

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

BOLSA-FORMAÇÃO/PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO
ENSINO TÉCNICO E EMPREGO NO INSTITUTO FEDERAL DE
GOIÁS: CONCEPÇÕES DOS GESTORES

Luciano Alvarenga Montalvão

LUCIANO ALVARENGA MONTALVÃO

**BOLSA-FORMAÇÃO/PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO
ENSINO TÉCNICO E EMPREGO NO INSTITUTO FEDERAL DE
GOIÁS: CONCEPÇÕES DOS GESTORES**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Orientadora: Prof. Dr^a Iria Brzezinski

**Anápolis – GO
2015**

FICHA CATALOGRÁFICA

**BOLSA-FORMAÇÃO/PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO
ENSINO TÉCNICO E EMPREGO NO INSTITUTO FEDERAL DE
GOIÁS: CONCEPÇÕES DOS GESTORES**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 16 de março de 2014.

Banca examinadora:

Prof. Dra. Iria Brzezinski – Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia
– MIELT.
Orientador(a) / Presidente

Prof. Dra. Mirza Seabra Toschi – Universidade Estadual de Goiás – Mestrado Interdisciplinar
em Educação, Linguagem e Tecnologia – UEG- MIELT.
Membro interno

Prof. Dr. Denise Silva Araújo – Universidade Federal de Goiás – UFG
Membro externo

Anápolis-GO, 16 de março de 2015.

Dedico este trabalho a Lázara Anice Ferreira Mahana.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, a minha orientadora Iria Brzezinski, que me acompanhou ao longo de todo esse processo, com paciência, sabedoria e muita disponibilidade. Obrigado por abrir as portas de sua casa para nossas sessões de orientação. Obrigado pelos sábados compartilhados e, sobretudo, pelas conversas aconchegantes, quando a minha ansiedade atrapalhava nossa evolução. Obrigado pelos livros emprestados, pelos “puxões de orelha” e por ter dividido comigo um pouco da sua história, dos seus conhecimentos, e das suas experiências de vida e de luta.

Agradeço também às professoras Mirza Seabra Toschi e Denise Silva Araújo por terem aceitado participar da banca de qualificação e da defesa. Obrigado pelas excelentes contribuições à nossa pesquisa de mestrado.

Agradeço a todos aos amigos e familiares que me toleraram nos últimos dois anos, que tiveram paciência comigo nos momentos de estresse, fragilidade e/ou agitação. Essa é uma conquista que tenho a imensa satisfação de dividir com vocês, onde cada página, cada parágrafo, leva um pouco das ideias trocadas, das discussões e dos sonhos defendidos.

Por fim, agradeço ao Instituto Federal de Goiás, instituição que me acolheu e que abriu suas portas para que eu pudesse desenvolver a pesquisa em questão. Agradeço também aos gestores da Bolsa-Formação/Pronatec que concederam as entrevistas e demonstraram, à revelia de certas contradições, disponibilidade em avançar na construção desse programa na instituição.

À noite, quando o sol se punha e os raios vermelhos brilhavam nas janelas das casas, a fábrica vomitava das suas entranhas de pedra aquelas escórias humanas e os operários, caras negras de fumaça, dentes brilhantes de fome, espalhavam-se de novo pelas ruas, deixando no ar exalações viscosas do óleo das máquinas. Agora, as vozes eram animadas e até alegres; o trabalho pesado terminara por aquele dia, o jantar e o repouso os esperava em casa. A fábrica tinha devorado a jornada, as máquinas tinham sugado dos músculos dos homens todas as forças de que tiveram necessidade. Um dia mais tinha sido riscado da vida deles; os homens tinham dado mais um passo para o túmulo, mas a doçura do repouso estava mais próxima, com o prazer da taberna enfumaçada, e eles estavam contentes.

(A mãe, Gorki, 2011).

RESUMO

Bolsa-Formação/Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego no Instituto Federal de Goiás: concepções dos gestores. 2015. 169 p.

MONTALVÃO, Luciano Alvarenga.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis – GO, 2015.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Iria Brzezinski

Defesa: 16 de março de 2015.

Esta dissertação é desdobramento de um processo de imersão no universo da educação profissional e tecnológica. Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa com análise de entrevistas, a qual foi precedida por uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa teve como tema *Trabalho e Educação* na Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (BF/Pronatec) no Instituto Federal de Goiás (IFG). O objetivo geral consiste em apreender as concepções dos gestores do IFG a respeito da BF/Pronatec na execução dessa política pública. Pretendeu-se identificar como e em que medida as concepções dos gestores acerca do programa governamental – mediadas pelos conceitos de trabalho e educação – refletem em suas práticas na execução dos cursos profissionalizantes de curta duração na instituição. O problema de pesquisa foi assim enunciado: quais as relações entre as concepções dos gestores sobre a política pública e o que praticam como executores dos cursos profissionalizantes de curta duração da BF/Pronatec no IFG? O método de investigação e exposição escolhido foi o materialismo histórico dialético, em consonância com o referencial teórico e os procedimentos metodológicos adotados. A análise dos dados empíricos teve como fundamentos as seguintes discussões teóricas: trabalho; educação; trabalho enquanto princípio educativo; reestruturação produtiva do capital; reformas na educação profissional. Foram realizadas oito entrevistas do tipo semiestruturada com gestores do programa Bolsa-Formação do IFG e posterior análise de conteúdo. Mediante a sistematização dos depoimentos emergiram os seguintes eixos de análise: (1) Compreensão dos gestores acerca do Programa – a BF/Pronatec na encruzilhada entre trabalho e educação; (2) Concepções de educação dos gestores do Programa – formação integral *versus* formação para a empregabilidade; (3) O Programa BF/Pronatec na interface com o mundo do trabalho: crítica ou reprodução das relações de produção. A análise empreendida indica que o Programa Bolsa-Formação/Pronatec é uma política pública ainda em construção, cujos rumos, extensão e duração permanecem imprevisíveis. O volume de investimentos e a visibilidade que o atual governo tem dado ao programa demonstram a pertinência deste estudo que visa contribuir com os estudos atuais no campo da educação profissional. Almeja-se também desvelar os aspectos positivos e as contradições da atual política de governo de formação profissional direcionada à classe trabalhadora e aos setores populares da sociedade.

Palavras-chave: Trabalho e educação. Educação profissional e Pronatec. Formação profissional e Pronatec.

ABSTRACT

Vocational/Technical Scholarship - Program for Access to Technical Education and Employment at the Federal Institute of Goiás: managers' conceptions. 2015. 169p.

MONTALVÃO, Luciano Alvarenga.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis – GO, 2015.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Iria Brzezinski

Defesa: 16 de março de 2015

This dissertation is the result of an immersion process in the universe of technological and professional education. We developed a qualitative research with analysis of interviews which was preceded by a bibliographical and desk research. The research theme was Labor and Education in the Vocational/Technical Scholarship (Bolsa-Formação) under the National Program for Access to Technical Education and Employment (Pronatec) at the Federal Institute of Goiás (IFG). The main goal was to investigate the conceptions of Pronatec managers at IFG in the implementation of this public policy. In order to identify how and to what extent the views of managers about this government program – mediated by the concepts of *Labor* and *Education* – reflect on their practices in the implementation of professional short courses at this institution. The research problem was thus stated: what are the relations between the conceptions of managers on this public policy and their practices as **implementers of professional short courses of Pronatec at the IFG**? The investigation and exposition method was the dialectical historical materialism, in line with the theoretical and methodological procedures. The analysis of the empirical data was based on the following theoretical discussions: labor; education; labor as an educational principle; reorganization of capitalist production; reforms in professional education. Eight semi-structured interviews were realized with Pronatec managers at IFG and subsequent analysis of content. By systematizing the reports the following lines of analysis emerged: (1) Pronatec managers' conceptions about the Program: the Pronatec flanked by labor and education; (2) Pronatec managers' Education conceptions: human formation *versus* training for employability; (3) The Pronatec at the interface with Work: critique or reproduction of capitalist production relations. The analysis indicates that Pronatec is a public policy under construction, whose direction, extent and duration remain unpredictable. The volume of investments and the visibility that the current government has given the Program demonstrate the relevance of this study whose aim is to contribute with the studies in the field of professional education. It also aims to reveal the positive aspects and contradictions of current vocational training government policy directed to the working class and the popular sectors of society.

Keywords: Labor and Education. Professional education and Pronatec. Vocation training and Pronatec.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I: TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, CONTRADIÇÕES E A BUSCA POR UMA SÍNTESE.....	22
1.1 O trabalho no sentido genérico e o trabalho no capitalismo	22
1.2 Educação: multirreferência, contradições e a busca por uma síntese	28
1.3 Educação e trabalho: o trabalho enquanto princípio educativo	38
CAPITULO II: REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E REFORMAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	44
2.1 Reestruturação produtiva do capital.....	46
2.2 Reformas na educação profissional	55
2.3 Reestruturação produtiva e as reformas na educação profissional: a encruzilhada	69
CAPÍTULO III: OS PROGRAMAS NACIONAIS DE QUALIFICAÇÃO PROFÍSSIONAL: DO PIPMO AO PRONATEC	79
3.1 O Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra - PIPMO	80
3.2 O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR	89
3.3 O Plano Nacional de Qualificação - PNQ.....	96
3.4 O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec	102
3.5 Do PIPMO ao Pronatec: algumas convergências	110
CAPITULO IV: A PESQUISA EM MOVIMENTO: O QUE REVELAM OS GESTORES DA BOLSA-FORMAÇÃO/PRONATEC NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS	117
4.1 O método de pesquisa: o materialismo histórico-dialético	117
4.2 A metodologia da pesquisa: a pesquisa qualitativa, a entrevista e a análise de conteúdo	122
4.3 Descrição do campo empírico e caracterização do programa Bolsa-Formação/Pronatec	126
4.4 O que revelam os gestores?	130
4.4.1 Eixo 1 – Compreensão geral dos gestores acerca do Programa: o BF/Pronatec na encruzilhada entre educação e trabalho	132

4.4.2 Eixo 2 – Concepções de educação dos gestores: formação integral <i>versus</i> formação para a empregabilidade	139
4.4.3 Eixo 3 – a BF/Pronatec na interface com o mundo do trabalho: crítica ou reprodução das relações de produção?.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	169

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Conjunto das ações do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (fonte: IFG/ Pró-Reitoria de Extensão).....	103
Figura 2 - Organograma da gestão da Bolsa-Formação/Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego no Instituto Federal de Goiás (produção própria)	129
Figura 3 - Caracterização dos gestores da Bolsa-Formação/Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego no Instituto Federal de Goiás (produção própria).....	131

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BF/Pronatec – Bolsa-Formação/Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- CODEFAT – Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
- FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
- GT – Grupo de Trabalho
- MEC – Ministério da Educação
- PHC – Pedagogia Histórico-Crítica
- PIPMO – Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra
- PPA – Plano Plurianual
- PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
- PNQ – Plano Nacional de Qualificação
- PlanTeQ – Planos Territoriais de Qualificação Profissional
- PlanSeQs – Planos Setoriais de Qualificação
- ProEsQs – Projetos Especiais de Qualificação
- Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- PT – Partido dos Trabalhadores
- SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
- SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes
- TCH – Teoria do Capital Humano
- Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
- UTRAMIG – Universidade do Trabalho de Minas Gerais

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	169
--	-----

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa é o desdobramento da minha imersão no universo da educação profissional e tecnológica iniciado no ano de 2012. Ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) em fevereiro de 2012 como estagiário de Psicologia Escolar lotado na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente do Departamento de Áreas Acadêmicas I. À época foi desenvolvida uma série de projetos, como: o “Projeto de Vida e Escolha Profissional” e o projeto de formação “O papel da juventude na política: conscientização, organização e ação”. Além disso, pude vivenciar o cotidiano da instituição em toda sua complexidade e com todos os seus gargalos e contradições, a exemplo: a diversidade do público atendido, o currículo integrado e a dualidade que ainda persiste entre a formação geral e a formação profissional.

Em novembro do mesmo ano, fui admitido por concurso público e passei a fazer parte do quadro permanente de servidores técnico-administrativos da instituição, com lotação no Campus Inhumas do IFG como Auxiliar em Administração. Em 2013, por meio de um processo seletivo, passei a integrar o quadro de docentes da Bolsa-Formação/Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (BF/Pronatec) do IFG, Programa que já era desenvolvido na instituição desde o segundo semestre do ano anterior. Em 2014, deixei a sala de aula e me tornei supervisor de cursos do Programa no Campus Inhumas, podendo, desta forma, ter uma visão mais ampla acerca do desenvolvimento do Programa na instituição.

A pesquisa que dá suporte à dissertação de mestrado se iniciou em 2013, quando, tendo concluído a graduação em Psicologia, ingressei no Programa Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (MIELT/UEG). Acolhido pela professora Dr^a Iria Brzezinski – com sua vivência e acúmulo teórico no campo das políticas educacionais – fui desafiado a assumir como tema de pesquisa o Pronatec. Vislumbrei nesta proposta a oportunidade de articular duas categorias que fizeram parte da minha trajetória acadêmica e de vida: trabalho e educação.

Os estudos e o envolvimento com a temática do trabalho foram iniciados na formação em Psicologia por meio da abordagem da Psicodinâmica do Trabalho. Esta teoria tem se dedicado, principalmente, a investigar os processos de adoecimento ligados à atividade laborativa no contexto atual das transformações no mundo do trabalho.

Já os estudos e formulações sobre educação permearam toda a graduação e todo o meu processo formativo. Tendo cursando parte significativa da licenciatura em Psicologia tive condições de fazer leituras, ainda que superficiais, sobre temáticas como: currículo, didática,

Sociologia e Filosofia da Educação, História da Educação, teorias pedagógicas e sobre a tradicional relação entre a Psicologia e a Educação. Toda essa trajetória colaborou para a escolha do estágio em Psicologia Escolar, e, posteriormente, para a o mestrado no campo das políticas educacionais.

O tema da pesquisa é trabalho e educação na Bolsa-Formação/Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (BF/Pronatec) no Instituto Federal de Goiás (IFG). O objetivo geral consiste em apreender as concepções dos gestores do IFG a respeito da BF/Pronatec na execução dessa política pública. Pretende-se identificar como e em que medida as concepções dos gestores acerca do programa governamental – mediadas pelos conceitos de trabalho e educação – refletem em suas práticas na execução dos cursos profissionalizantes de curta duração na instituição. O problema de pesquisa pode ser assim enunciado: quais as relações entre o que concebem os gestores sobre a política pública e o que praticam como executores dos cursos profissionalizantes de curta duração da BF/Pronatec no IFG?

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pela Lei n. 12.513, sancionada pela presidente Dilma Rousseff em 26 de outubro de 2011. A premissa fundamental deste programa é a ampliação da oferta de educação profissional mediante o desenvolvimento de projetos, programas e ações de assistência técnica e financeira. Dentre os objetivos do Pronatec, destacam-se os seguintes: expansão, interiorização e democratização da oferta de cursos de educação profissional; incremento na qualidade do ensino público, por meio da articulação com a educação profissional; ampliação das oportunidades educacionais dos trabalhadores, mediante a oferta de qualificação profissional; articulação entre as políticas de formação profissional e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2011).

Para cumprir seus objetivos e finalidades, o Pronatec tem sido estruturado a partir do regime de colaboração entre União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de parcerias e convênios, as quais podem ser tanto com redes públicas de ensino, como também com as instituições privadas e os serviços nacionais de aprendizagem. O Programa, de acordo com a legislação que o instituiu, é voltado para um público em situação de vulnerabilidade social e deve atender prioritariamente: estudantes do ensino médio das escolas públicas, em especial os da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA); estudantes recém-egressos do ensino médio público ou que estudaram com bolsa integral em instituições privadas; trabalhadores, pequenos produtores e extrativistas; populações indígenas e quilombolas; jovens em situação de internação ou em cumprimento de medidas

socioeducativas; e pessoas beneficiadas por programas de transferência de renda (BRASIL, 2011).

O conjunto das transformações no mundo do trabalho têm influenciado as diretrizes e a estrutura da educação brasileira, de forma geral, e da educação profissional em particular. Frente aos desdobramentos da reestruturação produtiva do capital, as inovações de caráter técnico e organizacional e o novo padrão de acumulação flexível (ANTUNES, 2005; ALVES 2011), passou-se a demandar um novo perfil formativo e profissional. Neste sentido, o Pronatec demarca um novo capítulo da subordinação histórica da educação profissional às exigências por força de trabalho do modo da produção capitalista. O “novo” Programa governamental sustenta, conserva e reproduz a dualidade educacional e a divisão social do trabalho.

Inicialmente, é importante desfazer um equívoco. Como mencionado, o Pronatec é um programa “guarda chuva” composto por um conjunto de programas, ações e projetos cuja finalidade é ampliar o acesso à formação profissional e ao ensino técnico. É um conjunto de novas ações com ações preexistentes. As ações já existentes que foram incorporadas ao Pronatec são: *o Programa Brasil Profissionalizado; a Rede e-Tec Brasil; o Acordo de Gratuidade do Sistema S; e a Expansão da Rede Federal*. Já as novas ações são: *o Fies Técnico, o Fies Empresa e a Bolsa-Formação*.

Cada um destes programas será discutido nesta dissertação, porém esta pesquisa irá contemplar principalmente a *Bolsa-Formação*, que é a parte fundamental do Pronatec que tem sido desenvolvida na Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica, e, em específico no IFG, nosso campo de investigação. A *Bolsa-Formação* consiste na oferta de cursos de educação profissional e tecnológica em dois formatos: os cursos de formação inicial e continuada (FIC), que são os cursos de curta duração; e os cursos técnicos, de maior duração e que neste Programa, no geral, têm sido ofertados na modalidade concomitante, isto é, para aqueles estudantes que são alunos regulares de outras redes.

Esta distinção entre a Bolsa-Formação e o Pronatec mostrou-se necessária uma vez que se verificou uma grande confusão entre o Programa, na sua totalidade, e as suas ações, como a que se assumiu como tema de pesquisa. Tanto na revisão da literatura que precedeu a investigação no campo, como também nos depoimentos de alguns dos gestores entrevistados percebeu-se tal equívoco. A própria presidente Dilma Rousseff – que assumiu o Pronatec como um dos principais motes de sua campanha à reeleição em 2014 – referia-se aos cursos profissionalizantes da Bolsa-Formação como sendo o próprio Pronatec, o que é uma simplificação errônea ou intencional do Programa.

Como indica o próprio nome, o programa Bolsa-Formação (BF/Pronatec) oferece um auxílio financeiro aos alunos regularmente matriculados e com frequência constante, como forma de garantir o acesso e a permanência do público-alvo e o fomento à expansão do ensino técnico e profissionalizante (BRASIL, 2011). Ainda que a maior parte da oferta da BF/Pronatec venha sendo realizada por intermédio dos serviços nacionais de aprendizagem¹ – SENAI, SENAC, SENAT, entre outros – a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica vem assumido parte significativa do programa, o que gera opiniões contraditórias nas diversas instituições que fizeram a ele (SINASEFE, 2014).

No IFG, o BF/Pronatec é executado desde o segundo semestre de 2012 e já certificou milhares² de alunos nos cursos de formação inicial e continuada. Atualmente, os cursos são ofertados nos 14 Campus da instituição e em mais quatro unidades remotas.

O BF/Pronatec é o maior programa de qualificação profissional da história brasileira. Entre 2011 e 2014, o programa certificou mais de oito milhões de pessoas – entre estudantes, trabalhadores, jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, populações em situação de vulnerabilidade, e beneficiários dos programas nacionais de transferência de renda. Seus investimentos já ultrapassaram 14 bilhões de reais e a segunda etapa do programa (Pronatec 2.0) promete mais 12 milhões de vagas a partir de 2015³.

À revelia de sua magnitude e das milhares de pessoas que têm sido beneficiadas pelo programa – seja pela inclusão produtiva ou por re(iniciar) uma trajetória de escolarização – a BF/Pronatec também deve ser analisada em seus aspectos críticos e contradições. A análise aqui defendida indica que a Bolsa-Formação repete a fórmula dos programas nacionais que o

¹ A história dos serviços nacionais de aprendizagem no Brasil data de meados da década de 1940. Com o fim do Estado Novo e as mudanças nos direcionamentos social e econômico do país, houve um movimento de organização por parte do incipiente empresariado brasileiro. Em 1945 foi criada a Confederação Nacional de Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), primeira entidade máxima do patronato brasileira. Em 1946, esta entidade criou seu próprio sistema de desenvolvimento social, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), primeiro componente do atualmente denominado “Sistema S”. Hoje o Sistema S é uma rede extensa e poderosa, representativa de todos os ramos produtivos nacionais, que é composta não somente pelos serviços nacionais de aprendizagem, mas também pelos respectivos serviços sociais. Integram o sistema S na atualidade: SENAC, SENAT, SENAR, SESC, SESCOOP, SENAI, SESI, SEST, SEBRAE;

² Segundo dados fornecidos pela Coordenação Geral da Bolsa-Formação no IFG, o programa já formou 13.280 alunos – sendo sua maioria estudantes do ensino médio da rede pública estadual – de um total de 17.051 alunos matriculados entre 2012/2 e 2014;

³ Fonte dos dados: Empresa Brasileira de Comunicações (EBC) – Agência Brasil. Conferir em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-02/dilma-pronatec-tera-8-milhoes-de-matriculas-ate-o-fim-do-ano>;

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/dilma-diz-que-brasil-tem-que-ser-um-pais-de-tecnicos>;

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-05/dilma-diz-que-ira-lancar-pronatec-2-com-inclusao-de-novos-cursos>;

antecederam, com uma perspectiva de formação profissional fragmentada, aligeirada e de baixo custo, de orientação pedagógica tecnicista, e associado à reestruturação produtiva do capital. Além disso, demarca a desresponsabilização do empresariado e dos setores produtivos com a formação da força de trabalho e a expansão da iniciativa privada na educação profissional mediante o próprio incentivo do Estado intervencionista.

Desta forma, e considerando a amplitude e a popularidade que o Pronatec tem alcançado, justifica-se a pesquisa em questão. Sabe-se dos riscos e dos desafios de se realizar uma pesquisa com um objeto que está em pleno desenvolvimento. Por outro espectro, a perspectiva de que o programa não somente continue a ser executado, como se amplie significativamente nos próximos quatro anos de mandato do executivo federal, é um incentivo para um estudo aprofundado e que venha a contribuir para o embate existente no campo da formação dos trabalhadores. Não obstante, a pesquisa em tela visa contribuir com os estudos na área das políticas educacionais, em especial, das políticas de formação profissional.

O método de pesquisa adotado é o que deriva da concepção marxiana, o *materialismo histórico-dialético*. De acordo com Netto (2011), o método é uma visão de mundo, uma forma de interpretação da realidade. Todo e qualquer método, por consequência, implica o diálogo com uma determinada tradição epistemológica. O método não é um conjunto de regras que podem ser aplicadas a um objeto que foi recortado para fins de sua investigação e, tampouco, uma fórmula escolhida pelo pesquisador para enquadrar o objeto a ser investigado. O método é a forma possível de se captar a totalidade e os processos que estão nela implicados. É a busca pela “[...] reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa (NETTO, 2011, p. 21). O método marxiano implica ao pesquisador assumir uma perspectiva, isto é, um posicionamento frente ao objeto para que lhe torne possível extrair dele as suas múltiplas determinações (NETTO, 2011).

Para Prates (2012), a opção pelo método dialético de inspiração marxiana é uma opção política – uma vez que pressupõe o entendimento de que a ciência não é neutra – e demarca um posicionamento no campo da contra hegemonia. A escolha de um determinado método de pesquisa pressupõe a opção por valores. A teoria social de Marx se vincula a um projeto revolucionário e igualmente revolucionárias devem ser as formas de se chegar a tal teorização sobre o homem, a história e a sociedade. O método marxiano é histórico porque parte do concreto, dos homens de carne e osso, de suas relações e dos condicionantes socioeconômicos e políticos em que se em determinado momento da história humana. É dialético porque valoriza o processo, o movimento permanente, a transitoriedade, o vir a ser.

É na contradição que se forja a realidade. É na negação dos estados permanentes e da imutabilidade da consciência que emerge a dialética (PRATES, 2012).

O método materialista histórico-dialético procura apreender os indivíduos não como são representados, mas sim “na sua existência real, isto é, tais como trabalham e produzem socialmente” (MARX, 2002, p.18). Não isolados, mas envoltos em seu processo de desenvolvimento, em condições específicas e inseridos em um determinado modo de produção da existência material. Complementa o autor que “[...] partimos dos homens em sua atividade, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital (MARX, 2002, p.19)”.

A dissertação de mestrado apresentada é fruto de uma pesquisa educacional de natureza qualitativa, com análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas. Para Triviños (2009), a entrevista semiestruturada deve ser elaborada a partir dos questionamentos fundamentais à temática pesquisa, os quais se amparam em teorizações e hipóteses elaboradas pelo pesquisador. As respostas dos entrevistados devem dar origem a novos questionamentos e novas hipóteses permitindo ao investigador-entrevistador um novo olhar sobre o objeto de pesquisa. Ressalta o autor que a entrevista semiestruturada, além de garantir a participação consciente e atuante do pesquisador no processo de investigação, viabiliza uma compreensão dos fenômenos sociais pesquisados em sua totalidade e as suas contradições (TRIVIÑOS, 1987).

Lüdke e André (1986) destacam o caráter de interação que pode ser viabilizado por meio de uma entrevista. Diferentemente de outros instrumentos de pesquisa – que usualmente estabelecem uma relação de hierarquia entre pesquisador e pesquisado – na entrevista é possível se criar uma dinâmica de interação, desde que haja uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Nas entrevistas não estruturadas – nas quais não há uma imposição rígida da ordem e da natureza das questões – é possível que o entrevistado traga informações mais coerentes e verdadeiras, baseadas nas informações que ele detém de fato sobre a temática da pesquisa. Lüdke e André (2004) defendem que, para o desenvolvimento da pesquisa educacional, o tipo de entrevista mais adequado é aquele que se aproxima de esquemas menos estruturados. Isto, devido ao tipo de informação que se almeja obter, e, também, os informantes usuais (pais, professores, alunos, orientadores escolares, gestores) são mais convenientemente abordados por meio de técnicas e instrumentos mais flexíveis (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Realizadas as entrevistas semiestruturadas, a técnica utilizada para a análise e explicação dos dados foi a *Análise de Conteúdo*. De acordo com Bardin (1977), a Análise de Conteúdo é uma técnica de pesquisa cujo objeto de trabalho é a *palavra*, a qual torna possível a produção de inferências sobre o conteúdo da comunicação como um todo, de forma objetiva e coerente. Para a Análise de Conteúdo, o texto constitui-se como a forma de expressão do sujeito, e, neste sentido, o papel do pesquisador é categorizar as unidades deste texto – as palavras ou frases – inferindo as representações do emissor e suas possíveis replicações ao seu contexto social ou profissional. Feita essa exposição sobre o tema, o problema, os objetivos, o método, a metodologia da pesquisa e a técnica de análise dos dados, apresenta-se, a seguir, a estrutura da dissertação.

No capítulo I, que leva o título “*Trabalho e Educação: o trabalho enquanto princípio educativo*” são apresentadas, teórica e conceitualmente, as duas temáticas que embasam a pesquisa em questão. O conceito de trabalho é apresentado, primeiramente, no seu sentido ontológico, como forma de humanização e constituição do ser social, e, na sequência, como trabalho alienado, na sua existência concreta no modo de produção capitalista. Já a educação é discutida a partir do ponto de vista das múltiplas referências e concepções que a constituem. Desde o amplo leque das teorias pedagógicas, passando pela legislação educacional brasileira, até a prática cotidiana dos educadores, muitas são as ideias e as concepções de educação que estão colocadas. As duas temáticas, como se mostrará, estão intrinsecamente ligadas, e subsidiam a proposta do trabalho como princípio educativo para a formação integral do sujeito omnilateral.

No capítulo II, intitulado “*Reestruturação produtiva e as reformas na educação profissional*” discutiu-se os processos de transformação na base técnica e organizacional da produção capitalista – em especial a partir do advento do Toyotismo –, as novas configurações do mundo do trabalho e as interfaces desse movimento com as reformas empreendidas na educação profissional e tecnológica. A reestruturação produtiva e as transformações no mundo do trabalho – historicamente e em seu conjunto – têm influenciado as diretrizes e a estrutura da educação brasileira, particularmente, da educação profissional e tecnológica. Analisou-se, ainda, os principais diplomas legais que marcam a história da educação profissional brasileira e de que maneira se relacionam e se complementam com as transformações ocorridas na esfera produtiva e do trabalho.

No terceiro capítulo, denominado “*Os programas nacionais de qualificação profissional: do PIPMO ao Pronatec*”, intentou-se resgatar a história e os desdobramentos dos planos e programas federais que antecederam o Pronatec. Como indica Kuenzer (2006),

as tentativas de elaboração e implementação de programas, em âmbito nacional, que buscaram conjugar o acesso à qualificação profissional à geração de emprego e renda, não são novas, muito pelo contrário, se repetiram ao longo das últimas décadas. Neste capítulo, investigou-se a conjuntura socioeconômica e política (nacional e internacional) que fomentou a existência de cada um dos programas que antecederam o Pronatec, assim como os aspectos pedagógicos que os aproximam e que seguem incidindo sobre a profissionalização dos trabalhadores até a atualidade.

Finalmente, no quarto e último capítulo, chamado “*A pesquisa em movimento: o que revelam os gestores da Bolsa-Formação/Pronatec do Instituto Federal de Goiás (IFG)*” apresentam-se os resultados da pesquisa empírica desenvolvida. O capítulo é introduzido com uma discussão sobre o método e a metodologia, destacando a pertinência que estes demarcaram no posicionamento teórico e epistemológico ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, apresenta-se a descrição do campo empírico, o IFG, um pouco da sua história e do momento atual que vivencia a instituição. Por fim, apresenta-se o resultado do trabalho de pesquisa em campo. Foram entrevistados sete dos 15 gestores da BF/Pronatec no IFG – sendo os três coordenadores gerais, que atuam na administração central do programa, e cinco coordenadores adjuntos que atuam nos Câmpus. Foi entrevistado também o primeiro coordenador geral do Programa, responsável pela sua implementação no IFG. Partindo do perfil formativo dos gestores e do conteúdo de seus depoimentos, analisa-se sua compreensão a respeito da política educacional em pauta – mediada pelos conceitos de trabalho e educação – no sentido de investigar a execução da Bolsa-Formação no IFG.

Esse é um trabalho de combate, uma pesquisa crítica consoante ao seu referencial teórico marxista e ao método dialético. Não se almeja fazer a crítica simplesmente pela crítica, mas, apreender as contradições que estão colocadas na particularidade e na complexidade do objeto. Não obstante a contribuição potencial que este trabalho representa para o campo das políticas educacionais e a sua relevância para o contexto atual da educação profissional e tecnológica, pretende-se contribuir com aqueles que lutam e defendem a educação como bandeira histórica e possibilidade transformadora das relações sociais e da sociedade.

CAPÍTULO I: TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, CONTRADIÇÕES E A BUSCA POR UMA SÍNTESE

As temáticas do trabalho e educação, isoladamente e em conjunto, têm subsidiado uma série de estudos e pesquisas nas últimas décadas, constituindo um terreno fértil e extenso de debates teóricos, metodológicos e conceituais. No âmbito da produção acadêmica, destacam-se os debates e as produções bibliográficas desenvolvidos por meio do GT Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Assumindo a compreensão de que a educação profissional é um lócus privilegiado de interlocução entre trabalho e educação, esta pesquisa lança mão dos conceitos em questão no intuito de apreender a execução de uma política pública de formação profissional dos trabalhadores.

Como será discutido ao longo do capítulo, as concepções de trabalho e educação são amplas, multirreferenciais e, por vezes, contraditórias. Defende-se aqui que o trabalho e a educação são atividades especificamente humanas e intrinsecamente ligadas. Consoante ao pensamento de Saviani (2007), afirma-se que o trabalho e a educação, conjuntamente, são os fundamentos ontológicos e históricos do ser humano, que, no entanto, foram se distanciando conforme a edificação e o desenvolvimento da sociedade de classes. A proposta de uma formação integral, mediada pelo trabalho enquanto um princípio educativo, nada mais é do que o resgate da indissociabilidade entre a ação humana sobre o mundo material e a atividade educativa.

