Laboratório de Informática	66,6%	33,4%	0,00%	Sim
	09 Laboratório de Ciências	39,4%	60,6%	0,00%	Não
	10 Quadra de esportes	59,1%	40,9%	0,00%	Sim
	11 Cozinha	97,0%	3,0%	0,00%	Sim
	12 Sala de diretoria	97,0%	3,0%	0,00%	Sim
	13 Sala de professores	97,0%	3,0%	0,00%	Sim
	14 Aparelho de TV	84,85%	15,15%	0,00%	Sim
Equipamentos	15 Aparelho de DVD	60,6%	39,4%	0,00%	Não
	16 Aparelho multimídia	94,0%	6,0%	0,00%	Sim
	17 Impressora	66,6%	33,4%	0,00%	Sim
	18 Copiadora	57,6%	42,4%	0,00%	Sim
	19 Impressora multifuncional	31,8%	68,2%	0,00%	Não
	20 Internet	95,5%	4,5%	0,00%	Sim
Saneamento	21 Internet banda larga	92,5%	3,0%	4,5%	Sim
	22 Água – rede pública	100,0%	0,00%	0,00%	Sim
	23 Energia – rede pública	100,0%	0,00%	0,00%	Sim
	24 Rede de esgoto – rede pública	42,4%	57,6%	0,00%	Sim
	25 Coleta de lixo periódica	100,0%	0,00%	0,00%	Sim
	Total	71,4%	28,4%	0,2%	

Fonte: Microdados Educação Básica (INEP – 2019). Elaboração própria. 2019.

Pelos números acima, comparando o CENEP/SJPF e as escolas de ensino fundamental (anos finais) de Natal, itens que apresentam mais de 50% de não existência neste último tipo de escola e que o CENEP/SJPF possui são: sala de

leitura, auditório e rede de esgoto pública. Em nossa avaliação, isso não bastaria para explicar os motivos que levaram o sujeito a não reconhecer o CENEP/SJPF como uma escola pública, como aquela em que cursou o ensino fundamental. Seriam os professores (formação, didática) o diferencial? Ou onde a escola se localiza? O fato de o CENEP/SJPF estar localizado em uma área central e nobre da cidade lhe confere um status especial?

Um próximo ponto a ser discutido é as mudanças que ocorreram na rotina desses alunos. Para os beneficiários do Bolsa Família, o ensino médio integrado provocou mudanças na carga horária de estudo, o que trouxe impacto nas relações familiares e em outros círculos sociais, como o de amigos e igreja. O acúmulo de disciplinas somado ao contraturno foram fatores fundamentais. Eis algumas das respostas:

Eu passo mais tempo na escola do que na minha própria casa (P6)

Basicamente mudou tudo. Tanto o tempo de estudo como a vida social também. Tem que correr um pouquinho atrás (P3)

Por exemplo, quando eu entrei aqui eu era da igreja, hoje em dia não mais, mas na época eu era, e aí ficou muito difícil, porque eu comecei a ficar um pouco mais distante, aí o pessoal ficava com raiva de mim, mas é porque realmente não tinha como, eu tinha que estudar (P9)

Levando em consideração as queixas de acúmulo de disciplinas e o contraturno, poderíamos tentar entender isso a partir do questionamento sobre a suficiência do tempo de curso. Os alunos do currículo de quatro anos consideram esse tempo suficiente para que aprendam tudo que precisam aprender? E os do currículo de três anos, igualmente? Essa é uma questão sensível e que merece atenção. No movimento de expansão do ensino em tempo integral e semi-integral na rede estadual de ensino, tenho ouvido, em virtude de minha função de professor da rede, reclamações por parte de alunos e professores em relação à implantação do desses tipos de ensino nas escolas. Apesar de não possuir dados estatísticos, sabe-se que muitos alunos deixaram as escolas em que estudavam quando foram transformadas em tempo integral ou semi-integral. No caso do CENEP/SJPF, um dos sujeitos afirmou: “eu tentei entrar aqui de novo, eu soube que diminuiria um ano e seriam só três, então não ficaria atrasada” (P1). Perguntado se, caso o currículo não tivesse mudado, permanecendo os quatro anos, se matricularia, o mesmo aluno respondeu que não, não se matricularia. É comum, também, enxergar o quarto ano

como um ano “perdido”, e que atrasaria a vida escolar. Em relação à suficiência do tempo de curso, vejamos o que os dados mostram:

Quadro 2 – O tempo de curso por currículo

	Suficiente	Insuficiente
	1 aluno	4 alunos
Currículo atual (3 anos)	“Três anos é o suficiente, né? A gente poderia ter aprendido bem mais se não fosse a questão da secretaria, essa mudança de edital de professores...” (P1)	<p>“Não foi suficiente porque não dá para aprender tudo que tem que ser aprendido para conseguir usar esse conhecimento no futuro, principalmente nas matérias técnicas, que não tem prática” (P2)</p> <p>“Eu digo que não, pois eu prefiro os 4 anos porque teria mais tempo de se desenvolver. Eu particularmente pretendo seguir na área de informática, então, eu acho que eu poderia aprender muito mais na área de informática. Eu desenvolvi, mas eu acho que eu poderia ter desenvolvido muito mais. Então eu acredito que poderia ter tido mais tempo” (P6)</p>
	5 alunos	0
Currículo antigo (4 anos)	<p>“Eu acho que tempo é valioso e sobrecarga não compensa, até porque os alunos tem que sair daqui competentes pra a vida real. Então eu acho que melhor, mais coerente, ter mais tempo de estudo, mais preparação, do que correr nesse período, e que eles vão chegar lá, e só vão ter aprendido teoricamente sem saber realmente o que tá acontecendo” (P8)</p> <p>“Quatro anos seria o suficiente, agora com uma abordagem mais intensa, sabe, da instituição? Creio que 4 anos seria o ideal, porque 3 anos é muito apertado pra você concluir. Acaba que coisas que você deveria ter mais atenção, acaba não tendo.</p>	-

Fonte: Entrevistas. Elaboração própria. 2019.

Pelo que se observa, os alunos do currículo antigo, de quatro anos de duração, preferem-no mais do que o novo, de três anos. E os alunos do currículo atual, em sua maioria (80%), preferem o currículo antigo. Apesar de o curso com duração de quatro anos estender o tempo de formação, o que pode implicar um atraso na inserção do jovem no mundo do trabalho ou no ensino superior, percebe-se certa consciência, nos sujeitos, em relação à necessidade de tempo suplementar para uma formação mais completa e diversificada. Provavelmente, a saída com um título de técnico de nível médio integrado compensaria esse tempo a mais nos bancos escolares da educação básica. Além disso, o quarto ano não implicava maior número de disciplinas por ano, frequência no contraturno (em 2017 e 2018), sexto e sétimo tempos de aula (2019) e menor oportunidade de estágio. Haveria uma melhor distribuição das atividades curriculares e extra-curriculares.

Perguntados sobre a relação entre teoria e prática, os alunos beneficiários do Bolsa Família, com exceção de P2, foram quase unânimes em afirmar que o curso é desenvolvido de maneira mais teórica do que prática. Isso preocupa, uma vez que a perspectiva da formação humana integral se funda “na ideia da unidade, pressupõe a indissolubilidade entre teoria e prática” (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p. 71). Não se pode opor, mecanicamente, teoria e prática, afinal, “prática e teoria são interligadas, interdependentes, sendo a segunda um momento necessário da primeira” (RAMOS, 2011, p. 92). Nesse sentido, o P6 afirmou: “Eu diria que a gente tem uma teoria boa, mas eu queria que houvesse muito mais práticas [...]. Pra quem é de informática então, realmente [...] você tem que ter todas as estruturas que você necessita pro curso de informática”.