Neste capítulo, serão discutidos: o conceito de trabalho na acepção marxiana, tomando o trabalho em seu sentido genérico para, em seguida, discutir as formas e características que esse trabalho assume no modo de produção capitalista; os conceitos e abordagens a respeito da educação, tanto na atualidade como no desenvolvimento histórico das teorias pedagógicas; e, finalmente, a proposta do trabalho enquanto um princípio educativo, discutindo suas possibilidades concretas no horizonte da constituição de um novo homem e outro projeto de sociabilidade.

1.1 O trabalho no sentido genérico e o trabalho no capitalismo

Karl Marx dedicou grande parte da sua vida a apreender o movimento do Capital. Sua crítica dirigia-se, sobretudo, à economia política burguesa, que enriquecia um pequeno grupo social e condenava a grande massa à miséria e à pobreza (NETTO, 2011). Para chegar à compreensão do cerne da estrutura e da dinâmica do Capital, e da forma de sociabilidade que

se estabeleceu no modo de produção capitalista, Marx foi conduzido inevitavelmente à temática do trabalho.

O trabalho, na obra marxiana, aparece em diversas dimensões, das quais se destacam: como força de trabalho, apontando a sua transformação em mercadoria, que, como tal, pode ser vendida e comprada; como aspecto fundante do processo de valorização do Capital e fonte primordial da extração da mais-valia, que garante a sustentação e os lucros dos capitalistas; como trabalho alienado, fruto do estranhamento e degeneração produzidos pela forma como se organiza no modo de produção capitalista; como princípio educativo, na proposta da união entre a instrução e o trabalho material; e, finalmente, como elemento chave para o processo de humanização dos indivíduos, como fundamento ontológico do ser social (TUMOLO, 2005)

O movimento teórico e analítico realizado por Karl Marx foi uma inversão. Ele parte da compreensão do trabalho no capitalismo, do seu estágio de degeneração “que o trabalhador baixa à condição de mercadoria, e à mais miserável mercadoria” (MARX, 2013, p. 140), para, *a posteriori*, buscar no trabalho os fundamentos para a constituição do ser humano genérico e, conseqüentemente, do ser social.

Para Marx (2013⁴, p. 31- 32) o trabalho consiste

[...] um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza [...] Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Trabalhar, no sentido genérico da categoria, é agir sobre a Natureza. É intervir na realidade material, transformando-a, a fim de atingir determinados objetivos, afim de satisfazer as necessidades humanas. O trabalho, como reitera Marx, é uma atividade que pertence “exclusivamente ao homem” (MARX, 2013, p. 32). É o trabalho que diferencia o ser humano dos demais animais. Diferentemente das formas instintivas de trabalho, no processo de trabalho humano, alcança-se um resultado que desde antes já existia na imaginação do trabalhador. O homem não promove apenas uma transformação na forma da matéria natural, mas adéqua ao seu objetivo, subordina à sua vontade, subjugando as forças da natureza ao seu próprio domínio (MARX, 2013).

⁴ Quase todas as referências a Karl Marx utilizadas neste capítulo foram acessadas na coletânea organizada por Ricardo Antunes intitulada *A dialética do trabalho – escritos de Marx e Engels (volume I e volume II)*, cuja edição utilizada nesta dissertação é de 2013. Alguns textos utilizados por Antunes em sua coletânea foram extraídos de obras de Marx já publicadas em português. Em outros, a tradução foi feita a partir da publicação original pelo próprio organizador.

Neste sentido, concorda-se com Saviani (2008) de que há uma relação intrínseca entre a existência humana e o trabalho. O trabalho, e todo desenvolvimento material dele decorrente, só existe em face da ação especificamente humana sobre a sua natureza. Por sua vez, o homem só existe em razão de sua atividade produtiva: seu trabalho.

O homem é, em sua essência, um ser natural e isso significa que ele vive da Natureza e é também parte dela. Entretanto, a Natureza não se apresenta disponível ao ser humano de modo a atender as suas necessidades, nem objetiva, nem subjetivamente. Assim, o ser humano transforma a Natureza mediante a sua atividade produtiva, ao mesmo tempo que humaniza-a ao fazer seu trabalho. Reitera-se que, por meio de seu trabalho o ser humano se afasta de sua condição animal e faz da Natureza uma extensão do seu corpo físico, tornando-a cada vez mais humana e, conseqüentemente, social (MARX, 2013)

Para que possa se alimentar, se vestir, ou habitar como garantia de sua própria existência, o ser humano precisa produzir. Sem sombras de dúvidas a transformação da Natureza por intermédio da atividade racional produtiva do homem é a condição *sine qua non* da produção e reprodução da existência humana. Isto equivale a dizer que, sem lançar mão da categoria trabalho é impossível diferenciar o ser humano da Natureza e dos demais animais. Por ser dotado de intencionalidade, e culminar, impreterivelmente, em uma forma de sociabilidade, o trabalho humano se constitui atividade ontológica do ser social. O trabalho impulsiona o ser humano natural para que se torne ser humano social (TUMOLO, 2005).

Como assevera Marx (2004, p. 64-65), em “*O Capital*”:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição da existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre o homem e a natureza e, portanto, da vida humana.

Se o trabalho constitui a base da existência humana, é necessário saber como essa existência é produzida por meio do trabalho no modo de produção capitalista. Se até aqui tratou-se do processo de trabalho, agora se trata do processo de produção do valor, o qual depende da extração da mais-valia, base da relação social que sustenta o Capital. A finalidade do trabalho no capitalismo aparece de forma bastante explícita. Resta apreender a forma como existe e se desenvolve sob a égide do Capital (TUMOLO, 2005).

O trabalho – que para Marx é específico do ser genérico homem e é o alicerce sobre o qual se edifica a sociabilidade humana – é completamente descaracterizado quando efetivado sob o modo capitalista de produção. Aquilo que seria a finalidade primordial do ser humano social, caminho para a humanização do indivíduo, converte-se em meio estroito de subsistência. O modo de produção capitalista transforma o trabalhador em mercadoria, com

vistas a produzir outras mercadorias e valorizar o Capital. E o trabalho – categoria ontológica do homem – é convertido em trabalho assalariado, fetichizado⁵ e alienado (ANTUNES, 2013).

A alienação é um conceito chave para que se torne possível alcançar a dinâmica do trabalho no capitalismo. O trabalho alienado, como assegura Antunes (2013), é aquele que provoca a verdadeira desrealização do ser social e o estranhamento dos sujeitos que trabalham.

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx (2004) apresenta uma reflexão sobre o lugar ocupado pelo trabalho na sociabilidade humana e a sua degeneração quando subordinado à lógica capitalista da propriedade privada dos meios de produção.

No capitalismo, o processo de pauperização do trabalhador está na relação inversa da potência de sua capacidade produtiva. Isto é, quanto mais riqueza produz o trabalhador, quanto maior é a sua capacidade de trabalho, mais empobrecido se torna – tanto materialmente quanto espiritualmente. Na outra ponta, o expropriador do trabalho, aquele pequeno grupo que despoja a riqueza produzida pelo trabalhador, concentra a riqueza e provoca acumulação do Capital em poucas mãos. Este movimento desdobra-se na decomposição da sociedade em duas classes antagônicas: a dos proprietários dos meios de produção e dos trabalhadores sem propriedade⁶ (MARX, 2004; 2011; 2013).

Na sociedade das mercadorias, aos que vivem do trabalho, resta apenas o cotidiano penoso e laborioso da produção. Como se não bastasse o aprisionamento do seu trabalho ao meio de produção de outrem e a expropriação do excedente daquilo que produz, o produto do seu trabalho emerge como um objeto estranho, como um objeto que se torna independente do seu produtor. A alienação do trabalho no capitalismo aparece, em primeira instância, na forma de estranhamento do trabalhador com relação ao produto do seu trabalho (MARX, 2013).

⁵ Resende (2011, p. 96), com base nas leituras de Marx, afirma que, ao tomar a “análise do fetichismo, a categoria da alienação é enriquecida, ganhando mais concretude numa reflexão aguda sobre as forças objetivas que determinam, sob o capitalismo, a situação dos homens”. Para a autora, o fetichismo tem suas raízes na estrutura da mercadoria que traz na sua existência os conteúdos objetivos e subjetivos da sociedade burguesa. A fetichização da mercadoria – e conseqüentemente do trabalho – emerge quando, sob a égide do Capital, constitui-se um enorme distanciamento entre os valores de troca e os valores de uso, fenômeno que se dá não apenas pela necessidade real de uma mercadoria, mas, sobretudo, em razão dos sentidos e implicações subjetivas atribuídas a ela (RESENDE, 2011).

⁶ Na obra *O manifesto do partido comunista*, Marx (2011, p.39) já enunciava “a história de toda a sociedade até hoje é a história das lutas de classe”. No capitalismo, esse antagonismo se manifesta nas lutas entre a burguesia e o proletariado, entre a classe detentora dos meios de produção e a classe que sobrevive à partir da venda de sua força de trabalho. Essa delimitação parece insuficiente para dar resposta à complexidade da realidade atual. Mas, considerando que ainda se vive no capitalismo, parece pertinente apontar a concretude das lutas entre as classes sociais.

Conforme esclarece Marx (2013, p.142), “o produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto [...] é a objetivação do trabalho”. Complementa ainda o autor que “a efetivação do trabalho é a sua objetivação”. No trabalho alienado, no entanto, a efetivação do trabalho tem como custo a desefetivação do trabalhador. A objetivação do trabalho culmina na perda ou servidão ao objeto, do qual o trabalhador se apropria com estranhamento e alienação (MARX, 2013).

Fica evidente que no capitalismo

O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa pelas leis nacionais-econômicas, em que, quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que, quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto melhor formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado o seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que, quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 2013, p. 144).

A alienação, o estranhamento do trabalhador, não se dá somente com relação ao produto do seu trabalho, mas também com o próprio ato de produção. A propósito, é pertinente o questionamento de Marx (2013, p. 145): “como poderia o trabalhador defrontar-se alheio ao produto de sua atividade se, no ato mesmo da produção, ele não estranhasse a si mesmo?”.

Se o produto do trabalho é a síntese da atividade de produção, e este se torna a própria alienação, então a atividade produtiva tem que ser a alienação ativa. Dessa forma, Marx (2013) pressupõe que, se o produto do trabalho é um objeto estranho ao trabalhador, o próprio processo de produção não poderia ser dessemelhante. Em síntese, admitindo o estranhamento com relação ao *produto do trabalho* como a primeira dimensão do processo de alienação no capitalismo, a segunda caracterização deste fenômeno só pode ser o próprio *processo de trabalho* (MARX, 2013).

Mediante o estranhamento, a consciência que o homem tem sobre o gênero humano se modifica por completo, de modo que a sua vida humana genérica se torna para ele apenas uma forma de garantir sua existência física. Por conseguinte, a alienação de sua atividade laboral faz dele um ser estranho a si próprio, cujo estranhamento ultrapassa à sua essência, mas se manifesta também como relação ao seu próprio corpo, à natureza fora dele e, por ventura, à sua dimensão metafísica (MARX, 2013).

Uma vez que se torna alienado de si mesmo irá alienar-se também dos outros homens. Se o outro sujeito que está à sua frente é também um homem que emerge de sua relação com o trabalho, e, ao defrontar-se com ele o enxergará a partir da relação na qual ele próprio se encontra como trabalhador, o estranhamento do homem com ele mesmo se

materializará também na forma de estranhamento com os outros homens. A alienação, o processo de estranhamento no trabalho, se completa nessas duas dimensões, as quais estão interligadas: a alienação do homem com ele mesmo, uma vez que se torna um ser estranho a si próprio; e do homem com os outros homens, os quais ele identifica com o próprio processo de estranhamento (MARX, 2013). A ausência dessas relações do homem com o homem e entre os homens recrudescer a sociabilidade, a humanização e o desenvolvimento educacional e cultural do trabalhador.

Em um amplo espectro, que engloba dimensões objetivas e subjetivas, o trabalho alienado “1] converte a natureza em algo alheio ao homem, 2] aliena o homem de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital, e também o aliena do gênero [humano]” (MARX, *apud*, SAVIANI, 2008, p. 225-226). A dimensão do trabalho alienado no modo de produção capitalista – o sentido do estranhamento no trabalho – compreende fundamentalmente esses quatro aspectos: a alienação com relação ao produto do trabalho; com relação ao ato ou processo de produção; com relação a seu próprio ser enquanto ser humano genérico; e, finalmente, com relação aos outros homens (MARX, 2013; SAVIANI, 2008).

Na esteira dos ensinamentos de Marx indaga-se: Se o ato e o processo de produção não mais pertencem aos trabalhadores, em quais mãos estarão? Se o produto do trabalho se torna um objeto estranho, defronta-se com o trabalhador e não mais a ele pertence, a quem pertencerá?

Karl Marx responde: o ser estranhado a qual passam a pertencer o produto do trabalho, a atividade produtiva, e, usualmente, o próprio trabalhador, é *outro* homem. Este, todavia, não é obrigado a vender a sua força de trabalho visto que é o detentor dos meios de produção. O sujeito não trabalhador para qual o trabalho está a serviço, e para a fruição do qual o produto do trabalho existe chama-se burguês, ou, na condição de grupo, burguesia (MARX, 2013).

Na sociedade de classes, cindida pela posse dos meios de produção, resta ao trabalhador o estranhamento, a deformação, a mutilação. Como salienta Marx, no modo de produção capitalista:

[...] o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, obrigatório. O trabalho não é, por

isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio de satisfazer carências (MARX, 2013, p. 145).

O trabalho no capitalismo limita-se a algo externo ao trabalhador, não pertence ao seu ser. O trabalhador não mais se afirma por meio do trabalho, mas nega-se nele, é privado de sua identidade pessoal e profissional, enfim, se mortifica. Não é demais reiterar que em uma organização social regida pelo Capital, o trabalho só existe na forma de trabalho estranhado, alienado, fetichizado. Perde seu sentido genérico, essencial e, ao invés de humanizar, bestifica. O trabalho não somente despoja o trabalhador de sua subjetividade, mas o aparta da riqueza que ele mesmo produziu, do produto do seu próprio trabalho. O trabalho no capitalismo é sacrifício, é perda do objeto e estranhamento do próprio sujeito (MARX, 2013).

1.2 Educação: multirreferência, contradições e a busca por uma síntese

O termo educação, historicamente e no tempo atual, é apreendido de diversas maneiras, assumindo sentidos múltiplos e, muitas vezes, contraditórios. Desde o amplo leque das teorias pedagógicas, passando pela legislação educacional brasileira, até a prática cotidiana dos educadores, muitos são os construtos e concepções de educação. Seja nas instituições formais ou nas práticas não formais, a educação é sempre uma expressão multirreferencial, pois assume muitos significados que guardam relações entre si, seja de negação ou de afirmação.

As similaridades e divergências acerca da compreensão da educação e do seu papel na sociedade estão relacionadas, invariavelmente, à orientação epistemológica de quem as assume. Isso implica dizer, em concordância com Brandão (2007), que cada concepção educacional que se desvela – seja na lei, na escola, no movimento social ou na vida cotidiana – está amparada em uma visão de mundo, de homem e de sociedade.

Pedagogos, professores, estudantes, legisladores, cientistas sociais, cada um destes sujeitos tem algo a dizer sobre o que é, ou deveria ser a educação. Até os empresários querem ditar o papel que a educação deveria cumprir, quando não, definir as regras para a formação de educandos e educadores. Educação, invariavelmente, é confundida com ensino, com aprendizagem ou simplesmente com a transmissão de conhecimentos. Muitas vezes, a educação é tomada como uma mercadoria a ser adquirida somente por aqueles que têm as condições materiais para isto. É senso comum também que educação só se faz na escola ou nos espaços escolares tradicionais (BRANDÃO, 2007).

Em suma, das concepções de educação trazidas pela Escola Nova, até as mais recentes “modas” construtivistas e interacionistas, um longo caminho foi percorrido. E o

desafio que se apresenta na atualidade é galgar uma concepção revolucionária de educação, que tenha como pressuposto a transformação estrutural da sociedade.

Na Constituição Federal brasileira a educação é apontada como um direito social universal, de responsabilidade do Estado, direito subjetivo do cidadão. Esse direito objetiva-se no preceito constitucional e na finalidade da educação que se configura como “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Na Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação é apontada como:

[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, Art. 1).

Em Aníbal Ponce (2010), a educação figura como uma categoria que emerge em relação dialética e histórica com as lutas entre as classes sociais. No seu livro *Educação e Luta de Classes*, Ponce (2010) afirma que desde o aparecimento da divisão da sociedade em classes – em tempos muito anteriores à ascensão do capitalismo – a educação se realizava imbricada nos embates e contradições de grupos sociais antagônicos. Anteriormente negada às classes dominadas, a partir das transformações econômicas e sociais que se desenvolveram na sociedade, a educação foi sendo difundida para uma massa cada vez maior de indivíduos, mas somente a educação conveniente à manutenção da dominação. Não obstante, essas transformações não aconteceram de forma consensuada e pacificada, uma vez que as classes menos favorecidas tiveram que lutar pelo acesso à educação, ainda que ela representasse a popularização da cultura dominante. Compreender a educação, a sua história e o seu papel social é tarefa que atravessa a análise das lutas entre as classes desfavorecidas e as classes dominantes (PONCE, 2010).

A busca por elucidar as concepções de educação, seja em seu sentido conceitual ou histórico, demanda um esclarecimento fundamental: existe diferença em se falar em teorias da educação e teorias pedagógicas (ou pedagogias)? Na concepção de Saviani (2005; 2012), toda teoria pedagógica é uma teoria da educação, mais especificamente, uma teoria da prática educativa. No entanto, a recíproca não é verdadeira: nem toda teoria da educação é uma pedagogia. Apenas se constituem como pedagogias aquelas abordagens teóricas que se propõem a formular as diretrizes para uma atividade educativa. Aquelas teorias que se restringem a analisar a educação do ponto de vista de sua relação com a sociedade – seja por meio de diferentes enfoques – constituem o campo das teorias da educação.

Esclarece o autor que

[...] se toda pedagogia pode ser considerada teoria da educação, não podemos nos esquecer de que nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito se reporta a uma teoria que se estrutura com base e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar de alguma maneira o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2012, p. 74).

Tanto as teorias da educação quanto as teorias pedagógicas incidem sobre a realidade educacional: as teorias da educação porque propõem reflexões sobre a estrutura e o papel da educação ou da escola em determinado momento histórico; e as pedagogias porque buscam compreender ou modificar a prática educativa propriamente dita (SAVIANI, 2005). Na história da educação brasileira ambas foram objetos de estudos, pesquisas e embates, não somente nos meios acadêmicos, mas também no seio das políticas educacionais.

Sem almejar qualquer aprofundamento – até porque cada uma dessas teorias suscitaria uma dissertação de mestrado – pretende-se fazer uma breve exposição acerca das principais teorias da educação e das mais destacadas teorias pedagógicas. Não se pretende fazer distinções entre as pedagogias e as teorias sobre a educação, até porque parece pouco viável pensar a educação sem pensar a sua materialização no cotidiano dos espaços educacionais. Logo, apresenta-se um panorama das teorias, mas com o intuito de apreender as concepções de educação circunscritas a cada uma delas.

O ponto de partida é a década de 1930, com a afluência dos ideais escolanovistas no Brasil. Em 1932, um grupo de intelectuais ligados direta ou indiretamente ao campo educacional publicou o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Esse documento apresentava severas críticas à educação tradicional – ainda fortemente ligada aos preceitos religiosos, no caso brasileiro – e levantava algumas pautas bastante progressistas para época, tais como: a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade, a autonomia e a descentralização. Os escolanovistas depositavam enorme crença no poder da escola e na sua suposta capacidade de equalização social. Se a escola não vinha cumprindo esse papel, seria devido ao fato de aquela instituição existente no Brasil se demonstrava inadequada. Desta forma, propunham a edificação de uma nova escola pautada em novas bases psicológicas, filosóficas e experimentais (SAVIANI, 2008).

O movimento da Escola Nova – ou a Pedagogia Nova, como também ficou conhecida – se propunha a solucionar todas as “lacunas” da escola tradicional, desde as questões de natureza social até as específicas da atividade educativa. Emergiu como uma base teórica e prática que despertou interesse entre os educadores e os gestores da educação à época, tanto pelo seu caráter supostamente crítico como também pelo fato de desenvolver

uma série de prescrições. Em tese, o ideário escolanovista suscitaria respostas concretas para os problemas do cotidiano escolar. A metodologia de ensino preconizada por este ideário deslocou o centro das atividades educativas do âmbito do ensinar para o aprender. O foco da escola deixa de ser os conteúdos e passa a ser os métodos e procedimentos de aprendizagem. O processo educacional deixa de ser uma apropriação coletiva sendo colocado, a partir de então, no plano da individualidade, como uma peculiaridade de cada sujeito.

Tem destaque a crítica elaborada por Saviani (2009) sobre a Escola Nova, seus fundamentos pedagógicos e sua visão de educação.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2009, p. 8).

A pedagogia nova criticava a escola tradicional por acreditar que esta dava ênfase apenas à questão do conhecimento, dos conteúdos oriundos da cultura e armazenados nos livros. A escola tradicional centrava-se no professor, desconsiderando o educando, seu desenvolvimento psicológico, seus processos de aprendizagem e, especialmente, sua atividade. Tratava-se de uma escola “livresca” (DUARTE, 2006, p. 615), apartada da vida real da criança. Segundo Duarte (2006), o escolanovismo, deu origem ao lema pedagógico que domina as teorias pedagógicas até os dias atuais, o “aprender a aprender”. Esse mote – que traz em sua essência uma série de posicionamentos valorativos e ideológicos – sintetiza a exaltação do espontaneísmo, da individualidade e do adaptacionismo à sociedade. É uma concepção de educação que sobrepõe o processo educacional ao seu produto (DUARTE, 2006).

Entre o final da década de 1960 e o início dos anos 1970, o Brasil passava por um momento de consolidação das transformações sociais e econômicas iniciadas décadas antes com o processo de industrialização e com o ímpeto desenvolvimentista. No plano político, vivenciava-se o fortalecimento da ditadura civil-militar. No plano ideológico, ganhou força a Teoria do Capital Humano (THC), expressão teórica que subordinava a educação às finalidades econômicas. Neste contexto, e como expressão conjugada destes fatores, os ideais escolanovistas e renovadores foram perdendo força ou sendo cerceados. Muitas escolas experimentais e centros de pesquisas educacionais foram fechados e a Pedagogia Nova perdeu espaço institucional e legislativo. A educação deveria seguir os ditames de organismos como

o IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) entidade ligada ao empresariado e que se propunha a “pensar” a educação (SAVIANI, 2008).

Nesse rumo, e também fruto do movimento político, econômico e ideológico, ganhavam espaço no campo educacional princípios como a racionalidade, a produtividade, a eficiência e a eficácia. A pedagogia oficial assumiu organicamente o seu caráter tecnicista. Se a pedagogia tradicional destacava a figura do professor – que aparecia como protagonista do processo educacional e elemento decisório –, a pedagogia nova deslocava tal enfoque para o aluno, situando-o no centro da ação educativa e como sujeito principal da relação intersubjetiva professor-aluno. Por sua vez, a pedagogia tecnicista emergente colocava ambos em posições secundárias. A educação passa a ser concebida como um processo em que o fundante é a organização racional dos meios e instrumentos de transmissão asséptica do conhecimento (SAVIANI, 2009).

Como assevera o autor, a pedagogia tecnicista

[...] buscou planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos das mais diferentes matizes (SAVIANI, 2009, p. 11).

Como reitera Saviani (2011), a pedagogia tecnicista buscou aproximar o trabalho pedagógico do trabalho fabril trazendo para dentro da escola básica tanto as tecnologias – ainda em estágio embrionário no Brasil – como a prática do parcelamento e da fragmentação, típicos do trabalho alienado no modo de produção capitalista. Esse propósito traz em si uma concepção de educação racionalizada e funcional, em que o papel do processo pedagógico seria formar indivíduos robotizados para o processo produtivo nas condições nas quais ele se encontra (SAVIANI, 2011).

Também em meados da década de 1970, chegaram ao Brasil algumas elaborações teóricas sobre a educação – especialmente advindas da França – que embora se posicionassem em um campo crítico, chegavam “[...] invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere [...]”. (SAVIANI, 2009, p. 14). Por esta apreensão fatalista mereceram a denominação de “teorias crítico-reprodutivistas”. Trazem, em sua essência, uma compreensão genérica de que o aparelho escolar contribui para a reprodução das relações de produção capitalista constituindo-se como um espaço de conformação ideológica e legitimação das desigualdades sociais. À revelia do seu espectro crítico, as teorias crítico-reprodutivistas desconsideram as contradições inerentes

à própria estrutura do modo de produção capitalista e as potencialidades dialéticas da escola no horizonte das lutas ideológicas e de classes. Se, por um lado, não se acredita que a escola seja capaz de resolver todos os problemas da sociedade, por outro, não se pode condená-la à função única e exclusiva de reproduzir a estrutura social que está dada (SNYDERS, 1976; SAVIANI, 2009).

Dentre o conjunto das teorias crítico-reprodutivistas, as que tiveram maior repercussão no meio educacional brasileiro foram as seguintes: Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica; Teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado; Teoria da escola dualista.

A teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica foi desenvolvida por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Para estes, a educação, por meio da instituição escolar, potencializa e torna definitivas as desigualdades iniciais entre os educandos. “O sistema de ensino contribui de maneira insubstituível para perpetuar a estrutura das relações de classe e ao mesmo tempo para a legitimar” (SNYDERS, 1976, p. 77). Tal movimento, segundo os autores, se dá pela imposição da ideologia e da cultura dos grupos dominantes. A escola cumpre o papel de inculcar, de forma duradoura, o *habitus*⁷ dos dominadores, realizando tal propósito a partir de um processo de interiorização da cultura arbitrariamente instituída (SAVIANI, 2009).

A violência simbólica acontece por meio de diversos mecanismos e instituições na sociedade capitalista – seja por meio das artes, da literatura, da imprensa, da religião ou da escola. O sistema de ensino consiste uma modalidade específica de violência simbólica. Se a sociedade capitalista se estrutura como um sistema complexo de relações entre grupos e classes sociais, a violência simbólica que é produzida na escola cumpre o papel de reforçar tais relações já existentes no plano material. A escola, por meio da reprodução cultural, contribui para a reprodução social. A ação do sistema de ensino consolida a cultura dominante tendo como desdobramento a reprodução da estrutura das relações de força e subjugação material. A dominação cultural é a expressão simbólica da violência material que reside na dominação econômica. Em suma, a educação, longe de ser um fator de superação das desigualdades sociais, constitui um elemento que cumpre papel reforçador delas (SNYDERS, 1976; SAVIANI, 2009).

⁷ Cada grupo social, de acordo com suas condições objetivas e a posição que ocupa na estrutura social, constitui um sistema específico de disposições para a ação, o qual é transmitido para os seus membros na forma de *habitus*. O *habitus* passa também a ser parte da perpetuação e reprodução da estrutura social porque os indivíduos passam a agir de acordo com as disposições inerentes à posição que ocupam ou para as quais foram socializados na estrutura social (BOURDIEU, 2007).

Já a teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado, embora situada no bojo das teorias crítico-reprodutivistas, apresenta diferenças significativas com relação à abordagem anterior. Ao pensar as condições em que as forças produtivas e as relações de produção são forjadas no sistema capitalista, Louis Althusser (*apud*, SAVIANI, 2009) apresenta, na estrutura do Estado burguês a distinção entre os *Aparelhos Repressivos* e os *Aparelhos Ideológicos*. No primeiro grupo, se situam instituições como a polícia, o exército, as prisões e o próprio governo. Já no conjunto dos Aparelhos Ideológico temos: o Aparelho religioso, o Aparelho familiar, o Aparelho cultural, o Aparelho da informação, o Aparelho escolar, entre outros (SAVIANI, 2009).

De acordo com Althusser (1971⁸, p.64), a Escola é o Aparelho Ideológico nº 1 do Estado capitalista e “desempenha incontestavelmente o papel dominante”. O aparelho escolar, nas suas funções essenciais, surgiu para substituir o antigo aparelho ideológico dominante – a Igreja. Assim como os demais aparelhos ideológicos das formações sociais capitalistas, a escola favorece “a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista (ALTHUSSER, 1971, p. 62-63).

O Aparelho escolar consolida seu papel dominante pelo fato de que

Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-primária, inculca-lhes, durante anos, os anos em que a criança está mais vulnerável, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, saberes práticos envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia) (ALTHUSSER, 1971, p.64).

A conceituação do Aparelho Ideológico de Estado parte do pressuposto de que a ideologia possui uma existência material. No caso do aparelho escolar, essa ideologia se materializa nos conhecimentos e saberes que serão transmitidos aos educandos por meio da escola. Não obstante, a trajetória escolar dos sujeitos determina aqueles que serão introduzidos precocemente no processo produtivo, e aqueles que, alcançando o ápice da pirâmide escolar, alcançarão os postos de “agentes da exploração e da repressão” ou “profissionais da ideologia” (ALTHUSSER, 1971, p.22).

É notório que aos filhos dos trabalhadores, indubitavelmente, será negado o direito de prosseguir com sucesso na escola, que lhes será apresentada como dispensável a partir do momento em que já tenha assimilado o conjunto da ideologia dominante (SAVIANI, 2009).

⁸ A obra foi originalmente publicada no ano de 1971, mas a edição consultada, como consta, nas referências não possui data de publicação.

Também gestada na França, a “Teoria da escola dualista” teve como principais expoentes Christian Baudelot e Roger Establet. No livro *A escola capitalista na França*, também de 1971, os autores denunciam o caráter segregador do sistema educacional francês. Contrariando sua aparência democrática e unitária, a escola francesa separava os educandos em duas redes distintas, conforme suas origens e posicionamento na divisão da sociedade de classes. As crianças e jovens do proletariado tinham acesso apenas à rede denominada primária-profissional (rede P.P), sendo limitado o seu acesso à rede secundária-superior (rede S.S.). Esta rede, por sua vez, era, única e exclusivamente, direcionada aos filhos das classes e grupos sociais privilegiados (SNYDERS, 1976; SAVIANI, 2009).

Como chamou atenção Snyders (1976, p.65), a separação entre as duas redes “remete explicitamente para a divisão do trabalho manual e do trabalho intelectual, que constitui um dos impulsos principais para a exploração do trabalho”. Não somente à divisão social do trabalho estipulada pelo modo de produção capitalista, mas a dicotomia entre as duas redes reflete a hierarquização e os distintos posicionamentos que estes sujeitos ocupam na sociedade. A cisão que determina dois tipos de escolaridade é, na acepção de Snyders (1976, p. 66) “um traço constitutivo do aparelho escolar capitalista”.

Para Baudelot e Establet, a escola constitui também um aparelho ideológico do Estado e cumpre basicamente duas funções: formar a força de trabalho demandada pelo capitalismo e difundir e inculcar a ideologia da burguesia. No âmbito da escola, e por meio das práticas escolares, consolida-se a ideologia dominante no mesmo processo em que se forjam os saberes práticos dos trabalhadores suscitados pelo capital. O processo de conformação ideológica balizado pela escola realiza-se de duas formas interdependentes: a exaltação e inculcação da ideologia burguesa e supressão e subjugação da ideologia dos trabalhadores⁹ (SNYDERS, 1976; SAVIANI, 2009).

Indaga-se: o que unifica essas teorias, além da sua origem francesa? Uma compreensão genérica de que a educação – ou no caso o seu principal espaço formal, a escola – contribui, como lhe cabe, para a reprodução das relações de produção capitalista, constituindo um espaço de conformação ideológica e legitimação das desigualdades sociais. Contrariando o posicionamento crítico apresentado por estas teorias, elas desconsideram as contradições existentes no sistema capitalista, assumindo-o como uma formação social eterna

⁹ Saviani (2009) esclarece que a teoria da escola dualista, diferentemente das expostas anteriormente, considera a existência da ideologia do proletariado, que, diferentemente da ideologia da classe dominante, tem origem e materialidade fora da escola, no interior das massas de trabalhadores, nos seus sindicatos e organizações de classe.

e insuperável. Ainda, deixam de lado toda a potencialidade da escola e da educação no espectro da luta ideológicas e entre as classes (SAVIANI, 2009; 2012).

Alguns questionamentos podem ser feitos às teorias crítico-reprodutivistas. Em primeiro lugar, a escola é parte da superestrutura e não o princípio basilar da organização da sociedade. Em outros termos, a educação é uma realidade imaterial, e encontra-se no nível político-ideológico. Ela não está na base do processo produtivo, é, na verdade, um reflexo da base material. Em segundo lugar, essas teorias pretendem, equivocadamente, abarcar “[..] toda e qualquer educação para toda e qualquer sociedade de toda e qualquer época ou lugar” (SAVIANI, 2009, p.16). Seu caráter pretensamente universalista ignora o caráter sócio-histórico que perpassa toda a organização e a estrutura do sistema educacional.

Se, para as abordagens crítico-reprodutivistas, a sociedade capitalista se reproduz indefinidamente, depreende-se dessas teorias que a luta de classes é impossível ou inútil (SNYDERS, 1976).

Entre o final da década de 1970 e início dos anos 1980, viu-se ressurgir, com nova roupagem, os preceitos escolanovistas. Resgatadas do ostracismo em que foram colocadas durante os anos da ditadura civil-militar, as bases teóricas e metodológicas da Escola Nova foram retomadas com uma tonalidade progressista e pretensamente redentora da escola e da educação. Newton Duarte denominou as novas abordagens pedagógicas surgidas a partir da reinvenção do escolanovismo de pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2008, p.5), dentre as quais se destacam: o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a abordagem do “professor reflexivo”.

Na concepção de Duarte (2008), as pedagogias do “aprender a aprender” compartilham um forte cunho adaptacionista e reforçam valores liberais como o individualismo, a meritocracia e a competitividade. Em nome dos chamados métodos ativos e da idealização do aprender fazendo, o educador é colocado em posição suplementar, apenas como aquele que concebe e regula as situações de aprendizagem. O neoescolanovismo do “aprender a aprender” despreza a transmissão dos conhecimentos histórico e socialmente produzidos em nome das “aprendizagens significativas” (DUARTE, 2010, p. 37) e da suposta autonomia do educando (DUARTE, 2008; 2010).

O lema “aprender a aprender” traz quatro posicionamentos valorativos que sintetizam as concepções de educação e a relação educador-educando desta corrente educacional contemporânea. São eles: 1) as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho – isenta da transmissão direta dos conteúdos – são mais valorosas do que aquelas que se realizam por meio da intermediação de outrem; 2) os métodos de aquisição e construção do

conhecimento são mais importantes do que os conhecimentos em si. É mais desejável que o aluno compreenda o seu processo de acesso ao conhecimento científico do que o próprio conhecimento; 3) A educação deve ser algo funcional ao educando. Neste sentido, sua atividade educativa deve ter como força motriz seus interesses e necessidades; 4) A educação deve ter também como finalidade preparar os indivíduos para acompanhar o movimento dinâmico da sociedade, que se encontra em um rápido e acelerado processo de mudança (DUARTE, 2008).

Duarte (2008) é enfático ao afirmar que:

O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo Capital (DUARTE, 2008, p.11).

Uma análise mais apurada pode perceber que, o que figura como uma concepção de educação de caráter progressista nada mais é do que um projeto educacional de cunho explicitamente adaptativo. Trata-se de preparar os indivíduos para lidarem de forma naturalizada com as contradições da sociedade e as mazelas sociais, tais como: o desemprego, a pobreza, a desigualdade social e a exploração do trabalho. É uma proposta de educação que visa formar sujeitos criativos, que, ao invés de buscarem a transformação da realidade social, possam enfrentá-la com criatividade (DUARTE, 2008).

Buscando enfrentar o derrotismo das teorias crítico-reprodutivistas, e na tentativa de combater o adaptacionismo e o relativismo das pedagogias escolanovistas, é que surgiu, ainda no final da década de 1970, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Impulsionada por Dermeval Saviani e o seu núcleo de pesquisadores da Universidade de Campinas (Unicamp), buscou-se a elaboração de uma pedagogia de orientação marxiana e com base no método materialista histórico-dialético. Essa nova proposta pedagógica não foi fruto apenas de um movimento teórico contra as pedagogias dominantes e as teorias conformistas. Tratou-se de uma reviravolta teórico-metodológica que almejava desdobrar-se em uma nova concepção de educação, de currículo, de didática e do papel do educador (SAVIANI, 2011).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é um fenômeno específico dos seres humanos. Portanto, para que se possa compreender a natureza do fenômeno educativo, é necessário que se compreenda a própria natureza dos seres humanos. Para produzir a sua existência, os homens precisam intervir na Natureza, e o fazem por meio do seu trabalho. O que diferencia os homens dos demais animais é justamente a sua capacidade de transformar a Natureza para atender as suas necessidades, é a sua capacidade de trabalho. Na concepção de

Saviani (2003, p.11), a educação é simultaneamente “uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.

A educação, pela sua natureza, é trabalho não material e se enquadra na modalidade em que o produto do trabalho não se separa do ato produtivo. Diferentemente de um livro, onde o resultado dessa produção se separa do seu produtor, no trabalho pedagógico não existe um intervalo entre a produção e o consumo do que é produzido. A produção não material, via de regra, coincide com a produção do saber. O saber, ou o conhecimento, como usualmente se chama, é nada mais que a forma como os homens apreendem o mundo. Desta forma, tão amplamente distintos são os conhecimentos produzidos, vejamos: conhecimento intuitivo, sensível, artístico, religioso, estético, afetivo, prático, teórico, dentre outros. Todos esses saberes são pertinentes – cada um à sua medida – para o processo de humanização do sujeito. No entanto, o saber que interessa à educação é aquele que resulta de um processo de aprendizagem, é aquele que é o resultado do trabalho educativo (SAVIANI, 2011).

Nesse sentido, o trabalho educativo é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p.13). Por conseguinte, cabe à educação identificar e sistematizar os elementos da cultura que necessariamente precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos, e, as formas mais adequadas para alcançar esse objetivo. Para a PHC, este processo somente se efetiva na escola, que é o lugar do saber sistematizado, o lugar da cultura erudita. Sem qualquer juízo de valores sobre os saberes adquiridos no cotidiano, sobre o conhecimento tácito, sobre os saberes dos espaços de educação não formal, para esta abordagem somente a escola é capaz de fazer a mediação de modo a garantir a passagem do saber espontâneo para o saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita (SAVIANI, 2003).

1.3 Educação e trabalho: o trabalho enquanto princípio educativo

As categorias trabalho e educação estão intrinsecamente ligadas. Como afirma Mészáros (2005), se o trabalho desencadeia o processo de humanização do homem, é a educação que garante a continuidade e a complexificação deste processo. A essência de todo e qualquer processo educativo são os acúmulos sócio-históricos das realizações e aquisições dos processos humanos de trabalho. Neste sentido, o processo educacional do ser social não pode ser separado do trabalho produtivo. Trabalho e educação são categorias indissociáveis (MÉSZÁROS, 2005).

Também para Kuenzer (1989), trabalho e educação constituem uma unidade

O ponto de partida, portanto, para a elaboração do conhecimento são os homens em sua atividade real, não isolados, mas apreendidos no seu processo de desenvolvimento real em condições determinadas, ou seja, é o homem em seu trabalho, no interior das relações que ele gera [...] Nesse sentido, o saber não existe de forma autônoma, pronto e acabado, mas é a síntese das relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva em determinado momento histórico. Assim, o trabalho compreendido como todas as formas de atividade humana pelas quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo em que se transforma é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento (KUENZER, 1989, p. 182-183).

O saber não é produzido na escola. Os conhecimentos e conteúdos não advêm de uma abstração e se materializam na escola de forma aleatória ou pragmática. O saber é produzido no interior do conjunto das relações sociais e humanas. É uma produção coletiva que deriva da atividade real dos homens em busca de sua existência material. No movimento por meio do qual os indivíduos transformam a natureza e o mundo através do seu trabalho produzem não apenas relações com o meio natural, com os outros homens e consigo mesmo, mas os conhecimentos acerca desses processos e estruturas. Em síntese, o processo de produção do saber é social e historicamente determinado, e é o resultado de uma multiplicidade de relações que os homens desenvolvem na sua atividade produtiva (KUENZER, 1989; 1997).

A escola, ou a instituição de educação formal, é apenas uma parte deste conjunto de relações que determinam a produção e distribuição do conhecimento. Tanto Gramsci (2011), quanto Saviani (2009), defendem a tese do trabalho enquanto um princípio educativo na educação escolar. Isso significa, preliminarmente, que a educação escolar deve: buscar a unidade entre o ensino e o trabalho produtivo tomando como paralelo a busca pela unidade entre a teoria e a prática; propiciar o desenvolvimento físico e intelectual do educando, bem como a sua formação científica, tecnológica e cultural; forjar o desenvolvimento de um espaço de contra-hegemonia, compreendendo a escola enquanto um lócus privilegiado de elevação da consciência da classe trabalhadora. Nessa direção, torna-se possível vislumbrar a formação humana, politécnica e omnilateral pelo trabalho, no horizonte de construção de outro modelo de sociabilidade (GRAMSCI; 2011; SAVIANI, 2009; FRIGOTTO, 1984).

Para Gramsci (2011), a educação escolar – em especial a escola primária – cumpre duas funções elementares: fornecer as primeiras noções acerca das ciências da natureza e introduzir o indivíduo na vida estatal e na sociedade civil. Os conhecimentos sobre as ciências e as leis naturais permitem ao educando libertar-se das concepções mágicas sobre o mundo e a natureza que residem na tradição e no folclore. Já imersão na sociedade civil, e a apreensão dos direitos e deveres de cidadão, servem para combater as tendências ao individualismo e à barbárie que também são resíduos de uma visão tradicionalista de mundo.

As leis civis e estatais constituem a melhor forma de organizar os homens coletivamente, de maneira que possam intervir de forma mais eficaz na natureza (GRAMSCI, 2011).

Na compreensão de Gramsci (2011, p. 43):

Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si [...] O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo [...] (GRAMSCI, 2011, p. 43).

Por tal motivo é que o trabalho – compreendido no seu sentido genérico como a atividade do homem sobre a natureza – é assumido como um princípio educativo, pois é através dele que o indivíduo é colocado em condição de assimilar a ordem social e natural que regem o mundo e a vida em sociedade. Tanto as leis da natureza, quanto as leis que emanam do Estado, podem ser introduzidas naturalmente na vida dos indivíduos por meio do trabalho. Esse deve ser o fundamento e o propósito da escola primária, segundo Gramsci. Agora se tal intencionalidade irá se efetivar, se os professores e educadores irão assumir esse dever e o conteúdo filosófico deste dever, aí se diz respeito ao grau de consciência civil presente na sociedade, da qual a consciência do professorado é apenas um reflexo (GRAMSCI, 2011).

Algumas décadas antes da elaboração gramsciana do trabalho enquanto princípio educativo, Marx e Engels (2011, p.120) já apontavam a necessidade de “unificação da instrução com a produção material”. Ao pensar um modelo educacional fora dos marcos do capitalismo¹⁰, Engels afirmou:

Para se educar, os jovens poderão recorrer rapidamente todo o sistema produtivo, a fim de que possam passar sucessivamente pelos diversos ramos da produção segundo as diversas necessidades sociais e suas próprias inclinações. Por ele, a educação os libertará do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho. Desta forma, a sociedade organizada, segundo o modo comunista, dará aos seus membros oportunidades para desenvolverem tanto os seus sentidos como as suas aptidões. (ENGELS, *apud* LOMBARDI, 2004, p. 106).¹¹

¹⁰ Embora não seja possível depreender uma teoria da educação propriamente dita da obra marxiana, os apontamentos feitos pelo Marx e também por Engels – notadamente na crítica à educação burguesa e ao sistema de ensino – permitiram, pelas mãos de seus colaboradores, a indicação de uma pedagogia marxista ou socialista (MANACORDA, 2011).

¹¹ A formação pluriprofissional, a qual Engels se refere nesse excerto, era alvo de questionamentos pelo próprio Marx. Segundo este, a proposta formativa em questão favorecia o movimento de reestruturação capitalista ao colocar o trabalhador em condições de ser remanejado para qualquer outro ramo produtivo, seja em razão de sua substituição pelo maquinário ou como desdobramento de mudanças na divisão do trabalho. Essas contradições

A síntese da proposição marxiana que diz respeito à educação e a formação humana aparece em um texto, produzido em 1866, para o I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores. Para Marx, a formação humana integral deve contemplar três dimensões: a formação intelectual; a educação corporal; e a instrução politécnica ou tecnológica. O objetivo da educação seria proporcionar às crianças e aos jovens a apreensão geral dos fundamentos científicos e das condições em que se dá o processo de produção de modo a capacitá-los para o exercício de toda e qualquer atividade produtiva (LOMBARDI, 2008).

Para Manacorda (2011), estes três aspectos apontados por Marx são a base da formação omnilateral, ou, em outros termos, da formação do sujeito integral. De acordo com o autor, a formação omnilateral representa “a chegada histórica do homem à totalidade de capacidades produtivas [...]” (MANACORDA, 2007, p. 89). No entanto, ressalta Manacorda (2007), o homem omnilateral só pode emergir a partir do momento em que se torne possível a construção de uma nova sociedade liberta da divisão social do trabalho. Somente assim, o trabalhador terá acesso ao consumo e aos prazeres – tanto dos bens materiais quanto não materiais – dos quais ele sido apartado historicamente (MANACORDA, 2007; 2011).

Outro conceito que aparece nas elaborações marxianas é o de *Politecnia* ou *Educação Tecnológica*. Marx apresentava reservas com relação à aplicação do termo politécnico, pois temia a sua apropriação – muito semelhante à que se vê na atualidade – no sentido de polivalente¹². A formação politécnica não é aquela que fornece ao indivíduo uma multiplicidade de saberes técnicos, ou que o prepara para atuar em qualquer ramo produtivo, em qualquer condição de trabalho. Não se trata, tampouco, da junção de várias técnicas. A politecnia, proposta por Marx, diz respeito também à conjugação entre a formação intelectual e o trabalho produtivo. É a possibilidade de desenvolver não apenas o domínio teórico, mas também prático sobre a maneira como o conhecimento está articulado ao processo de produção material. É tornar explícito a maneira como o conhecimento se transforma em materialidade no processo de produção (SAVIANI, 2003).

A noção de politecnia, como já afirmara Saviani (2003, p.136) “[...] caminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. Ressalta-se, no entanto, que no capitalismo o

entre Marx e Engels foram dirimidas na elaboração conjunta da proposta de uma formação tecnológica que fosse capaz de unificar teoria e prática (MANACORDA, 2011).

¹² Acerca da discussão sobre as apropriações equivocadas do termo politecnia, e da sua utilização – na conjuntura educacional atual – como sinônimo de formação pluriprofissional ou polivalente, conferir os artigos de Saviani (2003) e Nosella (2007).

conhecimento também se transforma em força produtiva, e, portanto, em um meio de produção. Se esse sistema de sociabilidade determina a propriedade privada dos meios de produção, isto significa que a grande parcela das pessoas que vivem no capitalismo é impedida de ter acesso ao conhecimento visto foram desposadas dos meios de produção pela classe dominante. A politecnicidade parece impossível no capitalismo, uma vez que este sistema depende da divisão social do trabalho e da propriedade privada dos meios de produção – tanto dos conhecimentos quanto dos meios materiais que propiciariam o acesso a ele e a edificação da formação politécnica (SAVIANI, 2003)

Ainda na tentativa de conceituar o termo *Politecnicidade*, traz-se a referência de Manacorda (2011, p. 10-11) que afirma que

[...] Marx não entende uma instrução profissional pensada para os fins imediatos da indústria, como proposta de um ensino subalterno para as camadas populares, distinta daquela desinteressada para as camadas superiores, mas tem em mente algo diferente e mais humano: ensino formativo, cultural, entendido como união da ciência e da técnica, aos fins do homem, para todos os seres humanos” (MANACORDA, 2011, p. 10-11).

A despeito das extensas discussões no campo semântico, da apropriação indevida do termo na atualidade, e da sua inviabilidade no capitalismo, a proposta de formação politécnica ou tecnológica se mantém coerente e adequada, sobretudo quando se pensa no projeto de construção de uma nova sociedade. Trata-se, pois, de irromper com as bases que sustentam o Capital: a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção. Ao conhecer os fundamentos científicos e tecnológicos da produção moderna – e os motivos pelos quais o desenvolvimento tecnológico trouxe não a libertação do trabalho, mas a intensificação de sua exploração – é impossível que o indivíduo permaneça em posição de passividade diante da alienação do seu trabalho e da sua vida social (SAVIANI, 2003).

A proposta do trabalho enquanto um princípio educativo que se defende, é aquela que se dá *no e pelo* trabalho. É aquela capaz de integrar a formação e o trabalho produtivo de forma dialética. É um modelo formativo que fomenta – ao mesmo tempo em que tem como desdobramento – a compreensão geral dos fundamentos científicos e técnicos do processo de produção. A formação politécnica e omnilateral, pautada no trabalho enquanto princípio educativo, contrapõe-se à visão burguesa de educação, cujo espectro pragmático e fragmentário determina sua quase total subjugação ao trabalho alienado capitalista.

A educação deve ser compreendida em seu caráter histórico como um produto das relações entre as classes e frações de classe. A elaboração teórico-prática de Marx e Engels, e dos autores que os sucederam, parte da crítica ferrenha ao projeto de educação da classe

dominante. Os valores liberal-burgueses como a laicidade, a gratuidade, a universalidade – que, como se sabe, também foram defendidos por Marx e Engels – obscureciam um projeto de formação marcado pela dominação ideológica e cultural e pela divisão entre trabalho manual e intelectual. No entanto, como a educação não é monolítica, ela foi, ao longo de sua história, assumindo os contornos dos embates políticos entre as classes sociais antagônicas que marcaram seu processo de constituição. A educação se forja em relação dialética com a sociedade, portanto, traz a reflexão dos conflitos e contradições ali existentes (LOMBARDI, 2008).

Concorda-se com Lombardi, (2008, p. 4) que se posiciona e afirma:

Como sou contrário ao entendimento da educação como uma dimensão estanque e separada da vida social, parto do pressuposto de que 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 de luta entre as classes e frações de classe (LOMBARDI, 2008, p.4)

No âmago da contradição, e não menosprezando o papel que a escola e a educação têm cumprido no atual estágio das lutas de classes, a concepção de educação que se sustenta – que depreende tanto das elaborações marxianas como também da Pedagogia Histórico-Crítica – é aquela que, conjugada ao trabalho produtivo, seja capaz de possibilitar o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo de sua história, tanto de ordem científica, como filosófico, cultural, literário, moral, dentre outros. E que nos limites do capitalismo – que inviabiliza a formação politécnica do homem onilateral – se possam construir, ao menos, os horizontes que apontem para uma proposta formativa emancipatória e integral do ser humano (LOMBARDI, 2008).

CAPITULO II: REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E REFORMAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo tem por objetivo oferecer uma visão panorâmica das reformas ocorridas na educação profissional no Brasil, sobretudo a partir da Lei do Ensino de 1º e 2º graus, Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. O ponto de chegada é a reforma mais recente que – por meio da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro – transformou os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica e as Escolas Técnicas Federais, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Pretende-se investigar quais são os fatores políticos, econômicos e pedagógicos determinantes do movimento das reformas, como estes se relacionam e se complementam.

Diferentemente das Universidades – cuja “vocação política e a vocação científica” (CHAUÍ, 2001, p.115) estiveram historicamente ligadas à função propedêutica e a formação das elites e classes dirigentes – a recém-instituída Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2008) surgiu com uma proposta prioritariamente vinculada à preparação de mão de obra para os setores produtivos, portanto, direcionada aos setores mais pauperizados da sociedade.

A criação dos Institutos Federais tem por objetivo contribuir com o desenvolvimento econômico e social, nacional ou local, formando profissionais especializados com ênfase nos níveis técnico e tecnológico. Almeja-se também produzir tecnologias e pesquisas de modo a contribuir com a dinamização da economia e da produção (BRASIL, 2008).

No art. n. 6, inciso n. IV, da Lei n. 11.892/2008 são delineadas as características dos Institutos Federais, onde se observa o seguinte trecho “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal”. No mesmo artigo, no qual são definidas suas finalidades, lê-se “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008).

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi desdobramento de um amplo movimento de reformas na educação profissional brasileira iniciado nas primeiras décadas do século passado. Seu adensamento foi impresso pelo autoritarismo da Lei n. 5.692/1971, que determinou, de forma impositiva e antidemocrática, a profissionalização compulsória do antigo ensino secundário. Para Cunha (2000c), tal medida

foi a mais ambiciosa da história da política educacional brasileira, e, sem dúvida, a que representou o maior fracasso.

A profissionalização universal e compulsória instituída pela Lei n. 5.692/1971, demarcou a vitória de uma corrente do pensamento pedagógico que, embora numericamente menor, tinha um grande peso político no interior do Ministério da Educação. Tendo como modelo o ensino técnico industrial para o novo ensino médio profissionalizante, era almejada uma especialização estrita dos estudantes de acordo com as ocupações existentes no mercado de trabalho (CUNHA, 2000).

De acordo com Manfredi (2002), a opção pela profissionalização compulsória e universal do segundo grau representou a transposição de um modelo educacional de cunho humanístico/científico para um modelo científico/tecnológico. Esta transposição ocorreu em um momento histórico em que os militares pretendiam inserir o país na economia internacional e atender à crescente demanda por mão de obra do complexo industrial brasileiro, ainda em processo de implementação (MANFREDI, 2002).

No que tange à profissionalização, a Lei em tela não foi exitosa. Por motivos diversos, que serão analisados adiante, a profissionalização compulsória e universal imposta pelo governo militar não se tornou uma realidade efetiva. A prescrição da Lei n.5.692/1971 configurou-se como um marco na história da educação profissional brasileira e será o ponto de referência para que se possa analisar os movimentos das reformas em seus aspectos essenciais e seus desdobramentos (CUNHA, 2000; MANFREDI, 2002).

As transformações no mundo do trabalho – historicamente e em seu conjunto – tem influenciado as diretrizes e a estrutura da educação brasileira, de uma forma geral, e da educação profissional em particular. A educação profissional, desde o seu surgimento, intenta se articular ao trabalho. O trabalho deveria ser um dos princípios educativos da educação profissional, no entanto, na dinâmica do capitalismo, a educação profissional tem se subordinado às demandas por profissionais e por mão de obra ajustados a este sistema, reproduzindo as formas tradicionais de divisão social e internacional do trabalho. A tensão constante e a dualidade entre a educação escolar, propedêutica e generalista, e o ensino profissional *stricto sensu*, com foco na qualificação profissional, implicou a criação e sustentação de subsistemas ensino distintos e duais, os quais, historicamente, têm atendido públicos e classes sociais diferenciadas (KUENZER, 1997, 2000; MANFREDI, 2002).

Como mostra Kuenzer (1997):

Como as funções essenciais do mundo da produção originam classes sociais diferenciadas com necessidades específicas, essas classes criam para si uma camada de intelectuais, que serão responsáveis pela sua homogeneidade, consciência e

função, nos campos econômico, social e político. Formar esses intelectuais é a função da escola, a partir das demandas de cada classe e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho (KUENZER, 1997, p.10).

As mudanças significativas nos arranjos produtivos, as inovações técnico-organizacionais, o crescimento do setor de serviços, dentre outros fatores, passou a demandar um novo perfil formativo e profissional. As reformas empreendidas na educação profissional, desde meados da década de 1970, foram, em seu conjunto, subsidiadas por estes processos e, ao mesmo tempo, direcionadas ao atendimento de seus condicionantes.

As políticas educacionais impostas à educação profissional inserem-se em um quadro internacional de reestruturação produtiva do capital e de consolidação de um novo padrão de acumulação capitalista, o qual será discutido nos itens que se seguem.

2.1 Reestruturação produtiva do capital

Há algumas décadas era impossível se imaginar que um trabalhador poderia executar todas as suas atividades sem sair de sua casa. Era inconcebível a ideia de que um componente eletrônico de um aparelho vendido no Brasil poderia ser fabricado na China, a milhares de quilômetros de distância. A sociedade se transformou e com ela também se modificaram a organização do trabalho e a sua localização geográfico-espacial. Novas ocupações surgiram e outras vêm deixando de existir. O mesmo processo se deu com o surgimento de novos ramos produtivos e a atrofia de alguns já existentes. O amplo crescimento do setor de serviços e o extenso desenvolvimento tecnológico são as marcas dessa nova morfologia do trabalho da sociedade contemporânea (ANTUNES, 2005).

À revelia de algumas previsões catastróficas, as transformações na dinâmica e na estrutura do mundo do trabalho não foram capazes de provocar o seu desaparecimento e, tampouco, de acabar com a sua centralidade no seio das relações sociais. A denominada “crise da sociedade do trabalho”, na concepção de Antunes (2005, p. 23), não passou de uma deturpação precipitada e eurocêntrica que, embora teoricamente palpável, não se sustentou no plano concreto. Para Antunes (2005), em todos os ramos de atividades, desde a produção de veículos até o meio informacional, o trabalho humano continua sendo indispensável, seja na sua forma produtiva, material ou imaterial. É inegável que a robotização e a automatização dos processos produtivos – e, o já mencionado crescimento do setor de serviços – provocaram a diminuição do número de trabalhadores no chão da fábrica, do denominado operário tradicional. Isto não significa, no entanto, que o trabalho caminhe para a sua extinção.

De acordo Antunes (2005), o novo padrão de acumulação capitalista – que tem como bases uma reengenharia organizacional e o enxugamento empresarial, tanto na esfera da

produção como nos níveis de gestão – configura-se como uma nova morfologia do mundo do trabalho, que é marcada pelas seguintes características: diminuição progressiva do proletariado fabril estável e fixo; incremento das formas de trabalho precarizado e/ou variável (terceirizados, contratados, pejetizados¹³); diminuição do chamado trabalho vivo e aumento do trabalho morto; realocização geográfico-espacial da força de trabalho; crescimento do trabalho assalariado nos setores médio e de serviços; exclusão de jovens e idosos do mercado de trabalho; aumento da força de trabalho feminino; expansão das formas de trabalho em domicílio (home Office) ou sem vínculo formal (ANTUNES, 2005). É uma nova e complexa realidade, cujos desdobramentos se dão desde as formas de organização dos trabalhadores até os perfis profissionais que deles são demandados.

A nova morfologia do trabalho, delineada a partir dos processos de reestruturação da produção, foi responsável por criar:

[...] de um lado, em escala minoritária, o trabalhador “polivalente e multifuncional” da era informacional, capaz de operar máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão “mais intelectual” (sempre entre aspas). E, de outro lado, uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas *part-time*, emprego temporário, parcial, precarizado, ou mesmo vivenciando o desemprego estrutural (ANTUNES, 2005, p. 32).

A reestruturação produtiva se afirma como a principal resposta à crise estrutural que o capitalismo vivenciou nas últimas décadas, sobretudo a partir dos anos 1970. Esta crise acentuada fez com que algumas medidas fossem tomadas com vistas à recuperação das taxas de lucro e do ciclo reprodutivo do capital. Embora a crise do capitalismo tenha sido motivada por determinantes estruturais, as medidas aplicadas se deram apenas no plano da superfície, com o objetivo de amenizar suas consequências e manifestações. Dentre estas ações, tornou-se necessário reestruturar o padrão dos processos produtivos, uma vez que o binômio taylorismo/fordismo já demonstrava seus limites e sua incapacidade conjuntural (ANTUNES, 2009).

Nas palavras de Antunes (2009)

Tratava-se, então, para as forças da Ordem, de reestruturar o padrão produtivo estruturado sobre o binômio taylorismo e fordismo, procurando desse modo, repor os patamares de acumulação existentes no período anterior, especialmente no pós-45, utilizando de novos e velhos mecanismos de acumulação (ANTUNES, 2009, p. 38).

A crise estrutural do capitalismo, da década de 1970, atingiu o centro dinâmico do

¹³Trata-se de uma nova prática que tem se tornado comum em alguns ramos produtivos, sobretudo na prestação de serviços, na qual o trabalhador é compelido a criar uma microempresa individual (pessoa jurídica), e ao invés de ser contratado como trabalhador fixo, com direitos e garantias legais, é contratado apenas para realizar uma atividade específica, com prazo determinado, assumindo os ônus de qualquer adocimento ou incapacidade. A expressão “pejetização” deriva da sigla PJ, referente à Pessoa Jurídica.

sistema alçando efeitos até sobre as economias mais sólidas – como Estados Unidos, Europa Ocidental, Japão – forçando alguns países a dar início a um amplo processo de reestruturação da produção, cujos efeitos se deram nas mais variadas instâncias da vida social. Destaca-se que a reestruturação produtiva do capital incidiu – e continua a incidir – diretamente sobre o mundo do trabalho e teve como principais fatores impulsionadores: o desenvolvimento tecnológico e eletrônico, as inovações organizacionais e a mundialização do capital. Foi neste contexto histórico, econômico e social que emergiu um amplo processo de reestruturação da produção comprometido com a reorganização do mundo do trabalho (ALVES, 2007).

Com base em pressupostos da teoria marxiana, Alves (2011, p. 33) conceitua a reestruturação produtiva como “o movimento de posição (e reposição) dos métodos de produção de mais-valia relativa¹⁴”. Com o aprimoramento desses métodos, o capital busca novas maneiras de organizar o trabalho que sejam mais adequadas ao processo de autovalorização do valor. Em cada etapa da história do desenvolvimento do capitalismo, os métodos de produção de mais-valia relativa são “repostos em sua processualidade dialética” (ALVES, 2011, p. 33).

Também com base na leitura de Marx (1996a), Alves (2011) afirma que o modo de produção capitalista somente alcançou os atuais patamares de desenvolvimento e expansão, chegando a quase todas as localidades do mundo, porque foi capaz de criar e recriar métodos diversos de produção de mais-valia relativa, por meio dos quais o capital ameniza a sua necessidade infinita de autovalorização do valor.

No entendimento de Alves (2007), a expansão do capitalismo se deve aos intensos processos de reestruturação da produção e, conseqüentemente, à sua capacidade de promover mudanças objetivas e subjetivas na dinâmica do mundo do trabalho e na vida dos trabalhadores. Ao longo do século XX, a reestruturação produtiva foi marcada pelas inovações tecnológicas e gerenciais do fordismo e do taylorismo. Tanto um quanto o outro constituíram formas de gestão da força de trabalho responsáveis por impulsionar a produção em massa de mercadorias e a racionalização do trabalho. Estes dois movimentos demarcaram a introdução da ciência e da tecnologia moderna na base da esfera produtiva do capitalismo (ALVES, 2007).

Explicita Alves que (2011):

¹⁴ O capitalismo historicamente lançou mão de duas estratégias para ampliar sua margem de lucros no processo de produção: estender a jornada de trabalho de modo que os salários sejam mantidos constantes ou aumentar a produtividade física no processo de trabalho, sobretudo por meio da mecanização e automação. Esta segunda estratégia Karl Marx (2004) denominou mais-valia relativa.

A reestruturação produtiva do capital no século XX foi marcada pelas inovações fordistas-tayloristas que alteraram a morfologia da produção de mercadorias em vários setores da indústria e dos serviços. No campo organizacional da grande indústria, fordismo e taylorismo tornaram-se “mitos mobilizadores” do processo de racionalização do trabalho capitalista. A introdução de novos “modelos produtivos” foi lenta, desigual e combinada, percorrendo a maior parte do século XX. A produção em massa (ou o fordismo) altera de modo significativo a vida social, transfigurando as condições de produção (e de reprodução) social da civilização humana, atingindo de forma diferenciada países e regiões, setores e empresas da indústria ou de serviços (ALVES, 2011, p. 34).