Sobre o ensino médio integrado, ao serem indagados sobre seus pontos positivos e negativos, destacamos, como positivo, o diferencial que esse tipo de oferta acrescenta ao currículo dos estudantes, especialmente a formação técnica; a preparação para o mercado de trabalho; a maturidade pessoal e acadêmica, que se desenvolve ao longo do curso, permitindo um melhor ingresso no ensino superior, por exemplo. De negativo, foi unânime o quanto o EMI é “cansativo”, “puxado”, “correria”. Parece-nos que essa é uma impressão generalizada entre os estudantes desse tipo de oferta de ensino médio. A tabela abaixo detalha melhor as respostas:

Quadro 3: Pontos positivos e negativos dos cursos EMI do CENEP/SJPF

Sujeito	Pontos positivos	Pontos negativos
P1	<ul style="list-style-type: none"> - Preparação para o mercado de trabalho - Bom para o currículo 	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo de curso (3 anos apenas) - Contraturno nos dois dos três anos de curso, o que dificultou o estágio - No último, sexto e sétimo horário, sem contraturno - Acúmulo de disciplinas - Professores que passam muitos trabalhos para serem apresentados no mesmo dia - Carga pesadíssima no último ano: disciplinas, ENEM, TCC
P2	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento aprendido - Ensino profissionalizante para o currículo 	<ul style="list-style-type: none"> - Contraturno
P3	<ul style="list-style-type: none"> - Agrega valor ao currículo - Conhecimento adquirido - Oferece mais incentivo ao estudo 	<ul style="list-style-type: none"> - Não citou nenhum ponto negativo
P4	<ul style="list-style-type: none"> - Estágio propicia muito aprendizado 	<ul style="list-style-type: none"> - Estágio afeta a rotina diária e escolar, como fazer trabalhos grandes, tipo TCC - Rotina puxada
P5	<ul style="list-style-type: none"> - Preparação para o mercado de trabalho - Absorção de mais experiências 	<ul style="list-style-type: none"> - Muito puxado - Cansativo - Afeta o emocional e o físico

		- Mexe com a pessoa toda, tem que ser muito forte para aguentar
P6	- Aquisição de muito mais experiência - Preparação para o mercado de trabalho - Desenvolvimento pessoal durante o curso	- Saber administrar o tempo entre escola, trabalho etc. - Não ter vida social
P7	- A escola dispõe de vários recursos - Desenvolvimento de muitas coisas na escola - Professores que ajudam quando solicitados	- Puxado - Demanda alta de trabalhos e provas - Para concluir o ensino médio, ter que concluir o técnico também
P8	- Abrangência do conhecimento - Desenvolvimento de maturidade - Qualidade do ensino - Melhor colocação no mercado de trabalho do que os fazem curso técnico após o ensino médio	- Sobrecarga
P9	- Maturidade - Grade de disciplinas diversificada, incluindo as técnicas, diferencial em relação ao currículo regular - Ensino técnico é bom para o mercado de trabalho	- Não citou nenhum ponto negativo
P10	Diploma de curso técnico e nível médio ao mesmo tempo	- Correria - Assimilar muito conteúdo em pouco tempo e acabar esquecendo, não utilizando

Fonte: Entrevistas. Elaboração própria. 2019.

No que se refere às médias anuais, comparando alunos beneficiários do Bolsa Família e os que não são, constatamos que, entre 2016 e 2018, nas turmas concluintes de 2019, o conjunto dos alunos beneficiários do Bolsa Família no turno matutino teve médias anuais maiores que o dos não beneficiários e de suas próprias turmas. O mesmo não se diz em relação ao turno vespertino, no qual em apenas três das nove turmas concluintes, a média anual entre 2016 e 2019 foi maior no grupo dos beneficiários do Bolsa Família. Esses dados indicam que a condição socioeconômica não foi um fator determinante de um melhor desempenho acadêmico dos integrantes do PBF. Em pesquisas futuras, isto poderia ser melhor investigado. Além disso, por que o desempenho dos alunos beneficiários do Bolsa Família do turno matutino é melhor que o do turno vespertino?

Quadro 4 – Médias anuais – CENEP/SJPF – 2016-2018

	ANO LETIVO - 2016								
	MATUTINO				VESPERTINO				
	-			1º ANO	-		1º ANO		
	Adm	Info	Manut	Manut	Adm	Info	Adm	Info	Manut
Beneficiários	-	-	-	8,18	-	-	8,03	6,99	-
Não beneficiários	-	-	-	7,70	-	-	7,78	7,38	6,44
Geral	-	-	-	7,73	-	-	7,80	7,35	6,44
Turno (Geral)	7,73				7,19				
	ANO LETIVO - 2017								
	MATUTINO				VESPERTINO				
	1º ANO			2º ANO	1º ANO		2º ANO		
	Adm	Info	Manut	Manut	Adm	Info	Adm	Info	Manut
Beneficiários	8,26	7,89	7,24	8,12	7,32	7,05	7,82	7,27	-
Não beneficiários	7,77	7,75	6,71	7,63	7,42	7,13	7,44	7,57	7,15
Geral	7,79	7,76	6,76	7,63	7,42	7,14	7,48	7,60	7,15
Turno (Geral)	7,48				7,35				
	ANO LETIVO - 2018								
	MATUTINO				VESPERTINO				
	2º ANO			3º ANO	2º ANO		3º ANO		
	Adm	Info	Manut	Manut	Adm	Info	Adm	Info	Manut
Beneficiários	8,18	7,62	7,29	8,03	7,30	6,21	7,99	7,02	-
Não beneficiários	7,75	7,59	6,78	7,72	7,51	6,95	7,56	7,08	7,10
Geral	7,76	7,60	6,85	7,74	7,50	6,94	7,59	7,08	7,10
Turno (Geral)	7,48				7,24				

Fonte: GPD/SEEC-RN. Elaboração própria em 2019.

Outro ponto importante, também verificado pela pesquisa, foi a taxa de distorção idade-série. De acordo com o INEP (2018), o indicador de taxa de distorção idade-série permite “avaliar o percentual de alunos que tem dois ou mais anos de idade acima do recomendado em determinada série (a idade estabelecida para ingresso no ensino fundamental é de seis anos)”. O cálculo é feito da seguinte forma: tomando-se uma turma como referencial, multiplica-se por 100 o quociente da divisão entre o número de alunos desta turma que estão acima da idade recomendada para a série, e o número total de alunos da turma. De acordo com a Controladoria Geral da União (CGU), a idade recomendada para alunos da 1ª série do ensino médio é entre 15 e 16 anos; para a 2ª série é entre 16 e 17 anos; para a 3ª série é entre 17 e 18 anos; e, por fim, para a 4ª série, entre 18 e 19 anos.

Tabela 6 - Taxa de distorção idade-série – CENEP/SJPF, RN, Nordeste e Brasil - 2018

CENEP/SJPF						RN		NORDESTE		BRASIL	
2ª Série			3ª Série			2ª Série	3ª Série	2ª Série	3ª Série	2ª Série	3ª Série
PBF	N-PBF	GERAL	PBF	N-PBF	GERAL						
15,0%	2,3%	12,8%	15,0%	9,1%	9,6%	48,7%	43,8%	37,4%	34,1%	29,7%	25,4%

Fonte: INEP (2018). Elaboração própria. 2019.