Na atualidade, verifica-se um novo complexo da reestruturação produtiva do capital, o qual se situa no bojo da nominada terceira Revolução Industrial. O chamado *toyotismo*, ou modelo japonês, é marcado por uma verdadeira transformação tecnológica, eletrônica, informacional e organizacional. A nova engenharia toyotista pode ser caracterizada como um extenso processo de mutações tecnológicas e sócio-organizacionais que alteraram significativamente a morfologia, a estrutura e a base técnica do processo de produção, em todos os setores da economia, desde a produção agrícola, até a mais refinada atividade industrial (ALVES, 2007, p. 155-156).

Para Antunes (2009), a crise do capitalismo de meados da década de 1970 foi também uma crise do padrão de acumulação amparado no binômio fordismo-taylorismo. Visando recuperar suas taxas de lucro, o capital deflagrou um conjunto de transformações no seio dos processos produtivos cujo ímpeto era a estruturação de novas formas de acumulação flexível e de gestão da força de trabalho. O objetivo a ser cumprido era tirar o capitalismo da lama e amenizar suas contradições. O vasto processo de reestruturação da produção buscava, não somente, recuperar o ciclo reprodutivo capitalista, mas também reconstituir seu projeto de dominação societal, abalado por sucessivas crises e embates entre capitalistas e trabalhadores. A concorrência intercapitalista também impulsionou mudanças nas formas de produção e circulação de mercadorias. Mas os fatores que suscitaram de fato a reestruturação produtiva em curso foram: a crise estrutural do capitalismo e a necessidade de recuperar seu projeto hegemônico de dominação (ANTUNES, 2009).

Para Antunes (2009, p. 51), o novo modelo produtivo apresenta elementos de *continuidade* e *descontinuidade* com relação aos padrões produtivos anteriores, mas não deixa de preservar os pilares fundamentais do socio-metabolismo do capital. As formas de organização do trabalho e da produção gestadas no Japão no pós-segunda guerra – que rapidamente se espalhou pelas companhias daquele país e em seguida para outras localidades do mundo – se diferenciam do binômio fordismo-taylorismo suficientemente para se constituir como um novo patamar da reestruturação produtiva, embora comporte e englobe elementos dos modelos anteriores.

O cerne do toyotismo é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, reduzindo ou eliminando o trabalho que não gera valor, assim como os espaços de tempos ociosos. Se o trabalhador do fordismo-taylorismo estava atrelado a uma esteira de produção e sob a supervisão de um gestor, o trabalhador do toyotismo é capaz de operar mais de uma máquina simultaneamente, e não mais carece de supervisão, já que seu tempo de trabalho influi de diretamente sobre seus ganhos financeiros (ANTUNES, 2009).

O toyotismo surgiu como mais um elemento do longo e extenso processo de racionalização da produção e de reordenamento do trabalho vivo, o qual percorreu todo o século XX e se estende até a atualidade. O que ele traz de novo é que as recentes transformações produtivas e organizacionais vêm atreladas a uma ideologia orgânica da produção capitalista – um conjunto de valores e regras que servem como base de sustentação às emergentes formas de organização do trabalho e à gestão da produção. No campo das inovações sociais interiores à produção capitalista, o novo complexo da reestruturação produtiva se ampara em três pilares: as inovações organizacionais, as inovações tecnológicas e as inovações sócio-metabólicas¹⁵. (ALVES, 2007; 2011).

À despeito de sua gênese nipônica, o toyotismo não é meramente o “modelo japonês” ou “japonismo”. O que se pode denominar de toyotismo é a estruturação de um empreendimento capitalista que tem como base a produção fluida, difusa e flexível. Diferentemente do fordismo-taylorismo, o toyotismo estrutura-se em torno da demanda, buscando atender exigências mais específicas e individualizadas do mercado de consumo. Tem como fundamentos o trabalho em equipe, a multivariada de funções, a horizontalização e flexibilização da produção, o gerenciamento pela qualidade total, a terceirização e a subdelegação de atividades (ALVES, 2007).

Além da reconfiguração organizacional e produtiva, o núcleo essencial do toyotismo tem sido a captura da subjetividade dos trabalhadores. Pressionados pelo engajamento estimulado ao trabalho e, iludidos pelas promessas de ganhos financeiros extemporâneos, a ideologia¹⁶ toyotista envolve operários e empregados, que, mediante esta conjectura,

¹⁵ Na compreensão de Alves (2007) o toyotismo não é própria reestruturação produtiva da contemporaneidade, mas apenas um elemento do “novo complexo da reestruturação produtiva” (p. 156). O toyotismo faz parte do bojo das *inovações organizacionais* de tal complexo. As *inovações tecnológicas* ficam a cargo da informática e da microeletrônica que incidem também sobre o processo de produção. Já as *inovações sócio-metabólicas* consistem, especialmente, a captura da subjetividade, um aspecto crucial na dimensão corrente da reestruturação da produção (ALVES, 2007).

¹⁶ Para Marilena Chauí (1980), com base nos pressupostos da teoria marxiana, o que caracteriza a ideologia é a cisão entre a produção das ideias e as condições históricas e sociais e históricas nas quais são produzidas. Desta forma, a ideologia se constitui como uma falsa consciência da realidade. Vale ressaltar que não se trata é um

conseguem operar de forma eficaz os novos dispositivos técnico-organizacionais e se adaptar aos arranjos produtivos flexíveis e instáveis. Seja na indústria, onde se originou, no setor de serviços, ou mesmo na administração pública, o toyotismo almeja o posto de “senso comum” (ALVES, 2007, p. 159) da produção de valores e da gestão do trabalho (ALVES, 2007).

Em sua síntese, Alves (2007) ressalta que

[...] o novo método de gestão da produção, impulsionado pela Toyota, conseguiu assumir um valor universal para o capital em processo, tendo em vista as próprias exigências do capitalismo mundial, das novas condições de concorrência e de valorização crítica do capital surgidas a partir da crise capitalista dos anos 1970. Isso significa dizer que, a rigor, o toyotismo não pode mais ser reduzido às meras condições históricas de sua gênese. Ele tornou-se adequado, sob a mundialização do capital, não apenas à nova base técnica do capitalismo, com a presença de novas tecnologias microeletrônicas de produção [...] mas à nova estrutura da concorrência capitalista no cenário de crise da superprodução, onde está colocada a perspectiva de mercados restritos (ALVES, 2007, p. 160).

A crise estrutural do capitalismo alavancou as formas de gestão da produção do toyotismo e legitimou sua ideologia, afirmando a ideia de que um mundo com baixo crescimento econômico e demanda limitada de consumo não mais comportava um sistema de produção em massa. O ponto de partida para o sistema Toyota consistiu na crítica ao modelo produtivo anterior, em particular, em seus aspectos dissipatórios e no que tange ao desperdício, que incidem desde o manejo com insumos e estoques, até o tempo de trabalho. A ideologia toyotista objeta-se à especialização profissional e à rigidez das antigas esteiras de produção. No toyotismo, o desperdício deve ser completamente eliminado, e a eficiência e produtividade devem ser elevadas ao grau máximo, mesmo que isso signifique colocar um único trabalhador para operar mais de uma máquina ao mesmo tempo e demitir outros milhares (DAL ROSSO, 2008).

A reorganização da produção iniciou-se através do mapeamento sistemático dos gestos que acrescentam valor ao trabalho total e aqueles que não o fazem. Os gestos dos trabalhadores que não agregam valor deveriam ser progressivamente reduzidos até chegar à escala zero. É verdade que teoria da Administração Científica – elaborada por Taylor no início do século passado – já propunha reduzir a porosidade do trabalho. Para o sistema Toyota, entretanto, esta forma de intervenção tornou-se condição *sine qua non* para o sucesso de toda e qualquer organização. Mais do que em uma revolução tecnológica, o toyotismo ampara-se nas transformações organizativas baseadas em processos de ampliação ou maximização da mais-valia relativa, isto é, a intensificação do ritmo de trabalho, ao passo que a jornada é mantida constante (DAL ROSSO, 2008).

processo subjetivo e tampouco consciente, mas um fenômeno objetivo derivado das condições concretas de existência dos indivíduos (CHAUÍ, 1980).

Na análise de Dal Rosso (2008):

[...] o ritmo e a velocidade que o fordismo conseguiu imprimir ao trabalho são reproduzidos no toyotismo, que por sua vez procura, com uma pertinácia inquebrantável, corrigir sistematicamente os fatores do desperdício que aquele apresenta em decorrência de seu princípio de produção em massa e em grande escala (DAL ROSSO, 2008, p. 54).

O toyotismo não representou somente uma nova configuração das relações de produção, mas, sobretudo, uma nova fase da hegemonia do capital. O modelo se ajustou ao emergente universo do capitalismo internacionalizado, flexível e regido pela lógica da financeirização. Embora em crise, o capitalismo continuava a se expandir, e o nascente modelo produtivo teve fundamental importância neste processo, especialmente no que tange à ampliação das taxas de lucro, eliminação dos desperdícios e suavização das contradições. Benjamin Coriat (*apud* ANTUNES, 2007, p. 30-31) aponta quatro momentos para a consolidação do toyotismo, que consistem também ofensivas sobre o trabalho e a vida dos trabalhadores: a imposição de que um único trabalhador opere mais de uma máquina; o aumento da produção, sem aumentar o número de trabalhadores; a introdução de novas técnicas de gestão, como o *kanban*¹⁷; a utilização de subcontratadas e terceirizadas, e a expansão dos novos métodos de gestão também para estas empresas e os fornecedores (ANTUNES, 2007).

Outros traços constitutivos do toyotismo podem ser assim enunciados: a) produção condicionada à demanda, isto é, o mercado de consumo que determina o ritmo e a amplitude da produção; b) estabelecimento de um melhor aproveitamento do tempo de produção subsidiado pelo sistema *just in time*¹⁸, o que se estende também a outras esferas como transporte, logística, entre outras; c) transposição da flexibilidade do aparato produtivo também para o arranjo organizacional; d) descentralização da produção e subdelegação das atividades não ligadas aos processos produtivos; e) horizontalização das atividades e estabelecimento de bonificações por cumprimento de metas; f) desmantelamento das organizações sindicais; g) exigência da profissionalização com garantia de polivalência e não especialização (ANTUNES, 2007).

Se no fordismo-taylorismo prevalecia a integração “mecânica” do trabalhador, no toyotismo é aparece um tipo de integração “orgânica”, a qual é determinante na estruturação

¹⁷ É uma técnica de gestão desenvolvida com base nas experiências organizacionais das grandes redes de supermercados dos Estados Unidos. Assim como no mercado varejista, a reposição do estoque de produtos somente é feita após a venda, ou no caso do processo produtivo, a reposição de um componente somente é feita após a sua utilização;

¹⁸ É um sistema de organização e gestão da produção cujo fundamento é a decomposição dos processos de trabalho em seus elementos mais simples, de modo que cada ação ocorra no tempo e na medida certa, contribuindo para a máxima racionalização da produção capitalista (ANTUNES, 2007, p. 129).

de uma nova caracterização do trabalho assalariado. O toyotismo apregoa a subordinação formal e intelectual do trabalho ao capital. Isto quer dizer que o trabalhador não subordina somente suas ações à lógica hegemônica capitalista, mas também sua subjetividade (ALVES, 2011).

Enquanto a administração científica requeria a ação laboral sistemática e disciplinada, o toyotismo depende da unidade integral entre pensamento e ação, capturando todas as dimensões e sentidos da vida do trabalhador. Na apreensão de Alves (2011, p. 111), o atual movimento de reestruturação capitalista almeja encerrar não somente “[...] o ‘fazer’ e o ‘saber’ dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva constituída para cooperar com a lógica de valorização”. Da participação ativa à omissão ideológica, da competência às fantasias do trabalhador, o novo complexo toyotista deve englobar todos os aspectos necessários à garantia da estabilidade do seu *modus operandi*.

Como já enunciado, o eixo central dos dispositivos organizacionais e institucionais do toyotismo é a captura da subjetividade do trabalhador. Ainda que tal processo de captura não seja perene, sem resistências e imune às contradições, é ele o responsável por articular os mecanismos de coerção, consentimento e manipulação que transcendem ao ambiente de trabalho, alcançando as diversas esferas da vida social e cotidiana dos trabalhadores. O toyotismo não se apropria e dilacera somente a dimensão física e a corporalidade viva da força de trabalho, mas também o seu espectro psíquico e espiritual. As transformações empreendidas pelo complexo da reestruturação produtiva e as mudanças no regime de acumulação capitalista, não foram capazes de solucionar os conflitos entre capital e trabalho, muito pelo contrário, ampliaram a sua extensão para o terreno da subjetividade (ALVES, 2006; 2011).

O autor revela que:

[...] o toyotismo, o novo espírito da racionalização capitalista no local de trabalho, tende a agir sobre o trabalho organizado e sua subjetividade, precarizando-a e buscando subsumi-la aos interesses da reprodução do capital como sistema sócio-metabólico [...] Seu desenvolvimento é desigual e combinado, articulando-se com as formas de racionalização pretéritas do capital, como o taylorismo e fordismo. Na verdade, o toyotismo as inclui, pois não deixa de ser parte delas (ALVES, 2006, p.90).

O desenvolvimento e o avanço do toyotismo – como ideologia orgânica da produção capitalista capaz de escamotear a subjetividade – pressupõe o advento de novos dispositivos organizacionais e institucionais de maneira a garantir a cooptação individual ou ajustamento coletivo dos trabalhadores. Não obstante a eliminação dos tempos ociosos de trabalho e a multivariada de tarefas e funções, à reestruturação capitalista corrente foi colocada a necessidade de se desenvolver mecanismos específicos de conformação ideológica dos

trabalhadores que sejam capazes de garantir a estabilidade e a expansão do sistema produtivo (ALVES, 2006).

Somente um arranjo produtivo subsidiado por um arcabouço ideológico consistente e amplamente difundido – pautado no livre consentimento e no engajamento estimulado ao trabalho – é capaz de sustentar a constituição do capital pela lógica do trabalho assalariado, produtivista e com níveis de extração de mais-valia e exploração da força de trabalho hiperbólicos.

Ainda que algumas matrizes teóricas insistam em desprezar a ofensiva capitalista à subjetividade, considerando apenas os aspectos concretos da reestruturação produtiva do capital, é sobre esta que os mecanismos do toyotismo têm maior incidência. Alves (2006) denomina de *mercados internos* os dispositivos organizacionais e empresariais utilizados para capturar o consentimento subjetivo dos trabalhadores, dentre os quais se podem exemplificar: possibilidades de promoção e ascensão na carreira; ganhos financeiros extraordinários e bônus por produtividade; participação nos lucros e bonificação por tempo de serviço; gratificação por desempenho e/ou execução de metas. Já na dimensão do consentimento coletivo, as formas de cooptação são as seguintes: a) as equipes de trabalho, onde o trabalho de um é fiscalizado pelos demais membros, uma vez que influi nos resultados de todo o grupo; b) os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ), que também envolvem a fiscalização recíproca e controle sobre o trabalho alheio c) o sindicalismo por empresa, estratégia que incentiva a sindicalização por local de trabalho, mas com forte caráter corporativo (ALVES, 2006).

A contradição fundamental das emergentes formas de gestão da força de trabalho é que, ao mesmo tempo em que se busca “conquistar” o trabalhador e mantê-lo engajado no trabalho, preserva-se a dimensão do trabalho estranhado, precarizado, fetichizado, fonte de estresse e adoecimento.

Os receituários do sistema Toyota de produção e a irrupção das formas capitalistas de acumulação flexível não foram suficientemente capazes de extinguir os conflitos entre as classes sociais e as contradições entre capital e trabalho. Muito pelo contrário, os novos arranjos produtivos tendem a agudizar tais conflitos, deslocando-os para dimensões pouco visíveis do cotidiano de trabalhadores e trabalhadoras. Ademais, a sociabilidade contemporânea, mediada pelo individualismo e amparada pelas expectativas de mercado contribui para sedimentar o consentimento dos trabalhadores e a entrega subjetiva ao reino das metas e do produtivismo toyotista (ALVES, 2011).

Em resumo, no complexo universo do mundo do trabalho contemporâneo,

redesenhado pela reestruturação produtiva do capital, é possível identificar algumas contradições: enquanto cresce o número de trabalhadores assalariados em escala global, muitos postos de trabalho deixam de existir em decorrência da automação e robotização; ao passo que se constata a diminuição de postos de trabalho no espaço fabril, cresce vigorosamente o número de vagas de trabalho no comércio e no setor de serviços; na mesma proporção em que o trabalho feminino se torna mais presente no cotidiano das empresas e organizações – tornando-se majoritário em algumas atividades – jovens e idosos estão sendo excluídos do mercado de trabalho; cresce de modo assustador o trabalho informal, que tem se apresentado para alguns como a única alternativa de subsistência (ANTUNES, 2007).

Isto posto, concorda-se com Antunes (2007), que aponta que o desemprego estrutural, o deslocamento para o setor de serviços, o incremento do trabalho feminino e a informalidade, são as marcas da atual morfologia do mundo do trabalho. É uma nova realidade marcada pela heterogeneização, fragmentação e complexificação do trabalho e da classe trabalhadora. Àqueles que ainda permanecem no mundo do trabalho formal resta-lhes a subordinação aos ditames do capital e à ideologia neoprodutivista do toyotismo. Dos trabalhadores assalariados não é somente expropriada a força de trabalho, mas também as diversas dimensões de sua subjetividade, a quais se tornam dispositivos eficazes nas mãos dos grandes capitalistas e gestores.

Não obstante a costumeira exploração, a nova dinâmica do capital reestruturado tem exigido um novo perfil profissional coincidente com os modelos organizacionais emergentes e as novas tecnologias. A formação profissional ressurgue como um imperativo sem qual sequer é possível pleitear um posto de trabalho. A elucidação destes processos de reestruturação produtiva – e seus desdobramentos nas formas de organização e gestão da força de trabalho – são muito significativos para a compreensão de qual o perfil profissional passa a ser requisitado nos diferentes níveis hierárquicos e esferas do mundo do trabalho. Tal movimento servirá como subsídio para a apreensão dos direcionamentos e diretrizes que foram dados às reformas empreendidas na educação profissional nas últimas décadas.

2.2 Reformas na educação profissional

Desde a sua implementação no Brasil, nos primeiros anos do século XX, a educação profissional sofreu incontáveis reformas. A partir da década 1970, elas se intensificaram, imprimindo um novo ordenamento a esta modalidade educacional. Em alguns momentos de sua trajetória controversa, a educação profissional se aproximou bastante da educação propedêutica, em outros, constituiu-se quase como o seu polo de oposição. Em determinados

períodos históricos, prevaleceu o dualismo, que antagonizava a educação escolar “acadêmico-generalista” (MANFREDI, 2002, p.102) com o ensino voltado à profissionalização. Noutros, existiu a tentativa de aproximação de modo a compatibilizar a capacitação profissional com um conjunto de conhecimentos mais amplos e adequados ao progresso formativo e profissional do educando (MANFREDI, 2002).

O ano de 1909 marca as primeiras iniciativas da educação profissional como política pública de Estado, com a criação de 19 escolas de aprendizes e artífices em diferentes regiões e unidades da Federação. Essa ação governamental, antes de atender a qualquer finalidade econômica específica, tinha um propósito moral: educar, por meio do trabalho, os pobres e seus filhos, os desvalidos da sorte, os órfãos, entre outros sujeitos indesejáveis, retirando-os das ruas e fomentando-lhes uma oportunidade de formação imbuída de um sentido moralizante (MANFREDI, 2002).

A partir deste marco histórico, algumas alternativas de formação direcionadas aos pobres e aos trabalhadores foram se desenvolvendo, tanto nas esferas públicas como por meio da iniciativa privada. No início dos anos 1930, como modalidades de ensino direcionadas para trabalho produtivo, já existiam: o curso normal (formador do professor primário), o técnico comercial e o técnico agrícola (formava o profissional para atuar no comércio e no campo), além dos cursos básico profissional e básico rural, com quatro anos de duração (MANFREDI, 2002).

Para as elites brasileiras, no entanto, a educação seguia outra trajetória: o ensino primário era seguido pelo secundário propedêutico e completado pelo ensino superior. A divisão em ramos profissionais dar-se-ia somente na universidade. Já para classe trabalhadora, quando conseguia dar prosseguimento aos estudos, restava a inserção no ensino técnico e profissionalizante.

A formação dos trabalhadores, em nosso país, se constituiu ancorada historicamente em uma dualidade estrutural, que impõe e delimita trajetórias educacionais distintas aos sujeitos de acordo com as funções que irão desempenhar no sistema produtivo. Assim, instala-se uma rede educacional para atender aos anseios por escolarização da classe trabalhadora e as demandas por profissionais dos setores da economia em desenvolvimento, enquanto se consolida, paralelamente, outra rede educacional para atender às elites dominantes. A existência dessas duas redes reflete e reafirma a cisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, divisão inerente ao modo de produção capitalista (KUENZER, 1988, 2000).

Destaca-se a síntese apresentada por Kuenzer (1988, p.12):

Se a divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, à medida em que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural deste princípio a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. No Brasil, a constituição do sistema de ensino não se deu de outra forma (KUENZER, 1988, p.12).

Até meados da década de 1930¹⁹, o conjunto esparsas das escolas profissionalizantes estava subordinado ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, fato que indicava seu caráter eminentemente econômico. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a gestão do incipiente ensino profissional brasileiro foi transferida para os seus domínios, não perdendo, no entanto, sua vinculação com o projeto político e econômico que se desenhava no país com ascensão de Getúlio Vargas ao poder. No ano de 1937, parte significativa das escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em liceus industriais. No mesmo ano, a constituição outorgada pelo Estado Novo indicava explicitamente que o ensino “pré-vocacional profissional” – como era chamada a educação profissional – era destinado aos mais pobres e às classes menos favorecidas (MOURA, 2007).

No início da década de 1940, a rede de ensino profissionalizante no Brasil resumia-se ao conjunto das escolas federais de aprendizes e artífices, aos liceus industriais, a algumas escolas técnicas criadas na década anterior, e uns poucos estabelecimentos privados. Com a outorgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942 – abrem-se os caminhos para a edificação de um sistema nacional de ensino profissionalizante diretamente ligado aos setores produtivos em desenvolvimento no país (KUENZER, 1988, 2000; MANFREDI, 2002).

Também no ano de 1942, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e, quatro anos mais tarde, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Essas escolas surgem com uma proposta curricular notadamente prática e estritamente vinculada aos setores produtivos. Tanto isto é notório, que a maior parte do seu custeio é feito pelo próprio empresariado, e sua vinculação institucional dá-se junto ao Ministério do Trabalho e não ao Ministério da Educação (MANFREDI, 2002).

A Lei Orgânica do Ensino Industrial determinou que as escolas federais de aprendizes e artífices deveriam oferecer cursos técnicos – além dos cursos industriais em nível básico e dos cursos gerais de aprendizagem – reforçando a incipiente oferta de ensino técnico

¹⁹ A década de 1930 foi de efervescência e intensos debates no campo educacional. Nessa conjuntura, destaca-se a iniciativa do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, através do qual um grupo de intelectuais brasileiros defendia a perspectiva de uma escola democrática e que oferecesse oportunidades igualitárias para todos os sujeitos (MOURA, 2007).

no Brasil. A mesma legislação também regulamentou a equivalência parcial entre a formação técnica e o ensino regular, o que permitiu ao egresso do ensino técnico seguir diretamente para o ensino superior, desde que em área correlata à já cursada. Até este período, nota-se que a oferta de educação destinada à classe trabalhadora era restrita à nascente rede federal de educação profissional, complementada pelos estabelecimentos privados de formação técnica, quase todos ligados aos serviços nacionais de aprendizagem (MANFREDI, 2002).

Tal realidade sofreu alteração significativa somente no início dos anos 1960, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Esta lei determinou a reconciliação entre os dois subsistemas de ensino, à medida que, de forma coerente, determinou a incorporação dos cursos técnicos em nível médio ao ensino regular. Além disso, a legislação em questão instituiu a equivalência entre os cursos propedêuticos e os cursos profissionalizantes neste nível de ensino. Desta forma, passaram a existir dois ramos diferenciados, porém equivalentes, do ensino médio: um ramo propedêutico, de ensino científico; e o outro profissionalizante, com cursos nas áreas de indústria, comércio, agrícola e normal. A equivalência plena entre as duas propostas formativas e a incorporação de um sistema pelo outro, não foram capazes de suprimir a dualidade estrutural. Embora unificados, a lógica de cisão e a diferenciação de classes entre as clientelas do ensino propedêutico e do ensino profissionalizante permaneceu praticamente inalterada (KUENZER, 1988; 2000).

A partir dos anos 1970, as novas configurações do mundo do trabalho, impulsionadas pela reestruturação produtiva do capital, somadas à intensificação dos processos de industrialização e o ímpeto à “racionalização” educacional por parte dos governos militares, provocaram uma verdadeira reviravolta no ensino profissionalizante.

A medida governamental mais emblemática, e que sintetizou toda esta conjuntura, foi a promulgação Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituiu a profissionalização universal e compulsória²⁰ de todo o ensino secundário. Analisando a legislação em questão, chama atenção o fato de que a normativa não somente apontava a qualificação profissional como um dos principais objetivos do processo educacional, como também compreendia a “preparação” para o trabalho como o elemento chave da formação integral do educando (BRASIL, 1971, Art. 1º).

²⁰ A referida lei não determinava que a escola secundária deveria ser transformada em escola técnica ou que todo o estabelecimento de 2º grau deveria fornecer formação profissionalizante. Esta foi uma interpretação errônea da Lei n. 5.692/1971 que se difundiu entre os gestores escolares e das políticas educacionais. O que dizia a lei é que o ensino é que deveria ser profissionalizante, isto é, sua essência deveria ser direcionada à formação para o mundo do trabalho (CUNHA, 2000c).

Desde antes de sua promulgação, a Lei n. 5.692/1971 já suscitava intensos debates.

Nas palavras de Cunha:

Com efeito, a promulgação da Lei n. 5.692/71 representou, no que se refere ao ensino de 2º grau, a vitória de uma corrente de pensamento que propugnava, dentro do MEC, pela profissionalização universal e compulsória do ensino médio, numa especialização estrita dos estudantes conforme as ocupações existentes no mercado. A corrente derrotada era, entretanto, mais numerosa, pelo que se pode deduzir dos anais da IV Conferência Nacional de Educação, de junho de 1969, e do seminário preparatório (de fevereiro de 1970) à V Conferência, que acabou por não se realizar. Tanto o Documento Inicial deste seminário, elaborado pelo economista Ignácio Rangel, quanto as recomendações da IV Conferência convergiam na condenação da especialização precoce na formação profissional (por razões econômicas e sociais), no reconhecimento como positiva da função propedêutica do ensino médio, na necessidade de se atualizar o conceito de educação geral centrada na ciência e tecnologia, assim como na proclamação da desejabilidade da formação profissional mediante associação escola e trabalho (CUNHA, 2000, p.182).

A profissionalização universal e compulsória foi, sem dúvida, a medida mais ambiciosa e, ao mesmo tempo, a que representou o maior fracasso na história das políticas educacionais do Brasil. A medida consistiu na fusão de diversos ramos do ensino secundário profissionalizante e na extinção do antigo colegial, exclusivamente propedêutico. Desta forma, as diversas modalidades de formação técnica – normal, industrial, comercial, agrícola, entre outras – foram unificadas em um único ramo, e as escolas passaram a oferecer cursos profissionalizantes voltados para a formação de técnicos e auxiliares técnicos para todos os setores da economia, os quais iriam se especializando à medida que fossem demandados pelo mercado de trabalho (CUNHA, 2000c).

Como destacam Alves e Batista (2014), o movimento da profissionalização universal e compulsória se desenrolou em uma conjuntura nacional e internacional bastante específica. Nacionalmente, o recrudescimento da ditadura militar colocava a necessidade de um modelo educacional tecnicista, que exaltasse o patriotismo e disseminasse valores militaristas como a disciplina, a ordem e o progresso. Em nível internacional, o Brasil intentava se inserir na economia mundial, e, para tanto, necessitava dos recursos humanos e materiais que impulsionassem a economia e os setores estratégicos do Estado. Neste sentido, uma educação peremptória, com forte caráter ideológico, que servisse tanto à conformação subjetiva como à justificação do endividamento externo, foi a atribuição assumida pelo sistema educacional brasileiro à época.

O novo ensino médio profissionalizante teve como modelo as escolas técnicas industriais que, paradoxalmente, preservavam os componentes científico e clássico. Os currículos elementares foram elaborados pela Universidade do Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG), que gozava de enorme prestígio na formação técnica e profissionalizante. À

revelia do potencial pedagógico e econômico que a profissionalização universal delegava aos governos militares, a realidade concreta era outra. Os estados e os municípios apresentavam enormes dificuldades para executar o projeto formativo proposto pela Lei n. 5692/1971. Embora as diretrizes federais permitissem certa flexibilidade – como a reunião de pequenos estabelecimentos, a intercomplementaridade entre as unidades de ensino e, até, a organização de centros de formação interescolares, a execução da formação profissional universal ficou muito aquém do programado pelos legisladores e o esperado pelos governos militares (CUNHA, 2000).

A pretensa universalização do ensino profissionalizante, além de atender à crescente demanda dos setores produtivos, tinha um forte caráter contenedor (CUNHA, 1977, 2000). Isto porque a ampliação de vagas neste nível e modalidade de ensino permitia ao aluno abreviar sua trajetória escolar e ingressar mais cedo no mercado de trabalho. O sistema de créditos e módulos que se difundiu com a lei da profissionalização, permitia ao aluno adiantar a parte técnica de sua formação de modo a antecipar sua inserção no mundo do trabalho, mas não permitia que ele fizesse o mesmo com relação à parte científica com vistas ao ingresso na universidade²¹. A Lei n. 5.692/1971 se consolidou como um mecanismo autoritário que serviu para abrandar as reivindicações da sociedade civil organizada, sobretudo dos estudantes, por vagas no nível superior (CUNHA, 2000).

A determinação vertical da profissionalização irrestrita no ensino secundário suscitou reações contraditórias, tanto de aprovação como de rejeição. Para os seus defensores, a profissionalização atribuiu uma finalidade própria ao ensino secundário, superando a função de mero preparatório para o nível superior. Já por parte de seus opositores, as críticas eram inúmeras e muito mais severas, transitando entre questões econômicas e pedagógicas, a saber: a) formação de custo elevado, visto que exigia a aquisição de tecnologias; b) insuficiência de financiamento e a não garantia de infraestrutura por parte do Estado; c) inaptidão dos estabelecimentos escolares; d) falta de docentes e gestores qualificados para oferecer esta modalidade de ensino; e) formação especializada dificultava a alocação no mercado de trabalho, naquela conjuntura econômica do país; f) secundarização da formação geral e humanística (CUNHA, 2000c, p. 202).

Fato é que, no final da década de 1970, o ensino profissional havia se transformado

²¹ O parecer n. 45/1972, do Conselho Federal de Educação, foi bastante enfático “o aluno pode, sim, fazer apenas parte da formação especial do currículo de 2.º grau, quando tem pressa de ingressar na força de trabalho; mas não se pode deduzir que possa fazer somente a parte de educação geral dos estudos do mesmo grau (que é a parte menor) para ingresso mais rápido na universidade” (CFE, 1972, s.p.).

no epicentro de tensões, tanto no interior do MEC como no debate educacional geral. A Lei n. 5.692/1971 foi objeto de fervorosos debates, pareceres ministeriais, reformulações legislativas, dentre outras medidas, que tentaram insuflar os seus intentos e dirimir os retrocessos que a profissionalização compulsória imputou à educação brasileira. Além das questões estruturais, o próprio MEC reconhecia que a proposta não fora capaz de suplantar a dualidade estrutural entre a educação geral e formação profissional (CUNHA, 2000).