Os resultados indicam que a taxa de distorção idade-série, para a 2ª e 3ª série, observada no CENEP/SJPF está bem abaixo da média da rede estadual do Rio Grande do Norte, do Nordeste e do Brasil. Trata-se de uma taxa comparável às de escolas particulares reconhecidas em Natal, tanto a dos beneficiários do Bolsa Família como a dos que não são.

A frequência escolar é outro tema importante, especialmente para os que são beneficiários do Bolsa Família. Como já discutido no segundo capítulo deste trabalho, o PBF é um programa de transferência de renda condicionada, ou seja, seus beneficiários da transferência monetária devem cumprir certas obrigações para receberem os recursos. No caso do PBF, uma dessas obrigações é a matrícula e frequência escolar. Em Natal, segundo dados do Ministério da Cidadania, dos 46.120 alunos acompanhados, 44.862 (97,27%) cumpriram a condicionalidade. No Rio Grande do Norte, esse percentual é de 95,63%; no Nordeste, de 96,77% e, no Brasil, de 94,95%. Vê-se, portanto, que a média de Natal só ficou abaixo da média do Nordeste.

No CENEP/SJPF, as médias relativas à frequência escolar da 2ª e da 3ª série no ano de 2018 mostram que os alunos beneficiários do Bolsa Família frequentaram mais as aulas do que os não beneficiários. Talvez isso confirme o fato de que, realmente, a condicionalidade influencia na frequência escolar. Vejamos a tabela:

Tabela 7: Frequência escolar dos alunos (PBF x N-PBF) – CENEP/SJPF - 2018

	2ª SÉRIE			3ª SÉRIE		
	PBF	N-PBF	Geral	PBF	N-PBF	Geral
2018	96,8%	94,5%	94,7%	96,0%	95,8%	96,0%

Fonte: GPD/SEEC-RN. Elaboração própria em 2019.

Ainda sobre o tema Bolsa Família, os beneficiários, quando perguntados se o programa havia influenciado na permanência deles na escola, pareceram não compreender muito bem a questão. Talvez tenham entendido que a pergunta tratava de uma “determinação”, ao invés de uma “influência” ou “condicionamento” do PBF. 70% dos entrevistados responderam que não houve influência alguma para a permanência escolar. Dois alunos disseram que o benefício ajudou a comprar passagens de ônibus para ir à escola. Por fim, o aluno que restou afirmou que, sem o valor recebido desde pequeno, não teria conseguido chegar a estudar no CENEP/SJPF, o que o obrigaria a começar a trabalhar ainda mais cedo, com 9 ou 10 anos, ao invés de 12. Reproduzimos aqui sua fala, bastante emblemática:

Talvez se eu criticasse, e falasse que não foi bom ou que foi uma coisa pouca, eu estarei mentindo e sendo hipócrita, porque teve uma época que minha mãe ficou doente, e família humilde, né, cada coisa que entra acaba contando muito. Então, eu me recordo e influenciou bastante na renda familiar, em relação aos meus avós estarem cuidando de mim, das minhas duas irmãs, **então foi de grande influência pra que chegasse hoje aqui** porque, se não, teria sido um pouco mais ralado, **teria que ter começado a trabalhar muito mais cedo**. Muito mais cedo mesmo. Comecei a trabalhar com 12 anos, teria que ter começado a trabalhar com 10, 9 anos de idade. Eu trabalhava com... primeiro eu comecei ajudando meus avós, meu avô, na realidade, e meus primos que trabalhavam na questão de obra, então, eu ia ajudar eles: sei lá, “me dá essa colher, me dá esse prumo, essa trena”. Então já ia de certa forma ajudando. Aí, quando fui criando um pouco mais de corpo, carregava massa, essas coisas, sendo servente. Aí depois eu vi que não queria aquilo mais, queria estudar realmente, né? Aí foi onde a minha cabeça foi amadurecer um pouco mais em relação aos estudos. **Eu vi que através dos estudos eu posso conquistar muita coisa**. Desde então venho tentando melhorar minha vida através dos estudos (P10)

Em relação à importância/significado do PBF para suas vidas, 8 dos 10 alunos entrevistados afirmaram que o programa foi fundamental, significou muito, ajudou a complementar a renda. Um deles fez um comentário no sentido de o valor recebido no fim do mês garantir certa previsibilidade da renda, uma segurança de que, naquele dia do mês, a família ia ter dinheiro. Dois sujeitos disseram que o valor era baixo, e que não teve tanta importância assim para suas famílias. Entretanto, um dos sujeitos, após falar assim, disse que o programa fazia diferença, sim: “a renda da minha família sempre foi baixa, então qualquer valor que entrasse a mais seria sempre bom” (P8).

A entrevista também abordou qual seria a importância do CENEP/SJPF para os alunos beneficiários do PBF. A menção ao conhecimento adquirido nos anos de curso foi algo recorrente nas respostas. Ao lado disso, as amizades construídas e as melhores oportunidades de inserção na universidade e mercado de trabalho

também foram citadas. Percebemos, a partir das falas, uma forte ligação dos alunos com a escola, uma relação de identidade, forjada numa trajetória de sucessos e dificuldades, já discutidos neste capítulo. Abaixo, reproduzimos algumas das respostas:

Assim, eu entrei aqui sem noção de nada. Eu achei que o CENEP/SJPF seria só mais uma escola, uma escola de ensino médio normal. Eu não imaginei que eu fosse construir tanto conhecimento aqui. Eu entrei de um jeito e sair com uma maturidade assim, dá nem pra comparar. Eu só digo que aqui eu consegui aprender muita coisa, realmente o ensino é muito bom, professores ótimos que passaram pela minha turma, que infelizmente eu não consegui absorver tanta informação, mas eu sei que realmente vale muito a pena essa escola. E que foi muito importante pra eu criar maturidade, pra me situar no mundo, sabe, porque abriu minha mente, sabe? (P9)

O CENEP/SJPF me ajudou muito, mais na parte de, tipo, eu sempre fui, quando eu era criança sempre eu era uma criança tímida, até os meus 15, 16 anos eu sempre tive esse problema comigo, tanto que até quando Fátima me falou que tinha um estágio pra mim eu fiquei meio com medo, porque eu sou, eu era muito tímido, né. Aí que acabou que me ajudou muito nessa parte da minha timidez, me ajudou a me comunicar melhor com as pessoas. Além de eu me especializar mais na área da informática que é uma área que eu gosto. É isso. (P4)

Eu gosto do CENEP/SJPF, gosto de ser também uma escola técnica. Acredito que o meu curso ele é muito importante pro mercado de trabalho, porque tudo hoje em dia a gente precisa da tecnologia, da informação. A informática é muito bom. Nem que a gente tenha uma base, a gente não precisa ser um programador 100%, saindo daqui, mas a gente tendo uma base, eu acho que isso é muito importante. Eu gosto do CENEP/SJPF. (P9)

Em relação ao futuro, quais seriam os planos para a vida após a conclusão do curso, tanto os alunos que participaram das entrevistas como os que responderam aos questionários. A continuidade dos estudos ou o início da vida laboral são pontos sensíveis. Nas entrevistas, essa foi a última pergunta. Em geral, na entrevista antes, de responderem a essa questão, os alunos respiravam, sorriam e então respondiam. Há muitos desejos envolvidos nesse ponto do ciclo da vida de um adolescente: seus próprios desejos, os de sua família e os da sociedade. Como lidar com tudo isso? Em que medida o ensino médio integrado e o Bolsa Família contribuíram para que esse momento da escolha chegasse e fosse vivido da melhor forma possível? Abaixo, segue o Quadro 5 com a síntese das respostas à entrevista, dos beneficiários do Bolsa Família:

Quadro 5 - Planos após a conclusão do curso (alunos PBF)

Sujeito	Respostas
P1	Universidade pública e mercado de trabalho
P2	Universidade
P3	Universidade
P4	O que aparecer primeiro, na seguinte ordem de prioridade: 1) concurso público; 2) Ensino superior; 3) Medicina
P5	Ensino superior
P6	Ensino superior; se não der certo, cursinho e trabalho
P7	Conciliar trabalho, ensino superior e estudo para concursos
P8	Concurso para ter estabilidade financeira e poder fazer curso superior
P9	Conciliar emprego e curso superior e concurso para a Marinha
P10	Sair do lugar onde mora, fazer concurso na área militar

Fonte: Entrevistas. Elaboração própria em 2019.

Um dos alunos, o P7, acrescentou à sua resposta: “Eu pretendo estudar bastante, e trabalhar, porque infelizmente eu não posso só estudar”. Essa é uma dura realidade vivenciada pelos jovens da classe trabalhadora. Contudo, os dados do questionário trouxeram uma surpresa: imaginávamos encontrar esse tipo de resposta preponderantemente entre os jovens beneficiários do Bolsa Família, mas ocorreu o inverso. Ao serem perguntados sobre o que fariam após concluírem o curso, 11,2% (11 alunos) dos respondentes responderam que “não pretendo ingressar em nenhum curso superior por enquanto, pois preciso me dedicar ao trabalho ou a outras coisas, mas, pretendo fazer isso em breve”. Destes 11, 9 não são alunos beneficiários do PBF; apenas um é. O outro respondente preferiu não declarar. Além disso, vê-se que 60,2% quer prestar ENEM para ingressar no ensino superior já no próximo ano. Sem dúvidas, com o movimento de expansão de vagas nas universidades públicas brasileiras, aumentou também o desejo da juventude brasileira de ingressar no ensino superior:

Tabela 8: Planos para o futuro (PBF x N-PBF) – CENEP/SJPF - 2019

Plano para o futuro	PBF	N-PBF	Não declarou	Total
Fazer cursinho para, em seguida, prestar ENEM e ingressar em um curso superior	7	11	0	18
Não pretendo ingressar em nenhum curso superior por enquanto, pois preciso me dedicar ao trabalho ou a outras coisas, mas, pretendo fazer isso em breve	1	9	1	11
Prestar ENEM para ingressar em um curso superior já no próximo ano	20	39	0	59
Prestar ENEM quando for possível, para ingressar em um curso superior	5	5	0	10
Total	33	64	1	98

Fonte: Questionário. Elaboração própria em 2019.

Ao terminarmos o último parágrafo falando do desejo dos jovens brasileiros em ingressar no ensino superior, devemos identificar que tipo de universidade: seria pública ou privada? Nesse sentido, no questionário havia uma pergunta sobre essa opção. A maioria dos respondentes afirmou que deseja entrar numa universidade pública: 87,7%. Dos beneficiários do PBF, 90,9% querem o mesmo. Já entre os não beneficiários, esse percentual cai para 87,5%. Em relação ao ensino superior privado, apenas 3,0% dos alunos do PBF desejam isso, e 4,2% entre os não beneficiários.

Tabela 9: Tipo de instituição de ensino superior que pretende cursar (PBF x N-PBF) – CENEP/SJPF – 2019

	PBF	N-PBF	Não declarou	Total
Pública federal	30	56	0	86
Pública estadual	1	0	0	1
Privada	1	4	0	5
Prefere não declarar	1	4	1	6
Total	33	64	1	98

Fonte: Questionários. Elaboração própria em 2019.

Infelizmente, sabe-se que os bancos das universidades públicas ainda não foram universalizados, apesar das lutas dos movimentos sociais brasileiros e dos esforços das gestões petistas (entre 2003 a 2016). Os estudantes de classe média, por exemplo, contam com famílias que conseguem suportar financeiramente a educação dos filhos, abrindo mão da complementação de renda que poderia vir se eles trabalhassem. Fazem isso pensando num possível futuro retorno, através de uma profissão que propicie bons rendimentos (RAMOS, 2018). Para a mesma autora, contudo, até mesmo as condições das famílias com esse perfil estão ameaçadas, devido ao novo regime fiscal (Emenda Constitucional 95/2016). É provável, então, que “a responsabilidade continuará recaindo sobre os estudantes, os professores e a escola, demonstração inequívoca da ausência do Estado e da dilatação deletéria do mercado que, de fato, selecionará os sobreviventes” (RAMOS, 2018, p. 458).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa análise visou situar, historicamente, as duas referidas políticas públicas que constituem nosso objeto deste estudo: o ensino médio integrado e o Programa Bolsa Família. Para tanto, discutimos, inicialmente, como o modo de produção da existência predominante em nossa época se desenvolveu e se consolidou, especialmente na parte ocidental do mundo, mas não somente. Vimos que a tendência do capitalismo é transformar tudo aquilo que estiver ao seu alcance em mercadoria, o que implica na ampliação de relações sociais reificadas, estranhadas, em que a aparência das coisas e fenômenos passa a obliterar sua essência.

Às mudanças na base material da sociedade correspondem mudanças na elaboração de ideologias, que podem servir, ou não, para o projeto de emancipação humana. No que se refere ao capitalismo, o liberalismo se credenciou como a ideologia orgânica do capital, e serviu subsídios para a batalha das ideias desde o início, ainda na luta contra o Antigo Regime, na Europa. Essa histórica não parou aí. Ao longo dos séculos, o liberalismo se modificou e se difundiu nas formações sociais nas quais o capital logrou transformar as relações sociais segundo seus critérios. Sendo o conjunto de ideias que legitimava, e ainda legitima a ordem social, o liberalismo enfrentou as expressões da questão social, derivadas do avanço do capitalismo, de modo a conter os desequilíbrios, apagar os conflitos e frear a luta de classes.

As políticas sociais, tão caras a este estudo, emergem desse contexto como um receituário em disputa: da correlação de forças entre as classes e frações de classe dependia as possibilidades de “cura” definitiva dos males causados pelo capitalismo, ou de simples “alívio” de seus danos ao conjunto das sociedades onde existia. Nesse sentido, tanto as políticas de renda mínima como as políticas de educação cumpriram papéis de alívio da pobreza e cuidado dos “desvalidos da sorte”, daqueles para os quais a providência divina não foi tão graciosa, bem como, em alguma medida, de estimuladores do avanço do processo de enraizamento da democracia e da cidadania.

Concretamente, as duas políticas se desenvolveram com dinâmicas distintas. No Brasil, especificamente, as políticas de transferência de renda só

iniciam na década de 1990, no século XX. As políticas de educação profissional, embora não de forma sistemática, iniciam ainda no século XVI, com os jesuítas e seu trabalho de ensino de ofícios à população mais pobre, enquanto que, os ricos, após concluírem os estudos secundários em nosso país, partiam para Europa, para estudar, geralmente, Direito ou Teologia nas universidades portuguesas. E, ainda hoje, há muito a ser feito em termos de universalização das políticas de seguridade social e de educação.