Manfredi (2002) assegura que a Lei da reforma do ensino de 1º e de 2º graus, no que tange ao ensino profissionalizante²², foi mais uma medida ineficiente para solucionar os problemas relacionados à dualidade estrutural e ao caráter seletivo e excludente da educação brasileira: uma escola para ricos, e outra, bem distinta, para pobres. Na realidade, a escola dual saiu fortalecida, uma vez que tal medida tornou mais deficiente o antigo ensino secundário, e precarizou, em maior medida, o ensino técnico oferecido nas redes estadual e federal.

Compreensão semelhante é apresentada por Cunha (2000, p. 172):

O Brasil mantinha um dualismo essencial em todas as suas iniciativas educacionais. A partir de um modelo transplantado da Europa, havia uma educação para o povo – uma educação para o trabalho –, e uma educação para a elite – uma educação para a cultura. A escola primária e as escolas profissionais eram instituições do primeiro grupo e a escola secundária e as escolas superiores, instituições do segundo grupo. Em consequência desse dualismo, tanto a escola primária quanto a escola profissional, por melhores que fossem, estiveram sempre relegadas no julgamento público, não sendo consideradas prestigiadas. (CUNHA 2000a, p. 172)

A legislação que determinou a profissionalização compulsória não prosperou. Enfrentando resistências dos gestores educacionais, ignorada pela rede particular de ensino e em condições que limitavam sua implementação nas escolas, a Lei n. 5.692/1971 foi sofrendo modificações até que, no ano de 1982 – através da Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982 – foi retomada a distinção anterior entre o ensino com a finalidade profissionalizante e a educação geral (MANFREDI, 2002).

A “reforma da reforma” – como ironicamente denominou Cunha (2000, p.197) – resgatou o cunho prioritariamente propedêutico do ensino de 2º grau. Embora a legislação em tela tenha reafirmado o trabalho enquanto um princípio educativo – indicando a preparação para o trabalho como um elemento fundamental à formação integral do educando – facultava a habilitação profissional à livre escolha de cada instituição escolar (BRASIL, 1982;

²² Ao longo do texto podem-se verificar diversas denominações para designar a educação profissional. Atualmente o termo corrente, que aparece nos documentos e textos legais é Educação Profissional e Tecnológica, mas até essa denominação, é possível citar diversas nomenclaturas utilizadas, como por exemplo, “ensino profissionalizante”, que aparece no texto da Lei n. 5.692/71. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.1), essas “variações semânticas” não são neutras, muito pelo contrário, expressam os projetos em disputa e as diferentes concepções e finalidades atribuídas à educação profissional.

CUNHA, 2000).

A chegada dos anos 1980 trouxe, não apenas mudanças na legislação educacional brasileira, mas no cenário político, econômico e social. O enfraquecimento do poder ditatorial induziu a “retirada estratégica” (FERNANDES, *apud* BRZEZINSKI, p.88, 2000) por parte dos militares que governavam o país. A transição à democracia se deu mediante avanços e retrocessos, sendo marcada pelas evidências de integrar um ajuste conservador em que a finalidade seria garantir a manutenção da hegemonia dos grupos ligados ao grande capital e dos próprios militares. A “Nova República” instalou-se trazendo as cinzas do regime autoritário sobre o qual se edificara. A emergente democracia – em que a materialidade e o caráter representativo eram apenas suaves contornos – surgiu da própria incapacidade do regime anterior de apaziguar os conflitos sociais. Passou-se, desta forma, do “autoritarismo militar ao autoritarismo civil” (BRZEZINSKI, 2000, p. 88-89).

No domínio econômico, o legado dos governos militares foi uma enorme dívida pública, as altas taxas de inflação, uma máquina estatal inchada e pouco eficiente, e uma economia em crise, na qual os padrões produtivos demonstravam fortes sinais de esgotamento. No campo social, perduravam a má distribuição de renda, a queda exponencial de empregos, as altas taxas de analfabetismo, e os sinais evidentes de um país que não investiu na educação (BRZEZINSKI, 2000).

O ciclo de mudanças iniciado na década de 1980 também atingiu o mundo do trabalho e os principais setores da economia brasileira, especialmente a indústria, que buscava revigorar-se das crises recessivas. As inovações tecnológicas e organizacionais – em particular aquelas derivadas da reestruturação capitalista e do ideário toyotista – finalmente chegaram em volume e intensidade significativos ao país. Figuravam, naquele contexto, como uma solução mágica para resgatar os padrões de acumulação capitalista. Só não se contava com a insuficiência de mão de obra qualificada para lidar com as inovações e com a inaptidão do sistema educacional brasileiro (ALVES; BATISTA, 2014).

Tornou-se necessário impulsionar um novo perfil profissional, tarefa que, necessariamente, passaria por induzir uma nova orientação formativa. Os movimentos de flexibilização do trabalho, reestruturação da produção, reorganização ocupacional, integração dos setores produtivos – assim como o incremento das tecnologias e as emergentes teorias de gestão gerencial – fomentaram o desenho de um perfil de trabalhador polivalente, versátil e multifuncional, cujo conhecimento valorizado não será mais o relacionado ao trabalho prescrito e formalizado. Em oposição a este arcabouço, emerge a noção de *competência*, da qual o mote é a valorização dos saberes advindos das experiências de trabalho, e não mais dos

conhecimentos de natureza conceitual (RAMOS, 2002).

Na análise de Ramos (2002), o modelo produtivo taylorista-fordista consolidou noção de *qualificação* enquanto eixo em torno do qual se edificaram os padrões de formação profissional, de emprego, remuneração e carreira. A qualificação profissional era compreendida como uma relação social complexa, abrangente do conjunto das operações técnicas em associação com o seu valor social e suas implicações econômico-políticas. Em um contexto de profundas mudanças estruturais na sociedade, todavia, a noção de qualificação passou a ser tensionada pelo conceito de competência. Em uma conjuntura marcada por crise de empregos, pela valorização das potencialidades individuais e pela competitividade, subjugam-se as dimensões conceitual e social da formação em favor da vertente experiencial, oriunda dos processos de trabalho.

A ideia de competência sintetiza os caracteres e atributos que passaram a ser requisitados na nova reconfiguração das relações de trabalho. Segundo Ramos (2002, p. 406):

A ênfase na dimensão experimental da qualificação permite tomar a noção de competência como referência da educação profissional também sob a ótica curricular. São comuns as críticas de que a formação conferida pelas instituições não atende às necessidades das empresas. A noção de competência torna-se um código privilegiado no sentido desta coerência, porque se presta às análises dos processos de trabalho e, por suposto, pode levar aos currículos escolares os conteúdos reais do trabalho. A qualificação não teria cumprido este papel por manter-se determinada pelos títulos e diplomas. Ao passo que estes últimos são códigos consolidados, duradouros e rígidos, as competências seriam dinâmicas, mutáveis, flexíveis e, assim, apropriadas ao estreitamento da relação escola/empresa (RAMOS, 2002, p. 406).

A ênfase na formação para a construção de competências se ajustou perfeitamente às políticas de desenvolvimento de “recursos humanos” para o mercado de trabalho, consolidando-se como matriz pedagógica e diretriz formativa para a educação profissional. Em se tratando das reformas, o novo ideário pedagógico impõe o conceito de competência como principal referência, tanto para estrutura quanto para as bases curriculares, que passaram a demandar ampla reformulação.

Em consequência, os saberes e conhecimentos passaram a ser seccionados em módulos e disciplinas, deixando de ser um fim em si mesmo para se transformarem meios para o desenvolvimento das competências. Na mesma medida, o trabalho pedagógico é deslocado da esfera do “ensinar” para o âmbito do “aprender”, bem como as metodologias de ensino passam a ser subordinadas aos processos de trabalho. A competência é apresentada como um princípio de formação adequado à flexibilização e à complexidade do mundo trabalho atual, destacando sua dimensão subjetiva. No entanto, na prática, a competência é reduzida aos aspectos profissionais prescritíveis e necessários ao sistema produtivo do capital

(RAMOS, 2002).

Ramos (2002) salienta que a noção de competência, entendida pelos detentores dos meios de produção como princípio e fundamento pedagógico da capacitação dos trabalhadores cumpriu, pelo menos, dois propósitos estratégicos:

[...] a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais (RAMOS, 2002, p. 401).

No plano ideológico e também como desdobramento de todas as transformações conjunturais do período, emerge o ideário da *sociedade do conhecimento*. Trata-se da suposição de uma organização societal pós-industrial e pós-classista, cujas características seriam a descontinuidade, a incerteza e a rápida velocidade em que se processam as mudanças sociais. Na sociedade do conhecimento, não mais existem sujeitos, grupos ou classes sociais, apenas indivíduos. O trabalhador da sociedade do conhecimento deve ser um indivíduo apto a sobreviver e se adaptar rapidamente às transformações em curso. A imposição desta organização social dinâmica e volátil consiste mais uma tentativa de conformação ideológica no sentido de justificar as desigualdades sociais que formam a base de sustentação do modelo produtivo vigente (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Tanto a pedagogia das competências como o contíguo da sociedade do conhecimento são subsidiários do entendimento de que o próprio trabalhador é o grande responsável pelo seu sucesso ou fracasso que, por sua vez é o resultado da sua capacidade ou não em adaptar-se à dinâmica do mercado. Nesta perspectiva, a educação profissional adquire papel fundamentalmente importante na preparação dessa mão de obra supostamente qualificada, competente e amoldável (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Concorda-se com os autores que as políticas de formação profissional, historicamente, têm cumprido o papel de

[...] produzir e reproduzir uma força de trabalho adequada às demandas dos processos de desenvolvimento e afirmar a educação e formação profissional como uma espécie de *galinha dos ovos de ouro* para tirar os países periféricos e semiperiféricos de sua situação e alçá-los ao nível dos países centrais. Do mesmo modo, acalenta a promessa de mobilidade social mediante a busca de empregos de maiores salários (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 7).

O caráter instrumental atribuído à educação profissional pode ser vislumbrado também em um documento intitulado *Realizações do Ministério da Educação – Período 85/90* (BRASIL, 1990). De acordo com este, os egressos dos cursos técnicos e profissionalizantes são preparados “para se incorporarem aos processos produtivos e à prestação de serviços à população e para atuarem como força auxiliar às equipes de pesquisa

de desenvolvimento tecnológico” (SHIROMA; AZEVEDO; COAN, 2012, p.29). As reformas e os ajustes empreendidos na educação profissional, de uma forma geral, objetivaram viabilizar a formação de um trabalhador semi-qualificado que pudesse se situar, em termos das relações produtivas e educacionais, em um nível intermediário entre o técnico e o superior. Consolidou-se, desta forma, o novo perfil de competências exigidas pelo sistema produtivo e o mercado de trabalho (SHIROMA; AZEVEDO; COAN, 2012).

A partir da década de 1990 ocorreram significativas mudanças na educação brasileira, especialmente, na educação profissional. Dois ordenamentos legislativos merecem destaque face o objeto da presente pesquisa: a execução e a formulação de uma política pública de profissionalização dos trabalhadores. São eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996) e o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997 (MANFREDI, 2002).

Em termos da estrutura e dos objetivos da educação profissional, a LDB/1996 trouxe poucas mudanças em relação ao que já estava estabelecido. Reafirmou a educação profissional como uma modalidade necessariamente integrada ao mundo do trabalho, à ciência e à tecnologia, cujo objetivo seria “o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, art. 39). Diferentemente da profissionalização compulsória – tentativa frustrada da legislação educacional anterior – a LDB/1996 dispõe diferentes maneiras de acesso à educação profissional, quais sejam: integrada ao ensino médio; como educação continuada; em instituições especializadas; ou no próprio ambiente de trabalho (BRASIL, 1996, art.40). Apesar de a LDB/1996 se constituir como mais um esforço para superar a histórica dualidade educacional brasileira, a formação profissional ainda preservada o direcionamento às camadas mais pauperizadas da sociedade (BRASIL, 1996, KUENZER, 2008).

O Decreto n. 2.208/1997, por sua vez, veio regulamentar a LDB/1996, no que diz respeito, especificamente, à educação profissional. Tratou-se de um ordenamento que detalhava os artigos da LDB/96 que tratavam desta modalidade de ensino – a saber, os artigos n. 36 e de 39 a 42. O Decreto presidencial tentou limitar a educação profissional a uma espécie de “trampolim” que ligava diretamente a escola ao mundo do trabalho. Reafirmou o papel do ensino profissionalizante na formação de trabalhadores especializados direcionados a ocupar os postos laborais oriundos da nova morfologia do trabalho. Diferentemente da LDB/1996, que apontava a necessidade de integração curricular e estrutural com o ensino regular, o Decreto em pauta definiu que a educação profissional de nível técnico deveria ter

organização curricular própria e independente, com oferta concomitante, ou sequencial ao ensino regular (BRASIL, 1997; KUENZER, 2008).

Na compreensão de Kuenzer (2008), o Decreto 2.208/1997 consistiu mais uma medida que favoreceu o distanciamento entre a educação propedêutica e a educação profissional, reduzindo esta à sua dimensão eminentemente prática. A dualidade estrutural ressurgiu novamente na forma de dois subsistemas educacionais distintos, desconexos e direcionados a classes sociais antagônicas: a dominante e a dominada (BRASIL, 1997; KUENZER, 2008).

A legislação em tela provocou um verdadeiro desmonte da oferta pública de educação profissional, abrindo os caminhos para a transformação dessa modalidade educacional em verdadeiro “balcão de negócios” (KUENZER, 2008, p. 501). Vale salientar que o Decreto – cujo principal efeito foi a recomposição da dualidade – foi resultado de um acordo entre o MEC e o Banco Mundial, em que a proposta era dar celeridade à formação de mão de obra tecnicamente qualificada de forma menos dispendiosa e mais aligeirada (KUENZER, 2008).

Como confirma Cunha (2000), as escolas profissionalizantes e os centros federais de educação tecnológica eram classificados pelos organismos internacionais como instituições onerosas e pouco produtivas. Essa avaliação era reforçada, em parte, porque a grande maioria das escolas técnicas preserva a preocupação com a formação propedêutica. A solução encontrada foi promover uma nova ruptura entre o ensino médio e a educação profissional, provocando uma verdadeira regressão ao contexto marcado pelas trajetórias separadas e não equivalentes. Dada a suposta ineficiência das instituições públicas de formação profissional, o Decreto n. 2.208/1997 também alavancou um amplo movimento de subdelegação desta modalidade de ensino à iniciativa privada, restringindo a oferta pública a um pequeno número de cursos sequenciais e subsequentes (CUNHA, 2000).

Na esteira da privatização e da transferência de atribuições, também no ano de 1997, foi apresentado o *Programa de Expansão da Educação Profissional* – PROEP. Também proveniente de um acordo com o Banco Mundial – que concedeu empréstimo ao Brasil de mais de 200 milhões de dólares à época – o objetivo era ampliar e massificar a educação profissional, criando ou readequando instituições de formação aos moldes dos Centros Federais de Educação Profissional. De abrangência federal e estadual, o PROEP estimulou parcerias com o setor privado e o terceiro setor. A meta era a constituição de uma rede com mais de 200 centros educacionais profissionalizantes (CUNHA, 2000).

Referendado pela Teoria do Capital Humano, o Banco Mundial apregoava que a massificação da formação profissional impulsionaria o desenvolvimento econômico e social dos países da periferia do capitalismo (LEHER, 1999). Desta forma, o PROEP aglutinou algumas medidas necessárias à readequação da educação profissional à reestruturação produtiva e às demandas do setor privado e do mercado, a saber: a flexibilização curricular conforme exigências dos setores produtivos; a integração institucional entre as diferentes esferas; a ampliação do leque de parcerias com o setor privado para a oferta de educação profissional; a integração com o mercado de trabalho e o direcionamento de egressos para as empresas (CUNHA, 2000c).

Em resumo, a década de 1990 foi o marco a partir do qual vem sendo construída uma nova institucionalidade no campo da educação profissional brasileira. As reformas e reestruturação da educação profissional no Brasil são desdobramentos de um processo histórico de disputas entre projetos antagônicos, defendidos por diferentes protagonistas e interesses contraditórios. Enquanto política pública de governo, a educação profissional passou a ser assumida como um importante elemento de um plano nacional de desenvolvimento econômico e tecnológico. Enquanto demanda dos setores produtivos, a educação profissional assumiu a tarefa de formação e qualificação da mão de obra e de conformação ideológica à lógica do capital. E, por fim, como demanda da sociedade civil, a educação profissional representaria a ampliação das possibilidades de acesso à educação e promessa de mobilidade social, sobretudo para as classes populares (MANFREDI, 2002).

Nos primeiros anos da década de 2000 sucedeu ao governo autodenominado social democrata, a ascensão de um governo de orientação democrático-popular. Embora o recém-empossado mandato do Partido dos Trabalhadores (PT) tenha assumido o compromisso de colocar a educação profissional em pauta, somente em 2004 o Decreto n. 2.208 foi revogado por meio do Decreto n. 5.154, de 23 de julho, do presidente e ex-operário Luís Inácio Lula da Silva.

O novo marco legislativo retomou os principais preceitos da LDB/96 para a educação profissional, redefinindo as formas de oferta, as quais passaram a ser: a formação inicial e continuada; a educação técnica integrada ao ensino médio; a graduação tecnológica e a pós-graduação. Pelo menos no papel, o Decreto n. 5.154/ 2004 resgatou importantes premissas para a formação profissionalizante, dentre os quais se destacam: o estímulo à articulação entre Educação, Trabalho, emprego, Ciência e Tecnologia; e a organização curricular por áreas profissionais, com base na cultura, nas estruturas sociais, econômicas e

ocupacionais de uma determinada região (BRASIL, 2004; SHIROMA, AZEVEDO; COAN, 2012).

Vale pontuar que o Decreto em questão não foi uma concessão do governo supostamente popular, mas sim resultado de intensa mobilização de diversos setores educacionais, notadamente, aqueles ligados diretamente ao campo da educação profissional. Educadores, docentes, gestores e pesquisadores reivindicavam que o governo assumisse a educação profissional como política de Estado e potencial mecanismo de redução das desigualdades sociais. É notório que esse Decreto foi incapaz de equacionar o problema da dualidade estrutural e suprimir a existência de dois subsistemas de ensino paralelos.

Não obstante, foi um passo concreto na direção da integração entre educação profissional e educação propedêutica, entre formação geral e formação para o trabalho. Destaca-se que a reedição do ensino médio integrado ao técnico e o surgimento das graduações tecnológicas demarcaram uma nova etapa da educação profissional no Brasil, pautada no discurso da inclusão. No entanto, a expectativa de que essa inclusão decorrente da ampliação ao acesso à educação profissional se refletiria em incremento nas possibilidades de geração de emprego, trabalho e renda aparentemente não se cumpriu (KUENZER, 2008).

Em 2008, o governo federal sancionou a lei que instituiu Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A Lei n. 11.892, de 29 de dezembro, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da fusão e/ou readequação das já existentes Escolas Técnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Segundo Pacheco e Rezende (2009, p.9), o foco destas novas instituições seria dar resposta “de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais”. Contraditoriamente, os institutos federais seriam instrumentos de “promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias”.

A criação da rede federal é desdobramento da I Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica, ocorrida no ano de 2006, e que contou com a participação de diversos segmentos, incluindo os representantes dos setores produtivos e dos serviços nacionais de aprendizagem. Em mais de cem anos de história, foi a primeira ocasião em que a educação profissional foi debatida de forma ampla e democrática, culminando num plano de ação e em uma política nacional (PACHECO; REZENDE, 2009).

Diferentemente das universidades, os institutos federais surgiram com uma proposta diretamente vinculada aos setores produtivos, com ênfase no seu papel de contribuir com o

desenvolvimento econômico local, regional ou nacional. Com proposta pedagógica por vezes contraditória, acabam se afastando de uma trajetória de formação integral e omnilateral – capaz de assumir o trabalho na sua dimensão ontológica e enquanto princípio educativo. Nesse sentido, acaba prevalecendo a formação para o mercado e para a empregabilidade. Sob a materialidade do capitalismo reestruturado, é reforçada a lógica perversa de expropriação do trabalho, sendo o trabalhador conformado a um perfil profissional flexível e subjetivamente engajado.

Não parece correto condenar a educação profissional pelo papel que lhe sendo sendo atribuído pelos determinantes conjunturais da atualidade. Faz-se necessário, todavia, refletir sobre a educação profissional, como sugere Frigotto (2007), como constituída e constituinte implicada com a dinâmica de sociedade vigente.

2.3 Reestruturação produtiva e as reformas na educação profissional: a encruzilhada

O capitalismo vem passando por profundas transformações, constituindo um novo padrão de acumulação flexível, o qual se estabelece sobre as bases da reestruturação da produção e do fenômeno de mundialização do capital. Essas transformações incidem sobre a vida dos sujeitos, desde as relações sociais até a organização da subjetividade humana. Uma das dimensões mais afetadas por essas mudanças em curso, sem sombras de dúvidas, é o trabalho, atividade fundante do ser social e alicerce a partir do qual os homens produzem e reproduzem a sua existência.

No capitalismo, no entanto, como nos adverte Karl Marx (2013), a efetivação do trabalho tem como custo a desefetivação do trabalhador. O trabalho alienado – convertido em mercadoria a ser vendida e comprada – reduz a atividade do homem a um fim, faz de sua existência humana apenas o meio para garantir a sua existência física.

A acumulação flexível e a reestruturação produtiva do capital se traduzem em inovações de ordem técnica e organizacional que constituem uma nova morfologia do mundo do trabalho. A automatização e a robotização não somente eliminaram postos laborais, como trouxeram novas exigências ao trabalhador comum. O surgimento de novos ramos produtivos e a extinção de outros – processo que se deu na mesma medida nas atividades ocupacionais – provocou uma verdadeira mudança nos parâmetros da formação profissional. As inovações técnico-organizacionais do toyotismo e as novas teorias e práticas de gestão impõem o pleno engajamento do trabalhador à atividade produtiva galgando uma espécie de simbiose entre o homem e a máquina, entre o indivíduo e a instituição (KUENZER, 2008; ALVES, 2011).

Diante deste novo quadro, a educação sistematicamente é colocada em evidencia, ora

como possibilidade de rompimento com essa estrutura, ora como instrumento de conformação a ela. Em determinadas situações, emergem as possibilidades emancipatórias da educação. Noutras, a educação fica restrita a um instrumento de mobilidade social ou ferramenta para capacitação visando à inserção no mercado de trabalho. Em Alves e Batista (2010), depara-se com a ideia de que na reestruturação produtiva, o capital se vê obrigado a sustentar a necessidade de investimentos em educação, uma vez que a esta caberia a formação da força de trabalho e o desenvolvimento das competências capazes de atender às necessidades do mercado (ALVES; BATISTA, 2010)

Apesar de não haver consenso e, muitas vezes, até certa confusão sobre os atributos e habilidades requeridos na nova configuração do mundo do trabalho, sabe-se que o trabalhador da atualidade deve estar apto a aceitar mudanças contínuas e se adaptar às exigências extemporâneas dos processos produtivos e da dinâmica organizacional (MACHADO, 1996).

Na organização fordista-taylorista, os processos de trabalho eram delimitados pela rigidez de funções, pela fragmentação das tarefas e um rígido controle por parte da supervisão. A estruturação do trabalho foi adequada ao funcionamento das linhas de produção. No novo complexo da reestruturação produtiva derivado do toyotismo prevalecem a multivariabilidade de tarefas, a flexibilização das funções e a integração dos níveis e setores produtivos. As antigas e rígidas linhas de produção dão lugar às modernas ilhas ou células, onde, em alguns casos, um trabalhador pode operar simultaneamente um conjunto de máquinas. O trabalho isolado cede espaço às equipes de trabalho; a monotonia e repetição são suprimidas por uma amplitude e diversidade de situações que podem incorrer no dia-a-dia de um local de trabalho. Este conjunto de mudanças se completa com a adoção de estratégias de gestão gerencial que preparam a força de trabalho para a chegada e à adaptação às novas tecnologias (MACHADO, 1992; ALVES, 2011).

Desta forma, a esse respeito persistem os seguintes questionamentos: De que forma estas mudanças influenciam o perfil de qualificação dos trabalhadores? Qual o perfil profissional demandado pela reestruturação produtiva do capital?

Machado (1992) alude que

[...] com a flexibilização funcional um novo perfil de qualificação da força de trabalho parece emergir e, em linhas gerais, pode-se dizer que estão sendo postas exigências como: posse da escolaridade básica, de capacidade de adaptação a novas situações, de compreensão global de um conjunto de tarefas e das funções conexas, o que demanda capacidade de abstração e de seleção, trato e interpretação de informações. [...] Haveria também um certo estímulo à atitude de abertura para novas aprendizagens e criatividade para o enfrentamento de imprevistos (MACHADO, 1992, p. 15).

Como já foi indicado anteriormente, o contexto atual tem privilegiado a substituição da demanda da qualificação profissional pela noção de *competência*. A noção de competência tem sido utilizada para se referir “às condições subjetivas do *desempenho* dos indivíduos na realidade atual dos processos de trabalho [...]”. (MACHADO, 1998, p. 22, grifo da autora). Se o construto competência, na sua origem, não denotava uma visão pragmática e utilitarista, a perspectiva que dele tem sido extraída nos dias atuais implica um processo de adaptação e ajustamento à lógica mercantil. Na racionalidade capitalista – que vê nos trabalhadores e trabalhadoras um simples valor de troca – a competência tem se tornado sinônimo de eficiência, especialmente quando se trata de dar respostas às exigências do trabalho reestruturado. A capacitação para o trabalho se transformou em sinônimo de reificação²³ dos seres humanos e de redução da consciência coletiva à sociabilidade do capital. Em termos ideológicos, o culto à competência tornou-se mais uma forma de naturalizar a organização social dominante (MACHADO, 1998).

As referências e as noções de competência, usualmente, têm como substrato as dimensões do comportamento humano. De atributos relacionais até caracteres de natureza afetiva, a listagem das novas competências é extensa e multivariada. Em um contexto de enxugamento organizacional, em que se impõe a necessidade de diferenciação social, o indivíduo é compelido a demarcar suas competências como forma de se posicionar mais valorosamente no mercado de compra e venda da força de trabalho. Para tanto, ele precisa desenvolver-se atributos como: a flexibilidade, a criatividade, a tenacidade e a polivalência. Neste sentido, com nos indicada Ramos (2000), a relação do indivíduo com o mercado de trabalho deixa de depender de suas qualidades técnicas ou sua experiência no mundo do trabalho, passando a variar conforme uma conjugação de fatores complexos e, por vezes contraditórios, ligados diretamente ao modo como o indivíduo se integra às relações de trabalho, a sua subjetividade e à maneira como ele exercita suas capacidades laborais.

Ligada à noção de competência tem sido difundida a ideologia da *empregabilidade*, que por sua vez, refere-se “às condições subjetivas de integração dos sujeitos à realidade atual dos mercados de trabalho” (MACHADO, 1998, p.18). A ideia de empregabilidade se

²³ Na acepção de Resende (2011) os fenômenos da alienação e do fetichismo são as bases para a compreensão da categoria reificação, isto é, são conceitos que se determinam mutuamente. A reificação consiste na perda da referência da totalidade e da coletividade em consequência da fragmentação e do isolamento que existem nas relações sociais e de trabalho na sociedade burguesa. Dado os imperativos da racionalidade, da racionalização e da objetividade, impostos pelo modo capitalista de produção, os indivíduos vão ficando cada vez mais isolados, “atomizados” (p.116), de modo que a realidade social se transforma em sistemas isolados e isolantes. Uma relação entre indivíduos se se transforma em uma relação entre coisas, uma relação reificada (REZENDE, 2011).

desenvolveu como um desdobramento do pensamento liberal burguês que sustenta que a posição ocupada pelo indivíduo no mercado de trabalho é resultado de seus méritos individuais, que, por conseguinte, são determinados pelas suas competências, atributos, disposição e engajamento ao trabalho. A noção de empregabilidade ignora a crise pela qual vem passando o sistema capitalista e sua principal consequência: o desemprego estrutural. Reproduz-se a ideia de um mercado de trabalho instável, imprevisível, carente de profissionais qualificados, em que a adaptação a ele ou não é estampada como mérito ou incapacidade do próprio indivíduo. Em síntese, o culto à competência e a ideologia da empregabilidade traduzem-se em apologias ao poder individual e às capacidades adaptativas em favor da organização capitalista (MACHADO, 1998).

De acordo com Kuenzer (2011), a reestruturação produtiva do capital vem provocando não somente a superação dos paradigmas relativos à organização do trabalho, mas também das abordagens pedagógicas a eles relacionadas. A pedagogia orgânica ao fordismo-taylorismo orientava-se para preparar os indivíduos conforme a divisão social e técnica do processo de produção imposta pela administração científica do trabalho. Em uma estrutura produtiva e societal marcada pela clara cisão entre as ações intelectuais e as ações instrumentais, a educação encarregava-se de preparar os indivíduos para ocuparem posições sociais e hierarquicamente diferenciadas, seja no âmbito do trabalho ou da vida social. Os princípios educativos que fundamentaram o projeto educacional para atender às demandas da organização do trabalho de base fordista-taylorista deram origem às teorias pedagógicas conservadoras que assumiram como um fundamento pedagógico a divisão entre pensamento e ação, entre planejamento e execução (KUENZER, 2011).

A mundialização de um novo padrão flexível de acumulação e as novas tendências organizacionais colocaram em cheque esse modelo educacional e com ele as teorias pedagógicas conservadoras que, embora continuem a subsistir em diversos meios educacionais, passaram a ser veementemente questionadas pelos educadores. À mesma medida que as linhas de produção vão sendo substituídas pelas células produtivas, que o supervisor desaparece e o engenheiro desce ao chão de fábrica, os processos e estruturas educacionais vão se conformando, constituindo uma nova etapa. As palavras de ordem passam a ser a *qualidade* e *competitividade*, e o discurso que emana das recentes formações produtivas refere-se a um trabalhador de novo tipo, capaz de se inserir em qualquer setor da economia e que disponha de capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se a uma nova realidade de produção flexível. As habilidades e atributos desse trabalhador de novo tipo incluem, dentre outras: a capacidade de se comunicar de forma eficiente, incluindo o domínio

de língua estrangeira; a autonomia intelectual e disposição de se apropriar e lançar mão de conhecimentos científicos; a autonomia moral e a capacidade de resolver problemas e enfrentar situações do cotidiano; e, por fim, o máximo comprometimento com o trabalho, seja na dimensão objetiva ou subjetiva (KUENZER, 2011).

Ainda segundo Kuenzer (2000), é factível o movimento acelerado de transposição de um modelo tradicional de gestão organizacional que faz uso extensivo da força de trabalho semi-qualificada, para outro modelo que se baseia no uso intensivo da força de trabalho qualificada e polivalente. Essas transformações trazem como consequência a imposição e a necessidade da qualificação profissional como forma possível de inserção dos trabalhadores na dinâmica produtiva. Visando se ajustar às mudanças ocorridas nos setores produtivos e de serviços e tendo como objetivo se integrar às novas formas de organização do trabalho e à inserção das novas tecnologias na atividade laboral, a educação profissional brasileira – assim como outros níveis e modalidades na esfera educacional – passou por um conjunto de reformas – iniciadas décadas antes, mas intensificadas na década de 1970 – e que se pode dizer que ainda estão em curso (KUENZER, 2000).

A educação profissional não somente ganhou progressiva importância e maior volume de investimentos no último período como teve suas bases curriculares reformuladas. Conforme nos mostrou Ramos (2002), a elaboração de um currículo que tem como base a noção de competência parte de uma compreensão analítica dos processos de trabalho a partir da qual “se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas” (p. 404).

Nesta esteira, os *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*, do ano 2000, trataram de reafirmar essa tendência pedagógica ao indicar o aprendizado formal e experimental como as duas principais maneiras de acesso ao conhecimento, reafirmando que a constituição das competências se dá prioritariamente a partir das experiências concretas de trabalho. Trata-se da instauração de uma relação linear em que a ênfase na dimensão experimental da formação fomenta a busca pela competência, e a competência, por sua vez, supostamente é alcançada através da experiência dos processos e situações de trabalho (RAMOS, 2002).