Em termos de políticas de transferência de renda, discutimos que sua gênese se encontra no final do século XIX, na Alemanha de Bismarck, e nasce de maneira muito focalizada. Com o passar dos anos, ela se espalha para outros países e, após a Segunda Guerra Mundial, se consolida, graças à constituição do *Welfare State* em boa parte dos países europeus, especialmente na Inglaterra. Neste país, a seguridade social ganhou novos contornos, a partir das formulações de Beveridge, político que a universalizou. Desse período, tem-se o registro da ampla cobertura de saúde, educação, habitação possibilitada pelo “pacto fordista” entre Estado, capital e trabalho.

Na América Latina, as políticas de transferência de renda são desenvolvidas com um forte traço neoliberal. A conjuntura da época contribuiu para isso. Dos países latino-americanos, os que mais se destacaram nesse terreno foram o México e o Brasil. Aqui, em 1991 as discussões sobre política de renda mínima iniciam através da iniciativa de Eduardo Suplicy, à época, senador da República pelo PT/SP. Em 1995 ocorrem as primeiras experiências municipais, principalmente no estado de São Paulo. No ano seguinte, o governo Fernando Henrique Cardoso cria o PETI; a partir daí, o governo federal criaria outros programas, como o Bolsa Escola, os quais só serão, de fato, ampliados no governo Lula, que se inicia em 2003. Um dos méritos desse governo foi ter unificado todos os programas sociais, a fim de que houvesse maior eficácia na execução das políticas desse setor. O Programa Bolsa Família nasce, então, do referido contexto, no ano de 2004, propondo o rompimento do ciclo intergeracional de pobreza, através da transferência monetária condicionada a obrigações nas áreas de educação e saúde.

As políticas de educação profissional, por sua vez, foram discutidas a partir da década de 1970, com a edição da Lei 5.692/1971, que implementou profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau. O governo militar usou como argumento a necessidade de fornecer mão de obra para suprir as

necessidades da industrialização do país, que entre 1968-1973 viveu altas taxas de crescimento do PIB. Tratava-se, pois, de interligar o mundo produtivo à escola, subordinando esta à lógica de mercado daquele. Mostramos que houve reações da parte de estudantes e suas famílias, profissionais de educação e diretores/gestores de escolas públicas e particulares. No fundo, o governo tentou frear o acesso ao ensino superior, utilizando o ensino técnico como uma válvula de escape.

Na década de 1980, marcada pelas lutas sociais em torno da Constituição Federal de 1988, infelizmente, apesar das conquistas asseguradas pela Carta Magna, não se conseguiu avançar como pretendido, havendo forte resistência dos setores privatistas em educação aos projetos de maior universalização da educação pública, aí incluído o desenvolvimento de um ensino médio com bases na politecnia. A década de 1990 foi marcada pelo que se convencionou chamar de *desertificação neoliberal*, cujos efeitos se fizeram observados na LDB de 1996, cujo texto sobre a educação profissional apresenta forte caráter dúbio. Em 1997, com o Decreto n. 2208, os projetos de implementação de uma educação profissional integrada à educação básica se esvaem, com o fim da possibilidade dessa integração. Só em 2004, com a edição do Decreto n. 5.154, o campo progressista consegue reverter a derrota de 1997, ao propor o ensino médio integrado, como mediação possível na tarefa de construção de uma proposta curricular firmada nos princípios da formação humana integral.

Discutimos que a implementação do ensino médio integrado tem ocorrido de maneira contraditória, e os IFs são, hoje, o espaço em que esta política tem conseguido avançar mais. No Rio Grande do Norte, a educação profissional sob a administração do governo estadual tem na criação do CENEP/SJPF, em 2002, um marco significativo. Contudo, apenas em 2006 a escola começa a ofertar cursos de educação profissional na modalidade subsequente, e só no ano seguinte inicia a oferta de cursos integrados. De lá para cá, não houve muito avanço no ensino médio integrado potiguar, restando ao CENEP/SJPF a única posição de referência, nesse campo, na rede estadual de ensino.

Sob esse pano de fundo, estudamos como se deu a confluência entre as duas políticas sociais tratadas até aqui, o Bolsa Família e o ensino médio integrado, na trajetória escolar de alunos do CENEP/SJPF, atendidos pelas duas políticas em questão. Vale esclarecer que as considerações que serão apresentadas não são

conclusivas no sentido de poderem ser generalizadas. Outras pesquisas poderão aprofundar melhor o que foi desenhado aqui.

Em primeiro lugar, constatamos que o desempenho acadêmico dos alunos beneficiários do Bolsa Família não foi inferior ao dos não beneficiários. As médias e as taxas de aprovação comprovam o fato. Além disso, a frequência escolar dos primeiros, em média, também foi maior. A hipótese, portanto, de que os alunos beneficiários teriam pior desempenho acadêmico é falsa, pelo menos nos limites do estudo desenvolvido.

Em segundo lugar, a recorrente queixa de sobrecarga de disciplinas em decorrência do contraturno estabelecido após a extinção do 4º ano é, no mínimo, preocupante. Isso foi apresentado tanto nas respostas ao questionário como nas entrevistas. Um aluno chegou a citar a expressão “exaustão psicológica”. Em nossa avaliação, caberia um estudo sobre as condições de implementação do ensino médio em tempo integral e semi-integral, bem como o modelo de ensino médio em funcionamento nos CEEPs e CENEP/SJPF, a fim de compreender melhor como isso está ocorrendo, e quais as consequências não apenas para os alunos, mas também para o trabalho docente.

Em terceiro lugar, outro fato que chamou nossa atenção foi a taxa de distorção idade-série, comparável à de escolas particulares bastante conhecidas de Natal. Por que esses valores baixos são verificados? Em razão da trajetória escolar anterior, pura e simplesmente, ou por que existem mecanismos de seleção que impedem a matrícula de jovens mais “desnivelados”? Caberia aprofundar a análise e verificar se há mecanismos que estejam impedindo a democratização do acesso ao ensino médio integrado ofertado pelo CENEP/SJPF.

Por fim, destacamos a importância da escola para a vida dos alunos, expressa nos dados que coletamos, bem como para a rede estadual de educação como um todo. Acreditamos que a política de ensino médio integrado merece maior atenção do governo estadual, tendo em vista a qualidade do currículo em si, e os resultados alcançados pelo CENEP/SJPF.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ismael Gonçalves. Da caridade ao Welfare State: um breve ensaio sobre os aspectos históricos dos sistemas de proteção social ocidentais. **Cienc. Cult.** [online]. 2015, vol.67, n.1, pp.52-55.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **Caderno CRH**, Salvador, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002.
- _____. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.
- BATISTA, Alfredo. Processos de trabalho: da manufatura à maquinaria moderna. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 118, p. 209-238, abr./jun. 2014.
- BICHIR, Renata Mirandola. O Bolsa Família na berlinda? Os desafios atuais dos programas de transferência de renda. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 87, p. 115-129, jul. 2010.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Política social no capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOMFIM, Manoel. **A América Latina**: males de origem. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.
- BOSCHETTI, Ivanete. Seguridade social na América Latina. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930**. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 288, de 23 de fevereiro de 1938**. Cria o Instituto de Previdência e Assistência dos Servidores do Estado. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-288-23-fevereiro-1938-350732-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940**. Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 132, de 20 de outubro de 2003**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2003/medidaprovisoria-132-20-outubro-2003-497302-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004**. Regulamenta a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5209.htm>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. **Portaria GM/MDS nº 551, de 09 de novembro de 2005.** Regulamenta a gestão das condicionalidades do Programa Bolsa Família.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: < <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BREMER, Maria Aparecida de Souza; KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio integrado: uma história de contradições. **IX ANPED Sul.** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. pp. 1-15. 2012.

CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias. **O ensino de 2º grau no estado do Rio Grande do Norte:** uma história da implantação da lei nº 5.692/1971 (1971-1996). 165f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2018.

COGGIOLA, Osvaldo. **História do capitalismo:** das origens até a Primeira Guerra Mundial. Volume 2. Buenos Aires: Ariadna, 2017. Disponível em: <<http://ariadnaediciones.cl/images/pdf/historia.do.capitalismo.II.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. **Fome, capitalismo e programas sociais compensatórios:** histórico e análise comparada da experiência brasileira. (mimeo). 2009.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 44, n. 154, pp. 912-933, out./dez. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ESTÉVEZ, Jorge Vergara. Mercado y sociedad: la utopía política de Friedrich Hayek. Bogotá: CLACSO, 2015.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado capitalista.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRETTI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica. **Trab. educ. saúde,** Rio de Janeiro, v. 7, supl. 1, p. 105-128, 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-

77462009000400006&lng=en&nrm=iso>. access
on 17 Apr. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000400006>.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. Keynes: o liberalismo econômico como mito. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 3 (40), p. 425-447, dez. 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 21. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 7-26, jul./dez. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva. 2008.

GAMELEIRA, Felipe; MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: notas críticas sobre os rumos da travessia (2007-2016). **Educ. Anál.**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 7-26, jan./jun. 2018.

GASPARI, Elio. **A ditadura escancarada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GENNARI, Adilson Marques. Globalização, neoliberalismo e abertura econômica. **Pesquisa & Debate**, São Paulo, v. 13, n. 1(21), p. 30-45, 2002.

GERMANO, Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985): um estudo sobre a política educacional**. 461f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. 1990.

GIANNASI, Carlos Alberto. **A doutrina de segurança nacional e o "milagre econômico" (1969-1973)**. 313f. Tese (Doutorado em História Econômica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. 2011.

GOMES, Cândido. Ensino médio: em busca de uma concepção politécnica. In: GARCIA, Walter; CUNHA, Célio (Org.). **Politecnia no ensino médio**. (Cadernos SENEb - 5). São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria do Estado do Rio Grande do Norte. Estruturas Curriculares 2018. Disponível em: <<http://www.educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=172320&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=NOT%CDIA>>. Acesso em: 20 maio 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. A questão social no capitalismo. **Temporalis**, Brasília, n. 3, p. 9-32, jan./jul. 2001.

INEP. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018 [recurso eletrônico]. – Brasília: INEP, 2019.

KUENZER, Acácia. Painel III – Ensino médio: uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino. In: GARCIA, Walter; CUNHA, Célio (Org.). **Politecnia no ensino médio**. (Cadernos SENEb - 5). São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LIBANEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar. 2016.

LOSURDO, Domenico. **Contra-história do liberalismo**. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2006.

MACHADO, Lucília. Apresentação. In: GARCIA, Walter; CUNHA, Célio (Org.). **Politecnia no ensino médio**. (Cadernos SENEb - 5). São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

MANZANO, Sofia. **Economia política para trabalhadores**. Cadernos do ICP n. 2. São Paulo: ICP, 2013.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATTEI, Lauro Francisco. A trajetória das políticas sociais no Brasil entre 2003 e 2014. In: **5º Encontro Internacional de Políticas Sociais**, 2017, Vitória-ES. Anais do 5º Encontro de políticas sociais. Vitória: UFES, 2017. v. 1. p. 1-15.

_____, Lauro Francisco. Sistema de proteção social brasileiro enquanto instrumento de combate à pobreza. **Rev. Katálisis**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 57-65, abr. 2019.

MELLO, Leonel Itaussu Almeida. John Locke e o individualismo liberal. In: WEFFORT, Francisco. (Org.). **Os Clássicos da Política**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2001, v. 1, p. 80-89.

MENEZES FILHO, Naercio Aquino; LANDIM JÚNIOR, Paulo Henrique. **Os efeitos do Programa Bolsa Família sobre a economia dos municípios brasileiros**. São Paulo: Insper, 2009.

MORORÓ, Dediane Cristina de Sá. **Tecnologias da informação e comunicação nas práticas docentes no PROEJA do Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP/SJPF): limites e possibilidades para formação humana integral**. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2018.

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

_____. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 58-79.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, Sept. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300010&lng=en&nrm=iso>. access on 17 Apr. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000300010>.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Retratos da escola**, v. 11, p. 109, 2017.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da crise e seguridade social: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90**. São Paulo: Cortez, 1995.

NASCIMENTO, Suerda Maria Nogueira do. **Os centros estaduais de educação profissional no Rio Grande do Norte**: desafios e possibilidades. 129f.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2019.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Crise do socialismo e ofensa neoliberal**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Crise do capital e consequências societárias. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012.

_____; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 20, p. 27-40, jan.-jun. 2005.

OLIVEIRA, Victor Souza Lopes de. **Bolsa Família**: um estudo sobre a efetividade do programa na região Nordeste, entre 2012 e 2016. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas. Universidade de Brasília. 2018.

PALOCCI FILHO, Antônio (Coord). **Uma Escola do Tamanho do Brasil**. (Programa de Governo). Partido dos Trabalhadores para o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), 2002. 24p.

PARTIDOS DOS TRABALHADORES. **Programas de governo de 1989, 1994, 1998 e 2002**. Disponível em < <http://www.fpabramo.org.br/o-quefazemos/memoria-e-historia/documentos-historicos/programas-de-governo-pt>>. Acesso em 14 ago 2014.

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção social no capitalismo**: contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes. 307f. Tese (Doutorado em Política Social) - Instituto de Ciências Humanas. Universidade de Brasília. 2013.

PEREIRA, Marcelo Sitcovsky Santos. **Bolsa Família e reprodução da força de trabalho no Brasil**: implicações socioeconômicas e políticas. 222f. Tese (Doutorado em em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal de Pernambuco. 2010.

PEREIRA, Potyara. **Necessidades humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

POLANYI, Karl. **A grande transformação** - as origens da nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise. O Ensino Médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005, v. 3, p. 229-242.

_____. Trabalho, Práxis e Formação Integrada: categorias de análise de projetos educacionais em disputa no Brasil. In: JÚNIOR, Hormindo Pereira de Souza; LAUDARES, João Bosco (Orgs.). **Diálogos conceituais sobre trabalho e educação**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

_____. Ensino médio na Rede Federal e nas Redes Estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala? **Holos**, Natal, ano 34, v. 2, p. 448-459. 2018.

REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. **Vozes do Bolsa Família**: autonomia, dinheiro e cidadania. São Paulo: Unesp, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; HESPANHA, Pedro. O Estado, a sociedade e as políticas sociais: o caso das políticas de saúde. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 23, set. 1987.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Everlane Suane de Araújo da. **Impacto do Programa Bolsa Família na mortalidade infantil do Semiárido brasileiro**. 142f. Tese (Doutorado em Modelos de Decisão e Saúde) - Centro de Ciências Exatas e da Natureza. Universidade Federal da Paraíba. 2017.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Renda mínima e reestruturação produtiva**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O Comunidade Solidária**: o não enfrentamento da pobreza no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O Bolsa Família: problematizando questões centrais na política de transferência de renda no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 6, p. 1429-1439, dez. 2007.

SOUZA, Jessé de. **A ralé brasileira**. Brasília: Editora UNB, 2012.