A inserção do conceito de competência nas bases curriculares da educação profissional foi a chave para garantir a integração entre as escolas profissionalizantes e os setores produtivos, pois, a partir deste movimento, os currículos passaram a ser intrincados com os conteúdos reais do trabalho. Nessa perspectiva, a qualificação estrita, a formação

propedêutica ou mesmo os títulos e diplomas pouca validade teriam se o trabalhador não fosse capaz de lidar, de forma eficiente, com as situações e problemas do cotidiano de trabalho. Pouca utilidade teria sua formulação intelectual se não desenvolvesse as competências para se integrar às equipes de trabalho ou mesmo para operar sozinho, simultaneamente, diversos equipamentos (RAMOS, 2002).

Como desdobramento deste processo de instrumentalização da formação profissional e de sua plena subjugação à lógica do mercado, precarizaram-se as ofertas educacionais direcionadas aos trabalhadores, que se converteram em mera oportunidade de certificação. O aumento de vagas na educação profissional é subordinado ao processo capitalista de acumulação flexível e diretamente proporcional à corrente exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados. Kuenzer (2007, p. 1165) chama este movimento de “inclusão excludente” uma vez que se caracteriza pela integração precária dos trabalhadores às possibilidades de formação profissional para que sejam reintegrados ao mundo do trabalho, também de forma precária, em outros pontos da cadeia produtiva reestruturada. Pode-se afirmar, nesta direção, que as reformas empreendidas na educação profissional nas últimas décadas, alardeadas como forma de democratização da educação, não superaram os limites de um ajuste ao regime de acumulação flexível e às necessidades do reordenamento produtivo do capital (KUENZER, 2005; 2007).

As transformações estruturais e metodológicas empreendidas no âmbito da educação dos trabalhadores – no caso brasileiro expressas nas reformas e reordenamentos da educação profissional – sintetizam os requerimentos de um processo produtivo cada vez mais fragmentado e esvaziado de conteúdos. A conformação educacional brasileira legitima e estimula uma distribuição desigual entre o saber prático e conhecimento científico, entre a formação geral e a formação profissional, entre o saber fazer e o saber ser. A consolidação e o incremento da dualidade estrutural, como categoria que arregimenta a existência de duas redes de ensino distintas, paralelas e com públicos diferenciados, é a confirmação do irrefutável: a divisão social do trabalho e a cisão da sociedade em classes sociais reproduzem-se também no campo educacional. A intrínseca relação entre trabalho e educação, e adoção do trabalho como princípio educativo ficaram contingenciadas às contradições entre capital e trabalho (KUENZER, 2000; 2008).

A defesa e a sustentação das políticas públicas para a educação profissional e tecnológica vêm se consolidando sob uma perspectiva pragmática e economicista, totalmente distante do embasamento ético-político e filosófico que conferiu legitimidade à defesa dessa modalidade educacional por amplos setores da sociedade nas últimas décadas. A necessidade

de uma formação omnilateral e politécnica perdeu-se em meio às exigências contemporâneas por profissionais polivalentes e qualificados. Concomitantemente, as determinações do sistema capitalista de produção têm influenciado diretamente na configuração de uma proposta de formação subordinada às diretrizes e necessidades do mercado de trabalho. Identifica-se, na esfera da educação profissional, um movimento de apropriação por parte da classe dominante, de uma reivindicação histórica da classe dominada, unicamente para satisfazer seus interesses econômicos.

A educação profissional virou bandeira do governo federal, do empresariado, dos organismos internacionais e até das elites brasileiras, mas está cada vez mais distante dos princípios que fundamentam a sua existência.

Entre o estabelecimento das Escolas de Aprendizizes Artífices, nas primeiras décadas do século passado, à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no ano de 2008, a educação profissional passou por um tortuoso caminho de reformas, marcado por múltiplas mudanças e inflexões cuja expressividade se dá por um vasto arcabouço jurídico e legislativo. Da profissionalização universal e compulsória – estabelecida pela Lei n. 5.692/1971 – ao recente ensino médio integrado à formação profissional – um sem número de leis, decretos e pareceres permearam a história da educação profissional em nosso país. Lembra-se que as reformas executadas no ensino profissionalizante, indiscriminadamente, estiveram relacionadas às transformações econômicas e do mundo do trabalho, seja em escala nacional ou global.

Na compreensão de Manfredi (2002), o movimento das reformas na educação profissional deve ser analisado à luz do entendimento de que

[...] as mudanças técnico-organizativas introduzidas com a adoção do padrão capitalista de acumulação flexível iriam gerar tensões e contradições entre “o velho sistema educacional” e as novas necessidades de educação para o trabalho. Novas demandas e necessidades iriam tensionar velhas estruturas e fazer emergir, a partir da segunda metade dos anos 90, os debates para a reestruturação do ensino médio e profissionalizante e, de outro, fazer frente às exigências de construção de uma nova institucionalidade, que dê conta dos processos em curso de reestruturação produtiva, de internacionalização da economia brasileira e da pressão de ampliação de direitos sociais (MANFREDI 2002, p. 107-108).

Na tentativa de apreender o processo em sua totalidade, e no intuito de realizar uma síntese, pode-se afirmar que as reformas empreendidas na educação profissional brasileira resultaram em: instrumentalização e precarização da formação direcionada aos trabalhadores; ampliação e reprodução da divisão social do trabalho, aprofundando a cisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual; manutenção e extensão da dualidade estrutural, que garante a existência de dois subsistemas educacionais para atender a públicos diferenciados, conforme sua origem de classe e posição potencial no mundo do trabalho; consolidação de uma

proposta de formação estritamente profissionalizante, em oposição à formação politécnica e omnilateral, que agregue as dimensões humana, cultural, científica e tecnológica; integração acrítica e pragmática dos processos de trabalho à formação profissional, reformulando currículos e estruturas para atender às exigências do direcionamento experimental desta modalidade de educação; e, por fim, a manutenção do caráter seletivo da educação profissional, que, à revelia de sua subordinação aos ditames econômicos, não alcançou a democratização.

Shiroma, Azevedo e Coan (2012, p. 27) questionam no subtítulo de seu artigo “*sucessivas reformas para atender a quem?*”. Esses autores concordam que as reformas e os ajustes feitos na educação profissional, de modo geral, objetivaram viabilizar a formação de um trabalhador semi-qualificado, situado na escala das relações produtivas e educacionais em um nível intermediário entre o técnico e o superior, consolidando desta forma o novo perfil profissional que os arranjos produtivos e o mercado de trabalho demandavam.

Na mesma esteira, Kuenzer (2008, p.491) questiona se o processo em questão constituiu uma “*Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?*”. Segundo a autora, as transformações de natureza técnico-organizacional e novos padrões de gestão da força de trabalho, oriundos da reestruturação produtiva, impuseram a necessidade de recuperar as ações educativas sistematizadas como estratégia de ajuste ao regime de acumulação flexível.

A atual configuração da educação profissional brasileira – considerando o atual estágio de organização do mundo social e produtivo – aponta alguns desafios, tais como: formular uma nova concepção de formação capaz de articular as dimensões científica, sócio-histórica e tecnológica do conhecimento, de modo a superar a dualidade entre dois projetos educacionais, um que ensina a pensar e outro que ensina a fazer; democratizar o acesso ao ensino profissionalizante e lutar pela constituição de uma política pública de Estado capaz de garantir a estrutura e a dinâmica dessa modalidade educacional em todas as instâncias governamentais; recuperar a categoria trabalho como princípio educativo e formativo da educação profissional. Há de se constituir um projeto educacional em que a trajetória escolar e profissional dos sujeitos não seja definida pelas suas origens de classe e tampouco pelo lugar ocupado na cadeia produtiva (KUENZER, 2009).

Após esta análise das reformas na educação profissional no Brasil, que buscou relacioná-las ao movimento histórico da reestruturação produtiva do capital, no capítulo seguinte pretende-se revisitar a historicidade dos programas nacionais de formação e qualificação profissional das últimas décadas. Inseridos e quase sempre vinculados à

educação profissional – seja por intermédio das instituições públicas de ensino ou dos serviços nacionais de aprendizagem – estes programas foram predecessores do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), tema desta investigação. Ao tentar a articulação da profissionalização com a geração de emprego e renda, tais programas agiram com vista a massificar a oferta de educação profissional e ampliar o potencial de formação para atender às necessidades do mercado de trabalho. O Pronatec, programa nacional em vigência, criado pela presidente Dilma Rousseff, é o herdeiro de uma série de programas anteriores que seguem a mesma linha. Daí a importância de fazer a revisita histórica desses programas no intuito de compreender melhor o objeto em questão.

CAPÍTULO III: OS PROGRAMAS NACIONAIS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: DO PIPMO AO PRONATEC

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado por meio da Lei 12.513, sancionada pela presidente Dilma Rousseff em 26 de outubro de 2011. A premissa fundamental deste programa é a ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica mediante o desenvolvimento de projetos, programas e ações de assistência técnica e financeira.

Dentre os objetivos do Pronatec destacam-se os seguintes: expansão, interiorização e democratização da oferta de cursos de educação profissional; incremento na qualidade do ensino público articulado com a educação profissional; ampliação das oportunidades educacionais dos trabalhadores com oferta de cursos de qualificação profissional; articulação entre as políticas de profissionalização e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2011).

Para cumprir seus objetivos e finalidades o programa deve ser estruturado com base no regime de colaboração e cooperação entre União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Sua efetivação, no entanto, é de responsabilidade das instituições de ensino superior, das instituições de educação profissional e tecnológica, das redes municipais e estaduais de educação, e dos serviços nacionais de aprendizagem (BRASIL, 2011).

A clientela a ser qualificada pelo Pronatec, de acordo com a legislação que o instituiu, é a seguinte: estudantes do ensino médio das escolas pública, em especial, alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA); estudantes recém-egressos do ensino médio público ou que estudaram com bolsa integral em instituições privadas; trabalhadores desempregados; pessoas em situação de vulnerabilidade social e econômica; pequenos produtores e extrativistas; populações indígenas, quilombolas e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; e pessoas beneficiadas por programas de transferência de renda do governo federal (BRASIL, 2011).

O Pronatec é um programa guarda chuva, um conjunto de programas, ações e projetos cuja finalidade é ampliar o acesso à formação profissional e ao ensino técnico. É um conjunto de novas ações, com ações preexistentes. As ações já existentes que foram incorporadas ao Pronatec são: *o Programa Brasil Profissionalizado; a Rede e-Tec Brasil; Acordo de Gratuidade do Sistema S; e a Expansão da Rede Federal*. Já as novas ações são o *Fies Técnico* e o *Fies Empresa* e a *Bolsa-Formação*. Cada um destes programas será discutido a seguir, porém esta pesquisa irá contemplar principalmente a Bolsa-Formação, que

é a parte fundamental do Pronatec que tem sido desenvolvida na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A *Bolsa-Formação* consiste na oferta de cursos de educação profissional e tecnológica – tanto na modalidade de formação inicial e continuada (curta duração) quanto na modalidade técnica, seja integrada ao ensino médio, concomitante ou subsequente. Como indica o próprio nome, o programa Bolsa-Formação oferece um auxílio financeiro aos alunos regularmente matriculados e com frequência constante, como forma de garantir o acesso e a permanência do seu público-alvo e o fomento à expansão do ensino técnico e profissionalizante (BRASIL/PRONATEC, 2014).

Como assevera Kuenzer (2006), as tentativas de elaboração e implementação de programas, em âmbito nacional, que buscaram conjugar o acesso à qualificação profissional à geração de emprego, trabalho e renda, não são novas, muito pelo contrário, se repetiram ao longo das últimas décadas (KUENZER, 2006). Foram significativos os esforços para formular políticas públicas capazes de articular um projeto de educação direcionado trabalhadores e a qualificação para atender as demandas dos setores produtivos. Desde a década de 1960 até a atualidade, com a criação do Pronatec, o Brasil já teve três outros programas governamentais nestes moldes, a saber: o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), concebido no governo João Goulart e apropriado pelos governos militares; o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), do presidente Fernando Henrique Cardoso; e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), criado no primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva.

A partir da compreensão do contexto socioeconômico em que estes programas foram criados e desenvolvidos, e de seus aspectos políticos e pedagógicos, pretende-se, ao longo deste capítulo, encontrar pilares de convergência com o seu “herdeiro” contemporâneo, o Pronatec, apreendendo a importância histórica e os desdobramentos de cada um destes para o campo das políticas de formação profissional. Na mesma medida, intenta-se situar os referidos programas no contexto das reformas educacionais empreendidas nas últimas décadas, assim como caracterizar os sujeitos, entidades, autarquias e agentes econômicos envolvidos na formulação e execução de cada um deles.

3.1 O Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra - PIPMO

Concebido no governo do presidente João Goulart, em meados de 1963, o PIPMO foi proposto para ser executado em vinte meses, mas acabou tendo a duração de quase vinte anos. Caracterizado na legislação que o instituiu como um programa “de natureza transitória” e de caráter emergencial, o PIMPO durou até o ano de 1982, período em que, em decorrência da

crise de empregos, deixou de ser aceitável investir na formação de mão de obra excedente (BARRADAS, 1986, p.14).

Inicialmente denominado PIPMOI, cuja última letra da sigla indicava seu direcionamento para a formação de mão de obra para a incipiente indústria brasileira, o programa foi apropriado pelos governos militares vindo a se estender até 1982. Sua proposta inicial era oferecer cursos profissionalizantes para trabalhadores pouco escolarizados seguidos de encaminhamento para o emprego. Planejado e executado em um primeiro momento pelo Ministério da Educação – na então Diretoria de Ensino Industrial (DEI) – foi transferido para o Ministério do Trabalho, em 1975, ocasião em que seus cursos passaram a contemplar também os setores primário (agricultura) e terciário (comércio e serviços) da economia (SANTOS, 2006).

Estruturado a partir de cursos de curta duração, de natureza eminentemente prática e operacional, o PIPMO foi executado a partir de parcerias, especialmente com os serviços nacionais de aprendizagem, as escolas técnicas, as universidades, as prefeituras, os sindicatos e também com os próprios representantes dos setores produtivos. O governo federal disponibilizava os recursos e os parceiros formadores eram responsáveis pela execução do programa em cada Estado ou Região Geográfica do país (SANTOS, 2006).

Em face de sua metodologia de qualificação – que, como será exposto adiante, figurou essencialmente como um treinamento – canteiros de obras, campos agrícolas e o próprio chão de fábrica foram transformados em salas de aula. Bastava que houvesse, de um lado, os formadores capacitados, e de outro, trabalhadores pouco qualificados empenhados em se integrar à nova realidade do mundo do trabalho. À revelia do seu caráter pragmático – e não ignorando o fato desse programa constituir uma resposta, em termos de políticas educacionais, às necessidades do empresariado brasileiro – o PIPMO representou uma oportunidade de qualificação para um grande contingente de trabalhadores que estava sendo progressivamente excluído, ou que nunca fizeram parte, do mundo de trabalho (SANTOS, 2006).

No entendimento de Barradas (1986), o surgimento do PIPMO somente foi possível em razão das particularidades do desenvolvimento do capitalismo no Brasil e da conjuntura econômica e política que marcou a década de 1960. A autora afirma que

Contudo, somente a especificidade do momento econômico e político que atravessava o capitalismo no Brasil permitiu o surgimento de um programa nos moldes do PIPMO, porquanto não havia tempo suficiente para que a acumulação de capital se formasse de maneira espontânea; para tanto, o Estado passou a interferir em diversos setores da sociedade civil no sentido de agilizar o processo desenvolvimentista (BARRADAS, 1986, p. 34-35).

O projeto desenvolvimentista iniciado no período anterior colocou ao país o enfrentamento de uma verdadeira crise inflacionária. A necessidade de conter a inflação significou a diminuição do volume de investimentos por parte do Estado e a contenção do consumo por parte dos indivíduos, o que culminou na inevitável redução da produção e das taxas de lucros dos setores produtivos. Nessa esteira, os anos que antecederam o golpe civil-militar, isto é, os primeiros anos da década de 1960, foram marcados por intensas flutuações, ambiguidades, e presumível instabilidade no que tange à economia (BARRADAS, 1986).

No plano político, agregado à esfera econômica, a crise se dava pelo conflito entre as velhas e tradicionais oligarquias ligadas à atividade agrário-exportadora e a nascente burguesia financeiro-industrial. O primeiro grupo tinha maior capilaridade nas esferas legislativas e se posicionava veementemente contrário ao projeto desenvolvimentista, uma vez que este colocava em risco os seus privilégios e ameaçava a primazia das atividades produtivas que lhe serviam como base de sustentação. O segundo grupo, por sua vez, amparava-se no poder Executivo, cujo ímpeto à industrialização havia se tornado o alicerce da nova política nacional-desenvolvimentista. O Brasil estava cindido conforme os jogos de interesses distintos entre as classes e as frações da classe dominante (BARRADAS, 1986).

O projeto desenvolvimentista brasileiro, no entanto, esbarrava nos seus próprios limites, que ultrapassam as disputas entre os grupos dominantes. A conjuntura econômica brasileira e o estágio de desenvolvimento do capitalismo no país demonstravam que não havia tempo suficientemente hábil para que o capital acumulasse e se formasse de maneira espontânea, garantindo as bases materiais para o desenvolvimento do complexo industrial.

Desta forma, o Estado passou a intervir em diversos setores da sociedade para dar mais celeridade ao processo desenvolvimentista, desde a economia até a educação. As intervenções estatais foram sistematizadas em programas de metas, dentre os quais Juscelino Kubitschek foi o primeiro idealizador, vindo a ser seguido por outros programas mais ou menos audaciosos. Apesar das diferentes orientações políticas, os programas econômicos vislumbravam subsidiar as bases, a infraestrutura, e os recursos (humanos e materiais) para que a indústria viesse a se tornar a principal atividade e a base da economia do país (BARRADAS, 1986).

O modelo da industrialização brasileira e o projeto desenvolvimentista implementado no país sofreram diversos questionamentos, tanto por parte dos setores de trabalhadores, como de outros segmentos sociais, contudo, isso não mudava o fato concreto de que tal proposta era a mais vantajosa para a emergente burguesia brasileira.

Como chamou atenção Barradas (1986, p. 38):

O mesmo capital aplicado na indústria, se comparado ao investimento na agricultura, vai gerar uma quantidade de valor maior utilizando proporcionalmente uma quantidade menor de trabalho. Esse valor é tanto maior quanto mais dinâmico for o setor da indústria, isto é, quanto mais de capital intensivo for o setor industrial (BARRADAS, 1986, p.38).

O mesmo quantitativo de capital aplicado na indústria, se comparado aos investimentos em outros setores da economia, gerava um maior valor em termos de produção e, conseqüentemente, utilizava-se de uma quantidade de força de trabalho proporcionalmente menor. Este valor de produção aumentava quanto mais dinâmico fosse o setor da indústria em questão, e quão maior fosse o volume de capital investido. O movimento de capitais dirigidos ao processo de industrialização tinha as seguintes origens: excedentes da agricultura e dos ramos extrativistas; excedentes da indústria tradicional e de base, de propriedade estatal; capital estrangeiro vinculado a empresas internacionais e de grande porte (BARRADAS, 1986).

A industrialização foi acompanhada de outros processos sociais, como o êxodo rural e o deslocamento das massas trabalhadoras de outros ramos produtivos para a indústria. Tanto os trabalhadores que haviam se deslocado do campo para a cidade, como aqueles que abandonaram o subemprego ou os domínios mais tradicionais da economia – predominantemente agrícola e pecuária – demandavam uma nova qualificação profissional. Além de sua inaptidão conjetural para o labor na indústria, esses trabalhadores esbarraram nas inovações tecnológicas e nas emergentes relações de trabalho advindas do processo de industrialização. As requisições impostas pela nova indústria brasileira não mais suportavam a admissão de trabalhadores sem que houvesse uma adaptação aos novos equipamentos e conformação às novas atitudes e rotinas da organização fordista e taylorista. Além do aspecto quantitativo, de garantir mão de obra em quantidade suficiente para impulsionar a nascente indústria, tratou-se de formar qualitativamente um trabalhador capaz de operá-la e a ela se integrar (BARRADAS, 1986).

O novo maquinário, da nascente indústria brasileira, exigia um trabalhador qualificado, em pequeno número, e semi-qualificado em sua grande maioria, o que, de qualquer forma, não eliminava a necessidade de um programa em âmbito nacional de formação e profissionalização. O empresariado brasileiro tratou logo de se desresponsabilizar pela capacitação dos seus trabalhadores, transferindo tal incumbência para o Estado que, ao assumir os custos da preparação da força de trabalho, possibilitava maior lucratividade para os agentes econômicos, fortalecendo o processo de acumulação do Capital (BARRADAS, 1986).

No entendimento de Barradas (1986):

O Estado, com o objetivo de diminuir o tempo de adaptação do trabalhador às novas tecnologias e às novas atitudes de trabalho, inerentes às novas relações de produção, propôs-se criar um programa “emergencial” que deveria: treinar operários já empregados no sentido de adequá-los aos novos padrões tecnológicos, bem como aos novos padrões de comportamento decorrentes das novas tecnologias importadas; treinar novos operários no sentido de contar com uma reserva de mercado que possibilitasse maior poder de manipulação dos empresários [...] (BARRADAS, 1986, p. 40).

O Programa Intensivo de Preparação da Mão de Obra foi criado neste contexto em que: colocavam-se em disputa os rumos do desenvolvimento da nação brasileira; o país passava por profundas transformações geográficas, econômicas, sociais e políticas; estabeleciam-se os primeiros pactos entre o Estado e os grupos econômicos representantes da elite; o estágio da acumulação capitalista e a chegada tardia das inovações industriais provocou a necessidade de adequações e de intervenção estatal (BARRADAS, 1986)

Em termos ideológicos, o advento do PIPMO foi subsidiado pela proeminente Teoria do Capital Humano (TCH). Criada no final da década de 1950²⁴ e amplamente difundida nas décadas posteriores, essa abordagem tem como fundamentos os preceitos da economia neoclássica. A Teoria do Capital Humano defende a existência de uma relação linear entre o incremento da educação e o desenvolvimento econômico, tanto em nível macroeconômico – de um país ou região – como de um sujeito individualmente. Os biônimos educação e desenvolvimento, educação e renda, educação e mobilidade social, que estão presentes até a atualidade – tanto no senso comum, como nas políticas educacionais – são manifestações contemporâneas e desdobramento da Teoria do Capital Humano (FRIGOTTO, 1984; 2011).

Para Frigotto (1984, p. 26), a Teoria do Capital Humano constitui “uma ideologia, tanto no sentido de falseamento da realidade quanto no de organização de uma consciência alienada”. Desta forma, desempenha importante função apologética na esteira dos conflitos entre as classes sociais e a divisão social e internacional do trabalho, uma vez que imputa à educação o papel de legitimar tanto as desigualdades entre os países centrais e os periféricos, quanto às diferenças individuais entre os sujeitos no que tange à posição que ocupam no sistema produtivo. Na acepção da Teoria do Capital Humano, a educação é o melhor e o mais valoroso investimento que pode ser feito, seja no nível da capacitação individual – que desdobra em crescimento da produtividade do sujeito, ou no nível da nação, que impulsiona o seu grau de desenvolvimento (FRIGOTTO, 1984).

Reafirma o autor que:

²² Os preceitos da THC podem ser vislumbrados nas obras de liberais como Adam Smith e Stuart Mill mais de um século antes dessa data. Mas somente no final da década de 1950, a THC foi sistematizada enquanto proposta teórica. Theodore Schultz foi o primeiro a utilizar a expressão Capital Humano na obra “O valor econômico da educação, de 1962, texto que chegou a ser premiado com Nobel de Economia (FRIGOTTO, 1984).

O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 1984, p. 41).

No nível individual, a noção de capital humano engloba um conjunto de conhecimentos e habilidades que agregam valor à força de trabalho. Nessa concepção, o indivíduo é o produtor de suas próprias capacidades produtivas. A capacidade geral do indivíduo consiste na combinação entre suas capacidades físicas e o acesso à educação e/ou os treinamentos adequados para determinada atividade laboral. Em proporções macro, o capital humano é capaz de determinar os patamares de desenvolvimento de uma nação, os quais seriam diretamente proporcionais aos níveis de aplicação de recursos em educação. A educação torna-se sinônimo de aumento da produtividade e crescimento econômico. Nas duas concepções, a educação é “investimento humano” (FRIGOTTO, 1984, p. 44; FRIGOTTO, 2011).

Desta forma, pode-se afirmar que o PIPMO se constituiu como um produto direto da Teoria do Capital Humano, especialmente no sentido de viabilizar um tipo de educação que melhor se amoldasse ao desenvolvimento da economia e do mercado. O PIMPO foi uma resposta paulatina e palpável ao estrangulamento imputado ao desenvolvimento brasileiro em razão de sua estrutura ocupacional inapta e inapropriada à industrialização. A educação – em especial o campo da profissionalização – ganhou a função basilar de desenvolver os conhecimentos e habilidades requisitadas dos trabalhadores para o projeto desenvolvimentista brasileiro (BARRADAS, 1986). Não somente o PIPMO, mas basicamente todos os programas que o sucederam, traz implícita a ideologia da educação profissional enquanto fator produtivo e de desenvolvimento, oriunda da Teoria do Capital Humano.

O PIPMO tornou-se um programa amplo e teve a pretensão de atingir todas as regiões do país, nos mais diversos níveis de qualificação profissional. Sua proposta, como já indicava o nome, era ser um programa intensivo que “qualificasse” um grande contingente de mão de obra em um curto período de tempo. Seu objetivo primordial era reduzir o tempo de adaptação dos trabalhadores às novas tecnologias da recente indústria brasileira, bem como amoldá-los às novas relações de produção decorrentes das inovações técnicas e gerenciais. Se, em se tratando de duração cronológica, o PIPMO se estendeu por quase duas décadas, seu caráter intensivo efetivou-se por meio da extensão dos cursos, que em média duravam apenas 100 horas, e em alguns casos não ultrapassavam vinte horas. Comparando-o a outros

programas de qualificação profissional, sua brevidade e simplificação tornam-se notórias, mas possivelmente “justificáveis”, por se tratar de treinamento emergencial e não de uma proposta permanente de educação profissional (DUARTE; JORGE, 2013)

Para Barradas (1986), o propósito do PIPMO não foi a formação dos trabalhadores, e, tampouco, a qualificação profissional. Tratou-se de oferecer às massas operárias um treinamento que, por seu forte caráter de adestramento, fosse capaz de prepará-las para ingressar nos exércitos de reserva. Sobre isso a autora observa:

O Estado, com o objetivo de diminuir o tempo de adaptação do trabalhador às novas tecnologias e às novas atitudes de trabalho inerentes às novas relações de produção, propôs-se criar um programa “emergencial” que deveria: treinar os operários já empregados no sentido de adequá-los aos novos padrões tecnológicos, bem como aos novos padrões de comportamento decorrentes das novas tecnologias importadas; treinar novos operários no sentido de contar com uma reserva de mercado que possibilitasse maior poder de manipulação aos empresários. Isto ocorre na medida em que uma parte do exército de reserva, após ser treinado dentro dos padrões mínimos exigidos pelas empresas, pode vir a substituir com maior facilidade o contingente de operários já empregados (BARRADAS, 1986, p. 40).

Por adestramento, compreende-se o processo em que à medida que ocorre a separação entre planejamento e execução, e a conseguinte divisão e simplificação das tarefas, o trabalho vai sendo subsumido de seu espectro cognitivo, e a tendência é a desqualificação da força de trabalho. O trabalhador perde a sua autonomia, sendo impedido de tomar decisões e de intervir nos processos de trabalho, restando-lhe apenas a execução das tarefas da rotina laboral. A divisão hierarquizada das tarefas produtivas e a desqualificação da força de trabalho constituem as novas formas de controle capitalista sobre os trabalhadores. A chegada da industrialização no Brasil – com a introdução do maquinário e das inovações da reestruturação taylorista-fordista – coroou esse processo de desqualificação do trabalhador, contraditoriamente, forjado em um programa de qualificação profissional controlado e financiado pelo Estado (BARRADAS, 1986).

Na década de 1970, o PIPMO passou por algumas mudanças importantes em seu funcionamento. Em 1971, o programa foi estendido aos setores primário e terciário da economia, abandonando seu caráter estritamente industrial e chegando a um maior contingente de trabalhadores e demandantes. No mesmo ano, foi firmado um convênio do MEC com o Ministério do Trabalho e Previdência Social (MTPS), por meio do qual o PIPMO passou a ser executado e financiado através de uma parceria com o Departamento Nacional de Mão de Obra deste ministério²⁵. Tratou-se de um prelúdio da transferência do programa da

²⁵ A partir dessa transferência, os adultos desempregados que procuravam os postos do Departamento Nacional de Mão de Obra (DNMO) nas delegacias regionais do trabalho eram encaminhados para o PIPMO, onde

área da Educação para a área do Trabalho e Emprego. Em 1973, o programa passou a ser vinculado e supervisionado pelo Departamento de Ensino Supletivo (DSU/MEC), reforçando sua ênfase no treinamento de jovens e trabalhadores pouco escolarizados. A partir de 1974, o programa passou a ser custeado pelo Fundo de Assistência ao Desempregado (FAD), também vinculado ao MTPS, assumindo o caráter de política de proteção social e assistência ao trabalhador (BARRADAS, 1986).

A análise de Machado e Garcia (2013) também indica que, a partir de 1974, o governo federal buscou executar uma política nacional de qualificação profissional mais coesa e centralizada. Não somente o PIPMO foi integrado ao Ministério do Trabalho, mas também os serviços nacionais de aprendizagem que, mediante o financiamento do poder público, deveriam treinar um grande contingente de trabalhadores especializados para atender o novo ciclo de desenvolvimento. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que o Estado buscou centralizar as políticas de formação profissional e incorporar os serviços nacionais de aprendizagem, ofereceu subsídios para que as próprias empresas e indústria executassem diretamente a formação de sua mão de obra, fosse através de financiamento direto ou por meio de deduções de impostos (MACHADO; GARCIA, 2013).

O período seguinte, a partir de 1975, foi o do auge do PIPMO. Enquanto o país enfrentava um contexto de desaceleração do alardeado “milagre econômico brasileiro²⁶”, contraditoriamente, o programa alcançou o maior índice de concluintes registrado desde a sua instituição. O PIPMO foi incrementado em um momento em que sua função primordial se tornou prescindível, visto que praticamente todos os setores da economia entraram em recessão, deixando de absorver mão de obra. Nesta fase, O PIPMO cumpriu um importante papel, sobretudo em uma conjuntura em que, dado os sinais de crise do projeto econômico, o Estado tentava resguardar o seu papel intervencionista e de idealizador de grandes projetos. A

recebiam, além da formação mínima para a (re)colocação no mercado de trabalho, uma auxílio correspondente a até 80% de um salário mínimo (BARRADAS, 1986, p.95).

²⁶ Celso Furtado caracteriza o chamado “milagre econômico brasileiro” como um período de relativa estabilidade e crescimento econômico ocorrido entre meados da década de 1950 e o final dos anos 1970. Nesse período, o Brasil cresceu, em média, mais do que conjunto dos países do mundo capitalista dito desenvolvido, e, significativamente mais do que a sua própria taxa histórica de crescimento. Tal momento deveu-se a uma conjugação de fatores, tais como: a vasta exploração dos recursos naturais e o crescimento da demanda internacional por produtos primários; a diversificação da produção, com a chegada da industrialização no país; as medidas tomadas pelos governos militares no sentido de contenção de gastos e concentração de renda; entre outras. Foi o período em que reinou a ideia de “crescer o bolo para depois dividir”. (FURTADO, 1981). Como se sabe, a bandeira do “milagre econômico brasileiro” foi utilizada como arma política e conteúdo de manejo ideológico para os militares de forma a ser mais uma justificativa para o governo ditatorial.

alta taxa de egressos do programa neste período pode ser explicada pelo crescimento do desemprego, já que os desempregados eram encaminhados diretamente para a qualificação profissional por meio das delegacias regionais do trabalho e emprego. A desaceleração da economia trouxe a realidade do desemprego estrutural, que atingiu tanto os setores tradicionais como os setores mais dinâmicos da economia (BARRADAS, 1986).

A principal função do PIPMO era formar a mão de obra para os setores produtivos, em especial para a indústria. Com o número de postos de trabalho em declínio exponencial, o programa foi se tornando naturalmente dispensável. O desemprego no Brasil alcançou níveis de dramaticidade no período em questão, provocando, de um lado, um significativo aumento do trabalho informal, e, de outro, o fortalecimento da organização sindical daqueles que permaneceram no emprego formal. Os desempregados e subempregados que realizavam os cursos não conseguiam se reintegrar ao mundo do trabalho, e, meses depois, estavam de volta ao programa. Nos últimos anos da década de 1970, as atividades do PIPMO foram drasticamente diminuídas e seu financiamento suprimido de forma substantiva. Nos anos seguintes, entre 1980 e 1982, houve um rápido esvaziamento do programa e sua inevitável extinção. Questionado pelo Tribunal de Contas da União em razão da descontinuidade dos cursos ofertados, em 1982 o PIPMO foi definitivamente encerrado. Mas o verdadeiro motivo para o seu fim é bastante explícito: a crise de empregos, que se estenderia por anos a fio, tornou o programa inoperante e disfuncional (BARRADAS, 1986).

Para além dos aspectos econômicos envolvidos, e da questão organizativa, a principal crítica direcionada ao PIPMO refere-se à sua concepção pedagógica, ou à ausência dela. Ao desenvolver uma proposta de treinamento em curto prazo, de natureza pragmática e operacional, o PIPMO, na prática, excluiu as possibilidades de um saber teórico e técnico sobre o trabalho. Cunhado a partir de uma proposta de adestramento, cujo princípio não era conhecer a atividade laboral, mas integrar-se a ela, o PIPMO reforçou a lógica do trabalho acrítico e subordinado. Ainda que estruturado como um programa de formação profissional, o PIPMO não visava proporcionar os conhecimentos acerca dos processos de trabalho e da atividade laborativa, seja em nível teórico ou prático. Seu objetivo original era formar atitudes, valores e comportamentos que capacitassem os trabalhadores para se ajustarem ao novo mundo do trabalho. Tendo como público principal egressos do campo e desempregados da cidade, não foi tarefa complexa executar o objetivo de adestramento, em particular, para um grupo de pessoas que necessitavam se integrar a todo custo ao mercado de trabalho (BARRADAS, 1986).

Concorda-se com Barradas (1986, p.128) quando a autora afirma que o PIPMO

[...] não desenvolveu uma perspectiva cujo objetivo fosse transmitir ao trabalhador conhecimentos ligados a um saber mais abrangente da ocupação para a qual estava sendo treinado, e menos ainda conscientizá-lo das contradições inerentes às relações sociais nas quais ele, como trabalhador, estava inserido.

Os treinamentos oferecidos pelo PIPMO não se destinavam a ensinar ao trabalhador um ofício, mas, sim, ajustá-lo naturalmente às relações socioeconômicas historicamente instituídas. Embora executados, em muitos casos, pelos serviços nacionais de aprendizagem ou pelas escolas técnicas, quando muito, os “instrutores” transmitiam ao trabalhador os rudimentos de um saber fazer. Quando ofertados nos próprios postos de trabalhos, os cursos restringiam-se a reproduzir a rotina de trabalho, reforçando valores e atitudes como a hierarquia, a pontualidade, a assiduidade e a meritocracia. O PIPMO reforçou a desqualificação da classe trabalhadora por meio de um processo de adestramento, totalmente vazio de qualquer instrução metodológica ou fundamentação pedagógica. Desde o material didático até o tempo médio dos cursos, passando pela proposta curricular e também os objetivos do programa, expressam a sua desvinculação com formação qualitativa dos trabalhadores (BARRADAS, 1986; FRIGOTTO, 2012).

Não por acaso, a pesquisa de Barradas (1986) é intitulada “Fábrica PIMPO”, pois, não obstante o seu propósito inicial de formar trabalhadores para a emergente indústria brasileira, o PIPMO incumbiu-se de “produzir” massivamente a força de trabalho demandada pelos setores produtivos da economia, tal como uma “fábrica” de trabalhadores.

Com tais características, o PIPMO distanciava-se de uma concepção de formação profissional que assumisse o trabalho como princípio de formação integral dos sujeitos. Não é demais reafirmar que o PIPMO não ultrapassou os limites de um programa estrito de preparação de mão de obra e adestramento dos trabalhadores.

3.2 O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR

Após mais de uma década sem um programa de qualificação profissional de envergadura nacional, no ano de 1995 foi criado o PLANFOR²⁷. Instituído com recursos financeiros advindos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), este programa durou até o ano de 2002, tendo qualificado mais de 15 milhões de trabalhadores e investido mais de 2 bilhões de reais (MANFREDI, 2002, p.156).

²⁷ Segundo Batista (2009), os documentos oficiais que remetem ao programa em questão trazem uma série de denominações para a sigla PLANFOR: Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador; Plano Nacional de Educação Profissional; Programa Nacional de Qualificação Profissional; Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador. Neste trabalho, assim como no artigo referido, fez-se a opção pela última denominação, que é mais comum nos documentos governamentais e também nas pesquisas sobre o tema. O PLANFOR foi planejado em 1995, mas instituído de fato em 1996, mediante a Resolução n. 126/96 do Conselho deliberativo do FAT (CODEFAT) a partir da qual foi aprovada a utilização dos recursos do fundo para financiamento do programa.

Executado mediante parcerias com os Estados e os municípios, as escolas técnicas e as universidades, os serviços nacionais de aprendizagem e o terceiro setor, o PLANFOR esteve desde a sua idealização ligado ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Embora integrado à Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE/MTE)²⁸, a gestão e execução financeira do PLANFOR, no entanto, eram atinentes ao Conselho Deliberativo do FAT (CODEFAT), instância colegiada e paritária que englobava representantes do governo, do empresariado e das centrais sindicais de trabalhadores (BATISTA, 2009; SANTOS, 2006).

Tal qual o programa anterior, o objetivo do PLANFOR era qualificar e requalificar a força de trabalho, em especial aqueles que enfrentavam maiores dificuldades para se profissionalizar: os desempregados, os trabalhadores do mercado informal e as pessoas com baixa escolaridade. Além disso, o plano almejava atender populações em situação de vulnerabilidade social e econômica, e aquelas tradicionalmente excluídas do mercado de trabalho – negros e negras, mulheres, pessoas com necessidades especiais – e demais sujeitos ou grupos em situações de miséria social. Tais propósitos derivam do fato deste programa ter sido financiado por um fundo público, acumulado a partir de contribuições sindicais e dos próprios trabalhadores, com gestão participativa dos trabalhadores, que, no entanto, amoldou-se perfeitamente aos interesses dos setores produtivos, que, mais uma vez, se viram desobrigados a arcar com os custos e encargos da capacitação dos trabalhadores (BATISTA, 2009).

O PLANFOR configurou uma nova tentativa de institucionalizar a qualificação profissional como política pública articulada às ações de geração de trabalho, emprego e renda. Sua proposta era ser um instrumento de formação complementar à educação básica. Além dos cursos de formação e treinamento, o plano contemplava outras ações como consultorias, assessorias e projetos de extensão, apontando as finalidades de combater a pobreza, reduzir as desigualdades sociais e regionais, combater as formas de discriminação laboral, contribuir para a construção da solidariedade e da cidadania, incrementar a renda pessoal e familiar e, fundamentalmente, estimular o aumento da produtividade (BATISTA, 2009)

Estruturado a partir das Parcerias Nacionais e Regionais (PARCs) e dos Planos Estaduais de Qualificação (PEQs), o PLANFOR apresentava três eixos programáticos fundamentais: articulação institucional, apoio à sociedade civil e avanço conceitual. O

²⁸ Em 1999 o antigo Ministério do Trabalho (MTb) passou a ser denominado Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). À época, a Secretaria de Formação Profissional (SEFOR) foi transformada em Secretaria de Políticas Públicas e Emprego (SPPE).

primeiro eixo visava à construção de uma rede em torno do programa, envolvendo instituições públicas e privadas, entidades nacionais e locais, representantes dos setores produtivos, os serviços nacionais de aprendizagem, os sindicatos, entre outras entidades, com o objetivo de fortalecer a oferta de educação profissional. Era a estratégia para garantir a estrutura mínima para a execução do programa e lançar mão das experiências acumuladas pelos sujeitos e instituições formadoras; o segundo eixo intentava qualificar o maior percentual possível da População Economicamente Ativa (PEA), com meta inicialmente estabelecida em 20%, priorizando os grupos que, por tradição, têm limitações de acesso à qualificação profissional. Propunha-se também a organização de outras iniciativas como consultorias, assistência técnica e financeira para estimular a geração de renda para estes grupos; o terceiro eixo propunha a construção um novo enfoque metodológico e conceitual para a formação profissional que fosse capaz de integrar as necessidades dos setores produtivos e dos trabalhadores (VENTURA 2001).

Sob esta ótica, buscando agregar novos atores, agentes e entidades, e se estabelecendo com uma proposta de renovação metodológica, conceitual e de gestão, os legisladores e executores do PLANFOR procuraram constituir uma nova institucionalidade no campo da educação profissional brasileira, cujo foco era a formação massiva do sujeito produtivo e do potencialmente produtivo (VENTURA, 2001).

Alguns documentos do MTE afirmavam que as instituições de educação profissional não estavam preparadas para dar resposta às novas exigências do setor produtivo face às mudanças no mundo do trabalho. De acordo com estes documentos, a educação profissional corrente estava habituada a oferecer formação única e sólida direcionada ao emprego estável, pautada em princípios como assiduidade e pontualidade. Por suposto, tal proposta não contemplava a flexibilidade, a polivalência, a livre iniciativa e a capacidade de decisão, exigências correntes no processo de reestruturação produtiva (BRASIL, 1998; 1999d *apud* VENTURA, 2001).

À revelia do lapso temporal entre os dois programas, o contexto de implementação do PLANFOR não foi tão diferente do contexto de desmantelamento do PIPMO. O colapso econômico dos anos 1980 se aprofundou na década seguinte. No início dos anos 1990 o capitalismo dava sinais de uma nova crise cíclica. Os níveis de desemprego e de crescimento da dívida pública eram alarmantes em todo o mundo ocidental. O Brasil, como a maioria dos países latinos americanos, encontrou no neoliberalismo o receituário para tentar suplantar a crise econômica e social. Havia, em torno deste projeto, um eixo que unificava políticos, empresários e economistas que criticavam severamente o modelo econômico

brasileiro que resguardava ao Estado as funções estratégicas e de planejamento (ANDERSON, 2008; FILGUEIRAS, 2006).

Foi no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994, que foram empreendidas as principais reformas neoliberais em nosso país. O Brasil aderiu à agenda estabelecida para os países da periferia do capitalismo e sistematizada no Consenso de Washington²⁹. O objetivo desse tratado era garantir a estabilidade da economia mundial. As ações foram planejadas para diminuir os “excessivos” gastos da esfera pública com o intuito de garantir a quitação da dívida externa dos países subdesenvolvidos, evitando o calote e o colapso das economias centrais. A agenda neoliberal, de acordo com Portella Filho (1994) previa a implantação das seguintes reformas: a) disciplina fiscal; b) reordenamento na prioridade dos gastos públicos; c) reforma tributária; d) liberalização do setor financeiro; e) manutenção de taxas de câmbio competitivas; f) liberalização comercial; g) atração de investimentos estrangeiros diretos; h) privatização das empresas estatais; i) desregulamentação da economia; dentre outras.

Na análise de Filgueiras (2006), a política neoliberal implicou profundas transformações na estrutura do Estado, provocando a sua refuncionalização. O processo de desregulamentação da economia e o fim dos monopólios estatais, em conjunto com a privatização das empresas públicas, tiveram como consequência a redução significativa da presença do Estado nas atividades econômicas e sociais, e, em contrapartida, o avanço de grupos privados nacionais e estrangeiros.

Se por um lado a economia foi entregue às leis do mercado, e as funções essenciais do Estado – tais como saúde, educação, transporte e moradia – foram loteadas entre empresas privadas, por outro lado, o Estado necessitava ser forte para garantir a disciplina fiscal e a contenção de gastos públicos, de acordo com as exigências dos organismos internacionais. Destaca-se que o neoliberalismo, embora não contemplasse os interesses de todos os setores da sociedade brasileira, conseguiu se afirmar amplamente em nossa realidade, sobretudo por intermédio de seu discurso doutrinário. Neste sentido, alcançou respaldo inclusive para medidas como os cortes de recursos para políticas sociais e a privatização dos bens públicos (FILGUEIRAS, 2006).

²⁹ A expressão Consenso de Washington foi cunhada, em 1990, pelo economista americano John Williamson para se referir a um conjunto de medidas comuns, formuladas por instituições financeiras, para serem implementadas nos países latino-americanos com o objetivo de estabilizar a economia global (GENTILLI, 1998).

Para Gentilli (1996, p.9), o neoliberalismo deve ser compreendido como um “complexo processo de construção hegemônica”. Isto porque, ao mesmo tempo em que o neoliberalismo promoveu mudanças no plano econômico, político e social, adotou uma série de estratégias ideológicas com a finalidade de construir novas significações que legitimassem o caminho neoliberal como única saída possível. O projeto neoliberal constituiu um verdadeiro esforço de reforma ideológica que almejava a disseminação de um novo senso comum capaz de fornecer coerência e legitimidade ao projeto hegemônico da classe dominante.

O autor alude que:

[...] se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas e a retórica elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais [...] (GENTILLI, 1996, p. 9).

Para Bianchetti (2001), a ideologia neoliberal não apresenta outra lógica senão a lógica do mercado. O conceito de mercado, para o neoliberalismo, é o eixo estruturante das relações sociais e econômicas. Por conseguinte, torna-se a força motriz da organização da sociedade e da vida dos indivíduos. A teoria do livre mercado (BIANCHETTI, 2001, p. 87) postula que a economia tende naturalmente a um equilíbrio, o qual é regido pela “mão invisível”. O mercado, por sua vez, é o mecanismo que regula esses processos econômicos e sociais, e que seria capaz de corrigir eventuais desequilíbrios no funcionamento do modo de produção capitalista. É por esta dinâmica que os neoliberais rechaçam todo e qualquer tipo de intervenção externa – seja do Estado ou da sociedade civil organizada. Qualquer intervenção externa, na acepção liberal, poderia não somente alterar o equilíbrio dinâmico do mercado como também afetar as supostas condições de igualdade em que os indivíduos vivem e se relacionam (BIANCHETTI, 2001).

A transposição das categorias econômicas para a análise das relações sociais faz com que, no neoliberalismo, o indivíduo também seja transformado em mercadoria. Como se não fosse suficiente a mercantilização dos indivíduos e das relações sociais, a doutrina neoliberal enfatiza uma concepção determinista de homem, na qual seu sucesso ou fracasso é resultado exclusivamente de seu esforço e de sua racionalidade. “O homem [...] possui as capacidades naturais que lhe permitem desenvolver-se contando com certas doses de instinto, somadas à sua racionalidade, vontade e desejos” (BIANCHETTI, 2001, p. 71). O avanço da ideologia neoliberal no país, aliada à crise econômica e ao desemprego, fomentaram o surgimento da ideia de empregabilidade. Se, em outros períodos, esperava-se que o trabalhador se

qualificasse para se manter ou assumir um posto de trabalho, na conjuntura neoliberal o trabalhador obrigatoriamente tem que se preparar para ser um indivíduo potencialmente empregável.

Os conceitos de competência e de empregabilidade já figuraram neste trabalho, no entanto, vale resgatá-los. A ideia de empregabilidade ampara-se no conceito de competência. Compreende-se por empregabilidade o conjunto de competências profissionais que o indivíduo deve desenvolver para se tornar empregável e competitivo em um mercado de trabalho em constante transformação. Tais atributos devem prepará-lo para trabalhar em toda e qualquer organização, adaptando-se às novas carreiras e aos diferentes tipos de trabalho. Tornar-se empregável passa a ser mais importante do que conquistar o próprio emprego, reverberando a ideia falaciosa de que a qualificação profissional seria capaz de suplantar a escassez de empregos. (BATISTA, 2009).

A contribuição de Ramos (2002) apresenta uma síntese acerca dos conceitos de empregabilidade e competência:

[...] a empregabilidade tem sido assimilada genericamente como a condição do trabalhador de se manter permanentemente empregado ou auto-empregado num mercado de trabalho instável. A competência, por sua vez, associa-se à conjugação dos diversos saberes mobilizados pelo indivíduo (saber, saber-fazer, saber-ser) na realização de uma atividade (RAMOS, 2002, p. 2).

As referências à noção de empregabilidade e competência aparecem em diversos documentos do PLANFOR e do MTE, seja de forma explícita ou implícita (BRASIL, 2001; 1999b). Não por acaso, o PLANFOR foi estruturado para desenvolver nos trabalhadores três tipos de habilidades: básicas, específicas e de gestão. As habilidades básicas são os conhecimentos fundamentais a toda e qualquer ocupação, tais como: a comunicação verbal, a escrita, a leitura, a compreensão de textos, o raciocínio lógico, dentre outras. As habilidades específicas são os conhecimentos acerca dos métodos, procedimentos, equipamentos e materiais, e dos conteúdos específicos de uma determinada ocupação. E, por fim, as habilidades de gestão dizem respeito aos conhecimentos inerentes às atividades de gestão e autogestão, seja para o trabalho autônomo, para o micro empreendimento ou para a atividade no interior do processo produtivo (VENTURA, 2001). Substituindo o termo “habilidade” pela noção de competência, o projeto formativo do PLANFOR se adéqua com perfeição às demandas emergentes e à instabilidade corrente, colocados pela conjuntura da empregabilidade.

No entanto, como chama atenção Ventura (2001), da forma como eram executados, os cursos oferecidos pelo PLANFOR eram pouco aplicáveis à realidade concreta dos

trabalhadores. Com carga horária pequena, pouco aprofundamento, baixa articulação entre teoria e prática, metodologias conservadoras e uma proposta curricular subordinada ao modelo empresarial, o nível de aproveitamento dos trabalhadores com relação aos cursos oferecidos pelo programa era ínfimo. Se, na proposta programática do PLANFOR os três tipos de habilidades eram indispensáveis à alocação no mundo do trabalho, na efetividade, os cursos não eram capazes de desenvolver nenhuma das três habilidades separadamente, quiçá todas elas em conjunto (VENTURA, 2001).

Com a edição do Decreto n. 2.208/1997 – que estruturou a educação profissional como um sistema de educação paralelo e distinto da educação regular – agravou-se a situação do PLANFOR, que ficou restrito apenas ao nível básico da educação profissional. Enquanto o nível tecnológico correspondia aos cursos de nível superior na área de tecnologia, e o nível técnico destinava-se aos cursos técnicos para matriculados e egressos do ensino médio, o nível básico abarcava os programas de qualificação e requalificação dos trabalhadores, desconsiderando sua escolaridade prévia, tal qual o PLANFOR (JORGE, 2009).

Como indicam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), com as mudanças na legislação – amparadas no processo de transformação da base técnica do processo produtivo e da gestão da força de trabalho – a educação profissional passou a formar operários (com a titulação de técnicos) e técnicos (com a titulação de tecnólogos), deixando para o nível básico a formação dos trabalhadores para atividades estritamente elementares. Seguindo esta linha, os cursos do PLANFOR forneciam muito mais uma instrução básica, que visava suplantando a falta de escolaridade básica, do que oportunizavam uma formação profissional real (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Se na proposta o PLANFOR visava estabelecer uma nova institucionalidade no campo da educação profissional brasileira, na prática não ultrapassou os limites de uma formação aligeirada e em consonância com os preceitos da reestruturação produtiva do capital. Para Batista (2009), o PLANFOR se enquadrou em um contexto das políticas de educação profissional que estimulou o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano, resgatando a defasada relação linear entre educação e desenvolvimento, entre qualificação e sucesso profissional. Na contramão do programa, o governo Fernando Henrique Cardoso desenvolveu uma política de retração econômica, de estabilização monetária, de contenção de gastos e do consumo, que em nada favorecia o incremento do setor produtivo e a geração de empregos. Em razão disso, o PLANFOR contribuiu muito mais para dilatar o contingente de mão de obra semi-qualificada, do que para criar condições efetivas de inserção dos seus egressos no mundo do trabalho (BATISTA, 2009).

Progressivamente, por motivos semelhantes aos do seu antecessor, o PLANFOR foi perdendo força. Entre 2001 e 2002 os recursos destinados ao programa foram reduzidos em aproximadamente 30 %. A carga horária média dos cursos, que no início do programa girava em torno de 150 horas, estava aproximadamente em 60 horas. Eram notórias a baixa qualidade dos cursos e a pouca efetividade social das ações de formação do PLANFOR (MTE, 2003).

Ao final do segundo quadriênio do PLANFOR (1999-2002), era nítida a necessidade de mudanças profundas no programa de educação profissional: eram poucas as articulações entre as políticas de qualificação profissional e as políticas de geração de emprego e renda; a integração com os entes locais e os executores dos cursos também dificultava o planejamento e a avaliação do programa; a ênfase nas habilidades específicas e curta duração da formação oferecida não contemplavam uma ação educativa de caráter mais integral. Enfim, tratava-se de um alto volume de recursos, uma enorme quantidade de sujeitos envolvidos, para pouca qualidade e ínfima inserção real no mundo do trabalho (MTE, 2003).

3.3 O Plano Nacional de Qualificação - PNQ

No final do ano de 2002, a vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) nas urnas conduziu à presidência da república o ex-sindicalista Luís Inácio Lula da Silva. Já nos primeiros meses do seu mandato emergiram os sinais de continuísmo da política macroeconômica do governo anterior. Contrariando as expectativas de amplos setores da sociedade, o programa democrático popular, defendido historicamente pelo PT, não representou uma verdadeira ruptura com o projeto de sociedade que vinha sendo construído no país desde a redemocratização. O novo governo aderiu ao programa neoliberal e deu seqüência à política dos seus antecessores.

Não obstante o forte apelo à noção de mudança e a ênfase programática nas questões sociais, o governo do presidente Lula, em grande medida, deu continuidade ou ampliou as políticas de FHC, tais como: contenção dos gastos públicos, estímulo às exportações, ampliação do superávit primário, incremento das taxas de juros e contenção da inflação. Pequenas mudanças foram introduzidas com políticas sociais direcionadas aos mais pobres, e o modelo de inclusão pelo consumo, merecendo destaque a criação do Programa Bolsa Família, maior programa de redistribuição de renda da história brasileira (JORGE, 2009; RUMMERT; TOLEDO, 2009).

No contexto das políticas sociais voltadas às classes populares foi criado, no ano de 2003, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PNQ). Elaborado como parte

integrante do Plano Plurianual – PPA (2004-2007), o intuito não era apenas substituir o PLANFOR, mas criar um novo programa de educação profissional com novas dimensões – ética, política, conceitual, pedagógica, institucional e operacional. O PNQ estruturou-se com base em três “mega-objetivos”: *a) inclusão social e redução das desigualdades sociais; b) crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; c) promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia* (MTE, 2003, p. 9).

Embora o PNQ apresentasse objetivos diferenciados e uma nova proposta de qualificação profissional, baseada no reordenamento das bases e da estrutura formativa, na prática, ele constituiu uma nova roupagem ao velho discurso da crise da profissionalização, que atribui a dificuldade de inserção de determinados segmentos da sociedade no mercado de trabalho à falta de qualificação social e profissional (RUMMERT; TOLEDO, 2009).

Afirmando a qualificação profissional como um direito social e tendo como horizonte um novo espectro de relação entre Estado e sociedade, o PNQ apresentou-se como portador de todas as soluções, as quais o PLANFOR não alcançou, quais sejam: deficiência e fragilidade nos processos de planejamento, monitoramento e avaliação, que resguardava papéis desproporcionais para os entes locais e o ente federal, o MTE; enfraquecimento das Comissões Estaduais e Municipais do Trabalho, que representavam a sociedade civil na formulação, condução e fiscalização das políticas públicas de qualificação; integração pouco efetiva entre as políticas e programa de qualificação profissional e as políticas e serviços de geração de emprego e renda; baixa qualidade, descontinuidade e curta duração dos cursos, com ênfase apenas na dimensão operacional do trabalho, não constituindo uma proposta educativa de caráter integral. O PNQ, em síntese, buscava reconciliar as esferas do Estado, dos poderes locais e da sociedade civil, acabando com a cisão existente entre o planejamento e a execução no campo da formação profissional (MTE, 2003).

Essas avaliações preliminares – das políticas de educação profissional desenvolvidas até então – ofereceram os fundamentos para que os gestores do PNQ pudessem propor mudanças nas dimensões fundamentais da plataforma de qualificação profissional brasileira, buscando constituir uma proposta diferenciada, alternativa à anterior.

No campo *conceitual*, resgatou-se a noção de educação integral, de ampliação da participação social, do empoderamento dos atores sociais e de reconhecimento dos saberes pregressos dos trabalhadores. Na dimensão *pedagógica*, tratou-se de garantir a uniformização dos cursos, o aumento da carga horária, a formação de gestores e formadores, e a formulação de projetos pedagógicos (MTE, 2003). No âmbito *institucional*, retomou-se o papel do

CODEFAT e estabeleceram-se novamente os diálogos com as Comissões Estaduais e Municipais do Trabalho, a fim de assegurar o controle social e promover a integração com as políticas e serviços de emprego e renda. Na dimensão *política*, pretendeu-se instituir a qualificação como um direito social e parte integrante de um projeto de desenvolvimento com justiça social. No âmbito *ético*, procurou-se estabelecer a prática da transparência na aplicação dos recursos financeiros, reduzindo custos, redimensionando convênios e incentivando uma progressiva autonomia aos sujeitos e instituições envolvidas. Por fim, quanto à dimensão *operacional*, programou-se garantir maior planejamento e uma execução pautada em programas e projetos que assegurassem a realização de todas as etapas do processo de qualificação, desde a integração até o acompanhamento do egresso (MTE, 2003).

Tal qual o PLANFOR, as ações de qualificação profissional do PNQ foram direcionadas às populações e grupos mais vulneráveis social e economicamente. São eles: trabalhadores desempregados, famílias de baixa renda, indivíduos com baixa escolaridade, grupos beneficiários das políticas de inclusão (mulheres, negros, indígenas), pessoas excluídas do mercado de trabalho (jovens, ou pessoas com mais de quarenta anos) e trabalhadores de setores fortemente afetados pela inserção da tecnologia e a reestruturação da produção. Na mesma medida, e tal como o programa anterior, o PNQ foi descentralizado para diferentes atores sociais, como as instituições educacionais (públicas e privadas), os serviços nacionais de aprendizagem, os sindicatos, as confederações patronais, entre outros (MTE, 2003).

Também foram firmados convênios, parcerias e desenvolvidas ações de assistência técnica, projetos de pesquisa e extensão, a saber: os PlanTeQ – Planos Territoriais de Qualificação Profissional, circunscritos a uma região, unidade federativa ou município, priorizando as demandas específicas daquela localidade; os ProEsQs – Projetos Especiais de Qualificação, responsáveis pelo suporte, as metodologias e as pesquisas para fomentar o processo de qualificação; os PlanSeQs – Planos Setoriais de Qualificação, posteriormente direcionados aos beneficiários do Bolsa Família (CASTIONI, 2013; MTE, 2003).

Rummert e Toledo (2009), a partir da análise quantitativa de índices produzidos pelo MTE no ano de 2005³⁰, demonstram que o PNQ conseguiu aumentar a sua efetividade social em relação ao programa anterior, sobretudo quando se compara sua abrangência sobre os sobre beneficiários das políticas de inclusão e os sujeitos de baixa de escolaridade. No

³⁰ BRASIL, MTE. Plano Nacional de Qualificação – PNQ/ PlanTeQs 2003 e 2004 – Indicadores de desempenho. Brasília: MTE, 2005.

entanto, questionam as autoras, o que de fato mudou com o PNQ? As novas proposituras – conceitual, política, institucional, pedagógica e operacional – e renovação metodológicas, impulsionaram mudanças significativas na estrutura das políticas de formação profissional do Brasil?

Para as autoras, as modificações entre o PNQ e o PLANFOR ficaram apenas na aparência uma vez que ambos ancoravam-se na mesma esteira ideológica. Alguns preceitos aproximavam bastante os dois programas, como por exemplo: a ideia da qualificação profissional como direito social, substituindo o direito ao trabalho; a ideologia da empregabilidade, que culpabiliza o próprio sujeito pela sua exclusão do mercado de trabalho; a relação linear entre educação, trabalho e desenvolvimento, herança da Teoria do Capital Humano. Tanto era notória a proximidade ideológica entre o novo PNQ e o velho PLANFOR, que a novo programa de educação profissional se propunha formar para os conhecimentos *básicos, técnicos e de gestão*, ou seja, apenas uma nova terminologia para as habilidades *básicas, específicas e de gestão* do programa antecessor (RUMMERT; TOLEDO, 2009).

Também na tentativa de estabelecer parâmetros de comparação entre o PNQ e o PLANFOR, Castioni (2013, p. 31) afirma:

As ações conduzidas pelo PNQ reproduziram os mesmos problemas existentes nos cursos do PLANFOR e não cumpriram com o que determina o inciso II, §2º, da Lei do FAT, que é promover ações integradas de orientação e recolocação profissional. Os trabalhadores acumulam por essa lógica uma infinidade de cursos e de nomenclaturas que não ajudam a melhorar suas condições para se inserirem no mercado de trabalho (CASTIONI, 2013, p. 31).

Não somente em termos ideológicos, mas também na operacionalização, as ações e direcionamentos do PNQ incorreram nas mesmas limitações do PLANFOR. Assim como o programa anterior, o PNQ não conseguiu integrar as ações de qualificação profissional com os mecanismos de geração de emprego e renda, e tampouco contribuir efetivamente com a recolocação dos trabalhadores no mundo do trabalho. Na lógica de fragmentação e descontinuidade, que também se estabeleceu no PNQ, uma série de cursos e treinamentos eram oferecidos, que, no final das contas, não ajudavam a adensar as possibilidades de reinserção profissional dos excluídos do mercado. Embora a carga horária dos cursos do PNQ fosse significativamente maior, como ressalta Castioni (2013), o novo programa governamental não foi capaz de suprimir os gargalos pedagógicos da formação dos trabalhadores no Brasil, e, muito menos, de irromper com a histórica dissociação entre as políticas educacionais e as políticas públicas de trabalho e emprego (CASTIONI, 2013).

Resguardadas as similaridades entre o PLANFOR e o PNQ, os planos surgiram e se desenvolveram em contextos bastante diferenciados. Enquanto o PLANFOR nasceu em um

contexto de crise de empregos e recessão da economia, o PNQ foi gestado em um momento de “apagão da mão de obra” (CASTIONI, 2013, p. 29). Com o crescimento conjuntural da economia brasileira, que se fez presente – de forma mais ou menos significativa – nos dois mandatos do presidente Lula³¹, a falta da qualificação profissional passou a ser apontada como o próprio fator que limitava a geração de empregos no país. Desta forma, o PNQ – dado sua dimensão nacional e o ímpeto à profissionalização massiva – passou a despontar como a solução para suprir a lacuna de formação da força de trabalho. Emerge também como uma alternativa para retirar as famílias pobres e grupos sociais vulneráveis dos programas de transferência de renda do governo (CASTIONI, 2013).

Mediante o exposto, indaga-se: em que moldes cresceu a oferta de emprego no Brasil? Como se caracterizam esses novos postos de trabalho criados nos anos de vigência do PNQ? O modelo “social-desenvolvimentista” (POCHMANN, 2010, p. 56), idealizado pelo programa democrático-popular do PT, conseguiu reduzir os indicadores de pobreza e aumentar o poder de consumo da população, mas não conseguiu irromper com as políticas neoliberais que sustentam a submissão da classe trabalhadora brasileira aos interesses da burguesia nacional e internacional.