VÁRNAGY, Tomás. O pensamento político de John Locke e o surgimento do liberalismo. In: BORON, Atílio. **Filosofia política moderna. De Hobbes a Marx**. Buenos Aires: Clacso, 2006.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES

Parte 1: Informações pessoais

Qual sua data de nascimento?

Qual seu sexo?

Feminino

Masculino

Qual a sua cor/raça?

Amarela

Branca

Indígena

Parda

Preta

Não sei

Prefiro não declarar

Qual seu estado civil?

Solteiro

Casado

Divorciado

Separado

Viúvo

União estável

Prefiro não declarar

Qual sua turma?

Administração - 3º ANO – Manhã

Administração - 3º ANO – Tarde

Administração - 4º ANO – Tarde

Informática - 3º ANO – Manhã

Informática - 3º ANO – Tarde

Informática - 4º ANO – Tarde

Manutenção e Suporte em Informática - 3º ANO – Manhã

Manutenção e Suporte em Informática - 4º ANO – Manhã

Manutenção e Suporte em Informática - 4º ANO - Tarde

Em que ano você ingressou no curso?

2015

2016

2017

Você é beneficiário do Programa Bolsa Família?

Sim

Não

Já fui, antes de iniciar o curso

Já fui, mas deixei de ser em algum momento do curso

Prefiro não declarar

Em qual/quais tipo(s) de instituição você cursou o ensino fundamental?

Em instituição de ensino pública

Em instituição de ensino privada

Maior parte em instituição de ensino pública

Maior parte em instituição de ensino privada

Qual o nível de escolaridade de sua mãe?

Sem escolarização/Analfabeto

Primário incompleto (1ª a 4ª)

Primário completo (1ª a 4ª)

Ginásio incompleto (5ª a 8ª)

Ginásio completo (5ª a 8ª)

Ensino médio completo

Pós-graduação

Não sei informar

Qual o nível de escolaridade de seu pai?

Sem escolarização/Analfabeto

Primário incompleto (1ª a 4ª)

Primário completo (1ª a 4ª)

Ginásio incompleto (5ª a 8ª)

Ginásio completo (5ª a 8ª)

Ensino médio completo

Pós-graduação

Não sei informar

Parte 2: Avaliação da formação

Como você avalia a infraestrutura da escola?

Péssima | Ruim | Regular | Boa | Ótima | Excelente | Prefiro não declarar

Como você avalia os conhecimentos teóricos obtidos na sua área de formação técnica?

Péssimos | Ruins | Regulares | Bons | Ótimos | Excelentes | Prefiro não declarar

Como você avalia os conhecimentos práticos obtidos na sua área de formação técnica?

Péssimos | Ruins | Regulares | Bons | Ótimos | Excelentes | Prefiro não declarar

Como você avalia os seus professores?

Péssimos | Ruins | Regulares | Bons | Ótimos | Excelentes | Prefiro não declarar

O curso contribuiu para melhorar sua postura em relação ao exercício da cidadania?

Discordo totalmente

Discordo

Isso não importa para mim

Concordo

Concordo totalmente

Prefiro não declarar

Levando em consideração as expectativas em relação ao curso em seu início, atualmente você considera que ele:

Frustrou completamente as expectativas

Não atendeu as expectativas

Isso não importa para mim

Atendeu as expectativas

Superou as expectativas

Prefiro não declarar

Como você classifica seu nível de aprendizagem durante o curso?

Muito baixo | Baixo | Médio | Alto | Muito alto

Parte 3: Trajetória acadêmica

Quais as disciplinas que você mais gosta? (Caso queira citar alguma da área técnica, use o campo "Outros")

Arte | Biologia | Ed. Física | Filosofia | Física | Geografia | História | Língua Espanhola | Língua Inglesa | Língua Portuguesa | Matemática | Química | Sociologia | Outros

Quais as disciplinas que você menos gosta? (Caso queira citar alguma da área técnica, use o campo "Outros")

Arte | Biologia | Ed. Física | Filosofia | Física | Geografia | História | Língua Espanhola | Língua Inglesa | Língua Portuguesa | Matemática | Química | Sociologia | Outros

Você encontra/encontrou alguma dificuldade para permanecer na escola ao longo do curso? Se sim, descreva após responder a essa questão.

Sim | Não | Prefiro não declarar

Descreva as dificuldades, caso tenha respondido "sim" à questão anterior.

Você já ficou em progressão parcial (dependência) alguma vez?

Sim | Não | Prefiro não declarar

Você já repetiu de ano alguma vez?

Sim | Não | Prefiro não declarar

Parte 4: Vida após a conclusão do curso

Quais suas intenções após concluir o ensino médio?

Prestar ENEM para ingressar em um curso superior já no próximo ano

Prestar ENEM quando for possível, para ingressar em um curso superior

Fazer cursinho para, em seguida, prestar ENEM e ingressar em um curso superior

Fazer cursinho para, em seguida, prestar ENEM e ingressar em um curso superior quando for possível

Não pretendo ingressar em nenhum curso superior por enquanto, pois preciso me dedicar ao trabalho ou a outras coisas, mas, pretendo fazer isso em breve

Em que curso você deseja ingressar ao concluir o ensino médio?

Qual a relação entre a área profissional do seu curso e o curso que pretende fazer no ensino superior?

Fortemente relacionada com a área profissional do meu curso técnico

Fracamente relacionada com a área profissional do meu curso técnico

Não tem nenhuma relação com o meu curso técnico

Não sei responder

Você deseja cursar o ensino superior em uma instituição:

Privada

Pública federal

Pública estadual

Prefiro não declarar

Parte 5: Situação em relação ao trabalho

Atualmente, você trabalha? (Se sim, pule a próxima questão)

Sim | Não

Caso não trabalhe no momento, está em busca de emprego? (Caso tenha respondido a esta questão, pule para a última)

Sim | Não

Você trabalha em quê?

Trabalha quantas horas por dia?

Qual a relação entre o seu trabalho atual e a área do seu curso técnico?

Fortemente relacionada com a área profissional do curso técnico

Fracamente relacionada com a área profissional do curso técnico

Não tem nenhuma relação com o curso técnico

Qual a seu nível de satisfação em relação a sua atividade profissional na atualidade?

Muito insatisfeito | Insatisfeito | Satisfeito | Muito satisfeito | Não sei dizer

Qual o valor da sua remuneração bruta mensal em termos de salários mínimos?

Menos de 1 salário mínimo (até R\$ 998,00)

De 1 a 2 salários mínimos (entre R\$ 998,00 e R\$ 1.996,00)

De 2 a 3 salários mínimos (entre R\$ 1.996,00 e R\$ 2.994,00)

Acima de 3 salários mínimos (R\$ 2.994,00)

O seu nível de obstinação/desejo em trabalhar na área do curso técnico no momento é:

Muito baixo | Baixo | Médio | Alto | Muito alto

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS BENEFICIÁRIOS DO PBF

01. Que motivos te levaram a optar pelo CENEP?
02. Como foi o início do curso? Sentiu alguma dificuldade para se adaptar ao ritmo do ensino médio integrado? As dificuldades continuaram ao longo do curso?
03. Algo da sua rotina mudou após seu ingresso no CENEP? Se sim, comente.
04. Você considera que o tempo de duração do curso é adequado para sua formação geral e profissional?
05. Você considera que no desenvolvimento das disciplinas existe relação entre a teoria e a prática?
06. Existem projetos desenvolvidos de forma integrada, envolvendo disciplinas diferentes? Se sim, como eles ocorreram?
07. Em que bairro(s) você morou durante o ensino médio?
08. Em sua avaliação, quais os pontos positivos e negativos do ensino médio integrado?
09. A partir de que idade você passou a ser beneficiário do Programa Bolsa Família?
10. Em algum momento, esse programa foi um fator que motivou sua permanência na escola? Se sim, comente.
11. Você considera o rendimento econômico de sua família um fator fundamental na sua trajetória acadêmica (escolar)?
12. Qual a importância do Programa Bolsa Família para você?
13. Qual a importância do CENEP para sua vida?
14. Quais suas perspectivas após concluir o curso?

ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO - 2016

NÚCLEOS	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES				TOTAL DE AULAS
			1ª	2ª	3ª	4ª	ANUAL
ESTRUTURANTE	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	02	02	02	02	320
		LÍNGUA INGLESA	01	01	01	01	160
		LÍNGUA ESPANHOLA	-	-	01	01	80
		ARTE	01	01	-	-	80
		EDUCAÇÃO FÍSICA	01	01	01	01	160
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	02	02	02	02	320
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	02	02	02	-	240
		QUÍMICA	-	02	02	02	240
		BIOLOGIA	02	02	02	-	240
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	02	02	-	02	240
		GEOGRAFIA	-	02	02	02	240
		FILOSOFIA	01	01	01	-	120
		SOCIOLOGIA	-	01	01	01	120
SUBTOTAL			14	19	17	14	2.560
ARTICULADOR	PARTE DIVERSIFICADA	INFORMÁTICA BÁSICA	02	-	-	-	80
		EMPREENDEDORISMO	02	-	-	-	80
		REDAÇÃO TÉCNICA	-	-	-	02	80
		ÉTICA E RELAÇÕES INTERPESSOAIS	-	02	-	-	80
SUBTOTAL			04	02	-	02	320
TECNOLÓGICO	FORMAÇÃO TÉCNICA	TEORIA E FUNDAMENTOS DA ADMINISTRAÇÃO	02	-	-	-	80
		MATEMÁTICA FINANCEIRA	-	02	-	-	80
		ESTATÍSTICA	02	-	-	-	80
		CONTABILIDADE GERAL	-	-	02	-	80
		DIREITO EMPRESARIAL	01	-	-	-	40
		DIREITO TRABALHISTA E TRIBUTÁRIO	-	-	02	-	80
		GESTÃO PÚBLICA E TERCEIRO SETOR	02	-	-	-	80
		GESTÃO DA PRODUÇÃO E LOGÍSTICA	-	-	02	-	80
		MARKETING E SERVIÇOS	-	02	-	-	80
		MÉTODOS E TÉCNICAS ADMINISTRATIVAS	-	-	-	02	80
		SISTEMA DE INFORMAÇÃO	-	-	02	-	80
		PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO	-	-	-	02	80
		GESTÃO FINANCEIRA	-	-	-	02	80
		PROJETO INTEGRADOR TCC FINAL	-	-	-	03	120
ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO (OPTATIVO)	-	-	-	-	-		
SUBTOTAL			07	04	08	09	1.120
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO			25	25	25	25	4.000

ANEXO B – Matriz Curricular do Curso de Informática - 2016

NÚCLEOS	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES				TOTAL DE AULAS
			1ª	2ª	3ª	4ª	ANUAL
ESTRUTURANTE	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	02	02	02	02	320
		LÍNGUA INGLESA	01	01	01	01	160
		LÍNGUA ESPANHOLA	-	-	01	01	80
		ARTE	01	01	-	-	80
		EDUCAÇÃO FÍSICA	01	01	01	01	160
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	02	02	02	02	320
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	02	02	02	-	240
		QUÍMICA	-	02	02	02	240
		BIOLOGIA	02	02	02	-	240
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	02	02	-	02	240
		GEOGRAFIA	-	02	02	02	240
		FILOSOFIA	01	01	01	-	120
		SOCIOLOGIA	-	01	01	01	120
SUBTOTAL			14	19	17	14	2.560
ARTICULADOR	PARTE DIVERSIFICADA	INFORMÁTICA BÁSICA	02	-	-	-	80
		REDAÇÃO TÉCNICA	-	-	-	01	40
		EMPREENDEDORISMO	-	-	02	-	80
		ÉTICA E RELAÇÕES INTERPESSOAIS	01	-	-	-	40
		SEGURANÇA DO TRABALHO	01	-	-	-	40
SUBTOTAL			04	-	02	01	280
TECNOLÓGICO	FORMAÇÃO TÉCNICA	ARQUITETURA E ORGANIZAÇÃO DE COMPUTADORES	03				120
		SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO				02	80
		FUNDAMENTOS DE REDES DE COMPUTADORES	02				80
		PROGRAM. ESTRUTURADA E ORIENTADA A OBJETOS		02	02		160
		TECNOLOGIA DE IMPLEMENT. DE REDES		02			80
		PROGRAMAÇÃO WEB		02	02		160
		LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO (ALGORITMOS)	02				80
		BANCOS DE DADOS			02	02	160
		DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS				03	120
		PROJETO INTEGRADOR TCC FINAL				03	120
		ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO (OPTATIVO)	-	-	-	-	-
SUBTOTAL			07	06	06	10	1.160
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO			25	25	25	25	4.000

ANEXO C – Matriz Curricular do Curso de Manutenção e Suporte em Informática - 2016

NÚCLEOS	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES				TOTAL DE AULAS
			1ª	2ª	3ª	4ª	ANUAL
ESTRUTURANTE	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	02	02	02	02	320
		LÍNGUA INGLESA	01	01	01	01	160
		LÍNGUA ESPANHOLA			01	01	80
		ARTE	01	01			80
		EDUCAÇÃO FÍSICA	01	01	01	01	160
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	02	02	02	02	320
		FÍSICA	02	02	02		240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	QUÍMICA		02	02	02	240
		BIOLOGIA	02	02	02		240
		HISTÓRIA	02	02	-	02	240
	CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA		02	02	02	240
		FILOSOFIA	01	01	01		120
		SOCIOLOGIA		01	01	01	120
SUBTOTAL			14	19	17	14	2.560
ARTICULADOR	PARTE DIVERSIFICADA	INFORMÁTICA BÁSICA	02				80
		REDAÇÃO TÉCNICA				01	40
		EMPREENDEDORISMO			02		80
		ÉTICA E RELAÇÕES INTERPESSOIS				01	40
SUBTOTAL		02	-	02	02	240	
TECNOLÓGICO	FORMAÇÃO TÉCNICA	ARQUITETURA E ORGANIZAÇÃO DE COMPUTADORES	02				80
		LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO	01	02			120
		SAÚDE E SEGURANÇA NO TRABALHO	01				40
		MONTAGEM E MANUTENÇÃO DE MICROCOMPUTADORES	01	02			120
		NOÇÕES DE ELETRICIDADE E SEGURANÇA	02		02		160
		ELETRÔNICA APLICADA A COMPUTAÇÃO			02		80
		SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO				02	80
		FUNDAMENTOS DE REDES DE COMPUTADORES	02				80
		INFRAESTRUTURA DE REDES DE COMPUTADORES		02			80
		MANUTENÇÃO E CONFIGURAÇÃO DE REDES			02	02	160
		SISTEMAS OPERACIONAIS DE REDES				02	80
		PROJETO INTEGRADOR TCC FINAL				03	120
		ESTÁGIO SUPERVISIONADO (OPTATIVO)	-	-	-	-	-
SUBTOTAL		08	06	06	09	1.200	
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO			25	25	25	25	4.000