Os empregos gerados no governo Lula caracterizam-se por baixos salários³², alta rotatividade e condições precárias de inserção e permanência no mercado de trabalho. Para Braga (2012), o processo que se deu no Brasil na última década é semelhante ao que aconteceu em outros países da periferia do capitalismo, nos quais se constata a diminuição da massa empobrecida – e dependente da seguridade social – e o aumento desse grupo volátil de trabalhadores que entram e saem do mercado e estão submetidos a condições degradantes de trabalho.

Apesar de um cenário pouco alentador em relação à formação profissional de pessoas desempregadas e a ínfima absorção com dignidade dos trabalhadores assalariados, o PNQ trouxe alguns avanços para o campo da qualificação dos trabalhadores. O programa do governo Lula reafirmou a qualificação profissional como uma Política Pública, portanto com objetivos direcionados para o social. Na mesma esteira, apresenta uma compreensão de qualificação como uma construção social mediada pelas relações de trabalho e como espaço

³¹ A partir de 2003, com a estabilização financeira, o país experimentou lapsos de crescimento econômico, alcançando índices notáveis de incremento percentual no Produto Interno Bruto (PIB), chegando até o ano de 2010 onde o crescimento foi de 7,5% (CASTIONI, 2013), superior à maioria das economias europeias que enfrentavam uma grave crise.

³² De acordo com Braga (2012), dentre os 2,1 bilhões de empregos gerados ao longo dos dois mandatos do presidente Lula, 94% são remunerados com pouco mais de um salário mínimo.

de negociação na correlação de forças entre capital e trabalho. Por conseguinte, coloca o acesso à formação profissional como um direito social e elemento de cidadania (MTE, 2003).

Em termos pedagógicos, o plano buscou recuperar uma proposta de educação profissionalizante integral que contemplasse conteúdos gerais e específicos, e que não ficasse restrita aos saberes tácitos. Quanto aos aspectos da diversidade social, econômica e regional, o Estado pretendeu garantir acesso equânime aos programas formativos tomando como parâmetro a vulnerabilidade de cada grupo e/ou região. No que tange à articulação entre educação profissional e geração de emprego, trabalho e renda, houve esforços para a integração do PNQ com o recém-criado Sistema Público de Emprego (MTE, 2003; OLIVEIRA, 2007).

Para Lessa (2011, p. 295), o PNQ acabou se consolidando como um processo de “sofisticação da aprendizagem simples”, no qual o discurso inovador acabou se convertendo em um movimento de reposição de práticas conservadoras. Uma vez que o plano foi desenvolvido quase que totalmente à margem da rede pública de educação profissional, sem vinculação direta com outros projetos e iniciativas ligadas ao ensino profissionalizante e distante de uma perspectiva de integração da ciência e da tecnologia aos saberes laborais, consolidou-se como uma roupagem nova e mais requintada (ao menos conceitualmente) dos velhos modelos de treinamento e preparação de mão de obra (LESSA, 2011).

Outro aspecto de fragilidade, não menos importante, é que o PNQ não conseguiu se capilarizar entre as populações com baixa escolaridade e maior vulnerabilidade social, conforme previam seus objetivos iniciais³³. O plano que, originariamente direcionava-se às populações de maior vulnerabilidade e risco social, acabou privilegiando os trabalhadores dos centros urbanos já dotados de escolaridade média que, usualmente, não conseguiam se inserir no mercado de trabalho. Em suma, o PNQ não alavancou os grupos sociais vulneráveis – como os camponeses, os trabalhadores do mercado informal, os trabalhadores expulsos do mercado pela reestruturação da produção, dentre outros – apenas ofereceu uma nova oportunidade de “aprendizagem simples e empobrecida para os trabalhadores pobres” (LESSA, 2011, p. 303).

Ao final do seu ciclo, o PNQ não atingiu sua meta inicial, que era qualificar pelo menos 20% da População Economicamente Ativa (PEA). Traçando um paralelo entre o

³³ Lessa (2011) indica que o plano conseguiu atingir incisivamente uma das populações mais vulneráveis, as mulheres, mas não conseguiu se inserir com o mesmo sucesso em outros grupos como negros, indígenas, camponeses, entre outros. Em termos de escolaridade, a maioria dos cursandos estava na faixa de Ensino Médio Completo.

número de egressos do PNQ e o quantitativo de trabalhadores desempregados ao final do segundo mandato do presidente Lula – que era algo em torno de 10% da PEA – o plano de educação profissional revelou sua fragilidade frente à excessiva demanda por (re)qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho. Para um programa de envergadura nacional, o PNQ demonstrou-se frágil e insuficiente. Contrariando a propaganda governamental, a destinação de recursos do Sistema Público de Emprego para a formação dos trabalhadores não extrapolava percentuais minúsculos, e as políticas de qualificação profissional estavam no final da lista das prioridades do Ministério do Trabalho. Desta forma, o PNQ foi perdendo recursos, espaços e parceiros (PEIXOTO, 2008).

3.4 O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec

Instituído no primeiro ano do mandato da presidente Dilma Rousseff, por meio da Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) consiste um conjunto de programas, ações e projetos cuja finalidade é ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica.

O Pronatec foi estruturado mediante a conjunção de programas novos com ações e projetos preexistentes. As novas ações foram as seguintes: *Fies Técnico e Empresa*, que propõem financiar cursos profissionalizantes em escolas privadas, no sistema “S” ou no próprio local de trabalho por meio de parcerias com as empresas; e a *Bolsa-Formação*, que oferece cursos técnicos, profissionalizantes e de formação inicial e continuada para alunos e egressos do ensino médio, trabalhadores e desempregados. Já as ações preexistentes que foram incorporadas ao Pronatec foram as seguintes: *Programa Brasil Profissionalizado*, que fomenta a expansão da educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio nas redes estaduais de educação; a *Rede e-Tec Brasil*, que oferece qualificação profissional na modalidade à distância; o *Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem* que prevê a conversão da contribuição compulsória destas instituições em cursos e/ou vagas gratuitas para atender pessoas de baixa renda (<http://pronatec.mec.gov.br/>).

O esquema abaixo representa o conjunto das ações do Pronatec:



Figura 1 - Conjunto das ações do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (fonte: IFG/ Pró-Reitoria de Extensão)

Os principais objetivos do Pronatec, que estão colocados na lei que o regulamenta, são: a) expandir, democratizar e interiorizar a oferta de educação profissional em nível técnico; b) promover a articulação do ensino regular com a educação profissionalizante, garantindo a melhoria da qualidade do primeiro e a expansão da rede física do segundo; c) incrementar as oportunidades de qualificação profissional de jovens e trabalhadores; d) estimular a articulação entre a formação dos trabalhadores e as políticas públicas de geração de emprego, trabalho e renda. A partir destes objetivos e das respectivas frentes de atuação, o Pronatec ambiciona atender, prioritariamente, estudantes de ensino médio da rede pública, alunos da Educação de Jovens e Adultos, trabalhadores desempregados e em situação de vulnerabilidade e pessoas beneficiárias dos programas de transferência de renda do governo federal (BRASIL, 2011).

Diferentemente dos seus antecessores, o Pronatec dispensa a realização de contratos, convênios ou termos de ajuste. A concessão de recursos financeiros fica condicionada à prévia garantia da infraestrutura, à comprovação da qualidade, e à posterior prestação de contas e garantia de certificação. As formas de execução, no entanto, são aquelas de usualmente: regime de colaboração entre União, Estados e Municípios; participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, das instituições de ensino superior e das escolas e instituições de educação profissional e tecnológica – sejam elas públicas ou privadas; subsídios às entidades sem fins lucrativos e do terceiro setor (BRASIL, 2011, art. 6).

Para Castioni (2011), o Pronatec é uma tentativa por parte do Ministério da Educação (MEC) de centralizar diversas iniciativas que nas últimas décadas estiveram no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Afirma o autor que, embora a proposta

do programa pareça coerente com a aspiração do respectivo ministério em viabilizar maior dinamismo à educação profissional, falta ao MEC o conhecimento da realidade e da estrutura da formação profissional no interior das instituições formadoras e na mediação com as relações de trabalho. Em contrapartida, destaca-se como aspecto positivo que o Pronatec tem a maior parte de suas ações de formação centradas nos Institutos Federais e nos serviços nacionais de aprendizagem, instituições que conseguem garantir uma boa infraestrutura e um corpo docente qualificado (CASTIONI, 2011).

Na compreensão de Lima (2011), o Pronatec representa o coroamento da expansão precarizada da educação profissional e tecnológica e a subdelegação de parte significativa desta modalidade ao setor privado. A precarização se expressa na fórmula tradicional de priorizar os cursos de curta duração e a formação profissional concomitante³⁴, isto é, não integrada à educação geral. O processo de privatização, por sua vez, se consolida por meio de transferências estratosféricas de recursos financeiros para o Sistema “S”, o financiamento individual para estudantes ingressarem em cursos de profissionalização em escolas e instituições privadas, e o financiamento às empresas para que ofereçam cursos de atualização e capacitação aos seus funcionários. Neste movimento, a educação se converte em uma atividade central para garantir a transferência de recursos públicos para o setor privado como estratégia de contenção da crise do capital (LIMA, 2011).

Outras formas de precarização da educação profissional se consolidam com o Pronatec. A rede federal de educação profissional e tecnológica, responsável pela execução de parte considerável do programa, não tem passado por uma expansão real com o Pronatec, mas sim uma expansão fictícia. Considerando que a grande maioria dos cursandos do Pronatec na rede federal fazem parte da categoria de concomitantes – isto é, são alunos regulares de outras instituições – o programa provoca apenas um inchaço dos institutos federais, criando majoritariamente vagas de caráter transitório. O programa, que promete o acesso ao ensino técnico é, na realidade concreta, o programa do não acesso, pois atende na maioria dos casos aqueles alunos que não conseguiram ingressar na educação profissional pública. Essa expansão, além de ser fictícia, precariza professores e servidores administrativos da rede federal, além de oferecer vínculos igualmente transitórios àqueles que se submetem a trabalhar como bolsistas no programa (LIMA, 2011).

³⁴ O decreto n. 5.154/2004, já mencionado neste trabalho, define três formas de articulação entre a educação geral e formação profissionalizante, a saber: a *integrada*, oferecida na mesma instituição, com matrícula única; a *subsequente*, oferecida para egressos do ensino médio, como um curso pós-médio, seja para alunos formados no ensino técnico ou geral; e a *concomitante*, oferecida a alunos matriculados no ensino médio regular que almejem cursar a educação profissional simultaneamente, em instituições diferentes (BRASIL, 2004);

Já Lima (2012), apresenta outros mecanismos de privatização decorrentes da implementação do Pronatec. Explicita o autor que:

Ao demonstrar enorme abrangência de ações e aplicação de recursos, não faz distinção setorial (setores produtivos) ou institucional (público e privado, instituições A, B ou C) entre aquilo que tem sido o papel fundamental da rede pública federal (a educação profissional técnica) e o que tem sido o campo privilegiado da rede “privada” do sistema “S” (os cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional). Embora sinalize que atenderá prioritariamente estudantes do ensino médio da rede pública, EJA, trabalhadores, beneficiários dos programas sociais com vistas a dar ênfase aos portadores de deficiência e aos programas realizados nas regiões norte e nordeste, não dá exclusividade à rede federal que está em franca expansão e necessita de mais recursos, deixando em aberto como se dará a destinação dos recursos (LIMA, M. 2012, p. 82).

Dado o caráter emergencial e a extensão do Pronatec, o Estado admite que se torne justificável a aplicação direta de recursos públicos sem fazer uma distinção de percentuais e atribuições entre o setor público e o setor privado. Na prática, o Pronatec consiste mais uma medida paliativa de um Estado que se demonstra incapaz de garantir a educação profissional como um direito social. Como uma mercadoria, e de qualidade duvidosa, a formação profissional nos moldes do Pronatec reafirma a fórmula da educação profissional como uma concessão, não mais um direito, o qual se operacionaliza, prioritariamente, pela compra de vagas no sistema S e nas escolas privadas. Trata-se de um arranjo que serve mais à dinamização e à sustentação dos lucros dos empresários – tanto daqueles que vendem os cursos, como daqueles que são desobrigados a arcar com a qualificação dos seus funcionários – do que à própria formação dos trabalhadores (LIMA, 2012).

Já no que tange à precarização da educação profissional, Lima (2012) destaca que o Pronatec reedita precariamente o modelo da formação aligeirada, fragmentada, com abordagens pedagógicas inconsistentes, metodologias de ensino conservadoras e parâmetros curriculares pragmáticos, o que tem favorecido e reafirmado a separação entre teoria e prática. Ademais, precariza a educação dos trabalhadores com uma “pseudointegração” (LIMA, M. 2012, p. 83) entre formação profissional e formação propedêutica, e, ao superpor os cursos de formação inicial e continuada, não garante a elevação da escolaridade dos grupos vulneráveis e, tampouco, o incremento da qualidade da educação pública, previstos no diploma legal.

Confronta-se aqui a formação profissional oferecida pelo Pronatec em oposição à postura acrítica do governo federal e dos gestores institucionais do MEC que, via de regra, enaltecem o programa.

Em uma publicação do Instituto Nacional de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) intitulada *Pronatec: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação*

profissional, os autores Cassiolato e Garcia (2014, p. 35) defendem que “o grande mérito do Pronatec é conseguir estruturar um extenso sistema de ofertantes, por meio de redes públicas e privadas [...]”. Para estes, os programas de qualificação profissional anteriores ao Pronatec não obtiveram êxito por serem pulverizados e de qualidade questionável. Já o Pronatec, que concentra a execução dos cursos profissionalizantes nas redes federal e estadual de educação profissional e no Sistema S, solucionaria, supostamente, os gargalos da oferta e da qualidade. Desta forma, restaria ao novo programa solucionar outro problema identificado pelos gestores, que remete também aos programas anteriores: a captação adequada do seu público-alvo. Isto é, alcançar os estudantes e trabalhadores de baixa renda, as populações marginalizadas e os grupos sociais vulneráveis (CASSIOLATO; GARCIA, 2014).

O Pronatec configura uma nova tentativa de “amalgamar” (CASSIOLATO; GARCIA, 2014, p. 32) as iniciativas esparsas e com objetivos isolados que vigoraram anteriormente no campo da qualificação dos trabalhadores, integrando-as a um projeto de expansão da rede de educação profissional e ao incremento da oferta de cursos de formação inicial e continuada. Trata-se de um conjunto de ações que se unificam na tentativa de ampliar o acesso à educação profissional. Tal proposta figura como parte de uma estratégia de desenvolvimento nacional que prescinde da elevação da escolaridade e da formação profissional dos trabalhadores. Na acepção dos gestores do MEC, o Pronatec é “um instrumento de fomento ao desenvolvimento profissional, de inclusão social e produtiva e de promoção da cidadania” (CASSIOLATO; GARCIA, 2014, p. 34).

Mesmo trazendo o viés ideológico do governo vigente, o documento do IPEA apresenta algumas informações que servem para elaborar alguns questionamentos sobre a estrutura e a dinâmica do programa: o Pronatec ainda não possui estratégias de intermediação junto ao MTE e/ou outros órgãos e instituições para o encaminhamento dos egressos para o mercado de trabalho, fato que deixa uma lacuna entre a sua proposta “formativa” e a sua função no sentido da inclusão no campo produtivo. Não obstante, a dificuldade em atrair e manter o seu público alvo, os cursos do Pronatec também têm enfrentado altos índices de evasão – que nos de cursos formação inicial e continuada alcança percentuais de até 50% – o que indica sua fragilidade pedagógica e deixa dúvidas sobre a qualidade da formação oferecida.

Outro problema apontado por Cassiolato e Garcia (2014) diz respeito à didática e à relação professor-aluno. Considerando que o programa não possui qualquer tipo de orientação didático-pedagógica, muitos professores enfrentam dificuldades para trabalhar em um intervalo de tempo reduzido, e com um aluno que muitas vezes tem uma formação

propedêutica bastante elementar. Todos estes fatores colocam em suspenso a efetividade das ações do Pronatec (CASSIOLATO; GARCIA, 2014, p. 56-57).

Para Saldanha (2012), a proposta do Pronatec reforça a histórica dualidade estrutural entre a educação propedêutica e a preparação para o mercado de trabalho, que advém da divisão da sociedade em classes sociais. Ao priorizar a qualificação profissional na modalidade concomitante, o Pronatec antagoniza com as tentativas anteriores de integração e reaproximação entre educação geral e educação profissional. Seu modelo de execução, com a gestão centralizada no nível federal e descentralizada nos níveis de implementação, com forte apelo aos setores privados, remonta às políticas de educação profissional da década de 1990. Trata-se de mais uma proposta que visa a fortalecer os projetos societários dos grupos dominantes (SALDANHA, 2012).

Santos e Rodrigues (2012, p.) salientam que o Pronatec foi criado para solucionar o propalado “apagão da mão de obra” e que a demanda por um programa de qualificação em âmbito nacional era explícita, dado o crescimento econômico experimentado no Brasil na última década. No entanto, nem o ciclo de crescimento econômico tem se sustentado e muito menos a tese do apagão de mão de obra. Pesquisas recentes³⁵, citadas pelos autores, indicam que – ao contrário do que tem sido difundido pela mídia e através do discurso oficial – o Brasil não tem passado por qualquer tipo de escassez generalizada de mão de obra, nem mesmo nas carreiras técnico-científicas, ainda que seja possível identificar a carência de alguns profissionais para ocupações específicas (SANTOS; RODRIGUES, 2012).

A ideologia do “apagão da mão de obra” e o argumento do subsídio ao desenvolvimento econômico foram fundamentais à consolidação do Pronatec, sobretudo face à forte aceitação desse discurso nos meios de comunicação e entre a população. Estes enunciados foram utilizados para justificar as parcerias efetivadas entre o governo federal e o setor privado, predominantes na execução do programa. Ao mesmo tempo, as parcerias têm como consequência a limitação da expansão das redes públicas de educação profissional e tecnológica ao custo de um verdadeiro resgate financeiro dos serviços nacionais de aprendizagem (SANTOS; RODRIGUES, 2012).

Neste sentido, Santos e Rodrigues (2012, p.2), ao analisarem o Pronatec na sua dimensão de política pública, identificaram “zonas de sobreposição” entre o público e o

³⁵ Santos e Rodrigues (2012, p. 5-6) citam o estudo realizado por Nascimento (2011) em que o autor monitorou o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) entre os anos de 2003 e 2011 e concluiu que as taxas de rotatividade entre as carreiras técnico-científicas permanecem estáveis, e que a remuneração de quem é admitido em uma empresa é, em média, 15 % inferior a de quem é desligado, fatores que indicam que não há escassez generalizada de profissionais nessas áreas.

privado o que culmina na emergência de contradições internas ao programa, tanto em termos de suas práticas e quanto em relação às suas concepções.

Em setembro de 2011 – tendo ainda como base o anteprojeto de lei PL n. 1.209/2011, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) publicou um documento em que alertava sobre os “riscos” do Pronatec para o conjunto da educação profissional e tecnológica. Foram seis críticas apresentados pela CNTE em contraposição ao Pronatec, as quais podem ser assim resumidas: 1) não garante o cumprimento do papel estatal na oferta de educação profissional pública e de qualidade; 2) cria mercado para as empresas educacionais, flexibilizando o compromisso do Estado com essa modalidade; 3) contrapõe o acordo de gratuidade de vagas firmado com o Sistema S e injeta mais recursos nessas instituições, antes mesmo que o acordo anterior se concretize; 4) privilegia o investimento no setor privado, ao mesmo tempo que inibe a expansão das instituições públicas de formação profissional; 5) favorece o reducionismo curricular para atender aos setores produtivos e aos interesses corporativos; 6) modifica a concessão de seguro-desemprego, condicionando o benefício à frequência nos cursos de qualificação, lesando o trabalhador em seu direito historicamente conquistado (CNTE, 2011).

O documento da CNTE é bastante enfático quando defende o financiamento público exclusivamente para a educação pública. O apontamento da entidade de trabalhadores da educação é sintético, porém bastante conclusiva: se esse dinheiro está sendo investido nos serviços nacionais de aprendizagem e nas escolas privadas – seja via financiamento direto das instituições ou em empréstimos para os alunos pagarem por seus cursos – inevitavelmente ele deixará de ser investido na expansão da rede pública de educação profissional. O Pronatec tem se revelado como uma espécie de “tapa-buraco” (CNTE, 2011, p.180) que emerge como nova tentativa de remediar o descaso histórico com a formação dos trabalhadores.

A obrigação do Estado com a educação profissional converte-se em mote para subvencionar o setor privado. Uma proposta potencial de formação pelo trabalho restringe-se a uma qualificação operacional que apela ao caráter emergencial de atualização e inserção do trabalhador no mercado.

Em um estudo de caso, acerca da execução do Pronatec em Belo Horizonte, Contarini e Oliveira (2014) sistematizaram as principais críticas recorrentes na escassa bibliografia sobre o programa. De modo sucinto,

[...] as críticas desses autores ligam-se, sobretudo: à transferência de recursos públicos para instituições privadas, especialmente, por meio da parceria pública/privada; ao reducionismo curricular; à questão referente à não integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional; à determinação de o trabalhador,

assistido pelo seguro-desemprego, ter de realizar curso de EPT; às semelhanças do Pronatec com os programas conservadores e liberais, como Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (Pipmo) e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor) (CONTARINE; OLIVEIRA, 2014, p. 111).

Segundo dados levantados pelo Movimento de Valorização e Articulação dos Trabalhadores em Educação do MEC (MOVATE, 2014, s.p.), aproximadamente 90% das matrículas do Pronatec no ano de 2013 foram destinadas aos cursos de curta duração. Nota-se que a cada 10 matrículas efetivadas, apenas uma foi feita em um curso Técnico, sendo as outras nove realizadas em cursos de formação inicial e continuada, que têm carga horária média de 160 horas. O mesmo levantamento apontou que o Sistema S é responsável por cerca de 80% das matrículas do programa, chegando a absorver um contingente de recursos na ordem de 900 milhões de reais. O MOVATE (2014) consegue demonstrar, com base em dados e estatísticas disponibilizadas pela própria SETEC/MEC, que as críticas dirigidas ao programa não são infundadas: o Pronatec continua a privilegiar os cursos de curta duração e parte significativa de seus recursos é dirigida ao setor privado. Repetem-se, de modo equivocado, as estratégias dos programas anteriores de formação profissional.

Análise semelhante é feita pelo Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica - SINASEFE. Para a entidade, o Pronatec fortalece a lógica da privatização do público ao financiar, com recursos públicos, cursos de qualificação nas redes privadas e nos serviços nacionais de aprendizagem. Ainda segundo o Sinasefe (2014), o Pronatec foi elaborado dentro de gabinetes, sem diálogo com as comunidades acadêmicas, os movimentos sociais ou os trabalhadores da educação, desconsiderando as bandeiras históricas desses grupos. Trata-se, portanto, de um programa cuja oferta de cursos é marcada pelo aligeiramento, com base em uma concepção de educação tecnicista, que coloca na contramão de um projeto pedagógico que deveria privilegiar a formação dos trabalhadores em sua integralidade (SINASEFE, 2014).

Guimarães (2014, p. 14) denuncia o avanço do capital financeiro e internacional sobre a educação profissional por meio do Pronatec. Não somente os serviços nacionais de aprendizagem, mas também os grandes fundos de investimentos – que controlam atualmente as principais instituições privadas de ensino superior do país – passaram a disputar o “mercado” da profissionalização. Desde o segundo semestre de 2013, as instituições particulares de ensino – tanto aquelas especificamente ligadas à educação profissional e tecnológica, quanto aquelas que nunca tiveram vínculo com essa modalidade – passaram a disputar as verbas do Pronatec. Programas e projetos como o FIES técnico e a Bolsa-Formação constituíram novo “nicho” de mercado (p. 15) para os conglomerados educacionais.

Há ainda a expectativa de que o Pronatec seja expandido com a reeleição da presidenta Dilma Rousseff. Expansão, que, pela tendência atual, se dará pelo caminho da iniciativa privada, como afirma Guimarães (2014).

3.5 Do PIPMO ao Pronatec: algumas convergências

As políticas educacionais da atualidade têm sido marcadas por uma nova trama de relações entre Estado, capital e educação. Se o processo de neoliberalização – e o seu forte discurso ideológico – apregoa o Estado Mínimo, contraditoriamente, o Estado não abandonou sua função histórica de indutor/interventor da economia. Como tentou se mostrar neste capítulo, cada novo ciclo de desenvolvimento do país evocou a educação profissional como uma necessidade fulcral ao avanço e adequação da força de trabalho às demandas do mundo produtivo. A modernização em curso, consubstanciada na reestruturação toyotista, tem requerido novos conhecimentos e habilidades dos trabalhadores, colocando em pauta novamente o imperativo da qualificação profissional (CARMO, 2006). Por conseguinte, tem sido atribuído ao Estado o ônus da formação que é requerida pelos diversos setores da economia, seja pelo financiamento da rede pública, pela desoneração do empresariado ou pela própria retroalimentação financeira da iniciativa privada.

Na análise de Carmo (2006), a relação entre a educação profissional e o Estado intervencionista pode ser dividida em dois momentos históricos: num primeiro momento, por intermédio de medidas legislativas e mecanismos institucionais, o Estado modelou a educação profissional às necessidades da economia e da produção. Tendo o respaldo das empresas e de organismos internacionais ligados ao grande capital, o Estado brasileiro investiu na formação de mão de obra qualificada, enfocando, sobretudo, os aspectos técnicos e operacionais; em um segundo momento, seguindo os ditames neoliberais, e em contraste com o apelo à redução do Estado, a educação profissional continuou sendo subsidiada pela máquina estatal, agora também por meio de parcerias e incentivos ao setor privado. Admitindo ser tratada como uma mercadoria e incorporada à lógica do mercado, a função da educação profissional tem sido significativamente ampliada. Além de preparar para o trabalho, passou a ser responsável pela produção de comportamentos e habilidades capazes de “decifrar os novos códigos culturais de uma civilização técnico-científica” (CARMO, 2006, p. 145). O primeiro período vai da década de 1940 – com a fundação dos serviços nacionais de aprendizagem – até aproximadamente os primeiros anos da década de 1990. Já o segundo período abrange os anos 1990 até a atualidade.

A temática da transformação da formação profissional em mercadoria também é abordada por Lima (2012). Segundo o autor, concebida sob o prisma da mercantilização, a formação profissional submete-se aos processos de fragmentação e parcelamento inerentes ao movimento de aceleração do tempo social necessário à sua efetivação. O processo capitalista de reestruturação produtiva, por meio da utilização das tecnologias e da gestão organizacional, tem procurado diminuir o tempo da produção e o seu custo. No entanto, à medida que aumenta a complexidade do processo produtivo, aumenta, gradativamente, o emprego de trabalho complexo. Se, por um lado, a reestruturação da produção traz como consequência imediata a diminuição do tempo de produção das mercadorias, por outro, o maior emprego do trabalho complexo e o incremento do tempo necessário para a preparação do trabalhador podem culminar no aumento do preço do produto e do custo da reprodução da força de trabalho (LIMA, 2012).

Com base nas leituras de Marx (2013), sabe-se que toda a riqueza é produzida pelo trabalho. O modo de produção capitalista, sua existência e funcionamento, dependem da expropriação da riqueza produzida pelos trabalhadores, processo que se dá a partir da subtração da mais-valia, isto é, do excedente da riqueza produzida. Essa diferença entre o valor do que é produzido pela força de trabalho e o custo efetivo de sua manutenção – esse excedente que gera a acumulação por parte dos capitalistas e a miséria por parte dos trabalhadores – é expropriado principalmente de duas maneiras: o aumento da jornada de trabalho e a intensificação do ritmo de trabalho. A estas Marx (2013) chamou, respectivamente, de mais-valia absoluta e mais-valia relativa.

Na atualidade, a tecnologia tem cumprido o papel de distribuir os trabalhadores quantitativamente e qualitativamente. Em quantidade, pois define o número absoluto de trabalhadores que será empregado em cada atividade produtiva, pressionando sempre para a redução deste quantitativo. E em qualidade, uma vez que define o enquadramento/posicionamento de cada trabalhador no mundo da produção conforme seu domínio ou não de certos dispositivos técnicos. O emprego do trabalho complexo – deste trabalhador que possui domínio da tecnologia e dos processos de produção – aumenta apenas na medida exata para garantir o funcionamento da máquina capitalista. Fora este pequeno contingente de trabalhadores estritamente qualificados, o restante da força de trabalho utilizada é, no geral, semiqualficada. Para garantir o balanceamento dessa equação, torna-se necessário reduzir o tempo social da formação da força de trabalho – tanto como estratégia de regulação do capital com o objetivo de garantir a manutenção das taxas de lucro, como

enquanto condição necessária à reprodução da força de trabalho. A força de trabalho qualificada deve ser formada em baixo custo, pois, caso contrário, se torna pouco atrativa para o mercado, e a semiquificada precisa ser formada em larga escala, para manter intacto o exército de reserva de trabalhadores (LIMA, 2012).

Como já mencionado, a revisão da literatura que se pode alcançar nesta pesquisa ainda é restrita, diante do fato de que os estudos sobre o Pronatec e a Bolsa-Formação restringem-se a poucos artigos publicados. Pelo que se investigou acerca de comparações e analogias entre o Pronatec e os programas e planos anteriores, as referências bibliográficas praticamente inexistem. Tendo em vista esta lacuna, e considerando a exposição e a análise de cada programa de formação profissional contextualizado na história da educação brasileira recente, pretende-se apresentar algumas formulações objetivando identificar similaridades entre o Pronatec e os planos governamentais anteriores.

De forma genérica, afirma-se que o Pronatec, assim como o PIPMO, o PLANFOR e o PNQ demarcaram o ímpeto do Estado Intervencionista em contribuir com a qualificação e a reprodução da força de trabalho. Ao mesmo tempo em que o Estado intervencionista estaria realizando a sua suposta função social – ao contribuir com a escolarização da população e sua inclusão no mundo do trabalho – estaria contribuindo estrategicamente para a desoneração dos setores produtivos da economia e a supressão das crises cíclicas do capital. Ao fomentar a existência de um grande contingente de trabalhadores semiquificados que constituem um exército de reserva de mão de obra barata, contribui também o Estado para o incremento dos lucros e da exploração capitalista. Cada plano, à sua época histórica, teve uma importância diferenciada em determinado cenário político e econômico corrente, mas todos os programas, sem exceção, estiveram intimamente vinculados aos setores produtivos, subjugando-se, desta forma, aos imperativos do capital e do desenvolvimentismo engendrado pelos grupos dominantes.

Outro ponto convergente entre o Pronatec, o PIPMO, o PLANFOR e o PNQ é *modus operandi*. Em todos eles, o Estado tinha como objetivo o controle sobre o campo da formação profissional, entretanto, não dispunha da estrutura e dos dispositivos adequados para fazê-lo. Contraditoriamente, a alternativa encontrada para o intervencionismo estatal centralizador foi a descentralização. Além dos entes municipais e estaduais, das universidades e das escolas técnicas, o Estado brasileiro encontrou nas parcerias com o terceiro setor e, principalmente, com os serviços nacionais de aprendizagem, a solução para sua própria insuficiência. Ao mesmo tempo em que solucionava o gargalo decorrente de sua própria incapacidade,

fomentava os grupos econômicos privados e o terceiro setor. Foi assim historicamente e persiste na atualidade, com o Pronatec.

Outros tantos órgãos e instituições (públicas e privadas) também dispuseram dos recursos da educação profissional. Até mesmo as entidades sindicais e movimentos sociais chegaram a se beneficiar de tais verbas, em uma controversa relação com o Estado brasileiro. Mas a maior parte dos recursos públicos, sem dúvida, foi destinada ao Sistema S. O Estado não somente eximiu os setores produtivos e o empresariado da sua responsabilidade com qualificação da mão de obra, como investiu milhões nas entidades patronais.

O investimento de dinheiro público em instituições privadas não é uma peculiaridade do Pronatec, pelo contrário, foi algo que se repetiu nas últimas décadas. É uma fórmula que foi copiada dos programas anteriores. Prova disso, é a expansão exponencial do Sistema S nas últimas décadas, que se deu no bojo do fomento estatal à qualificação profissional – seja por renúncia fiscal ou incentivo direto do empresariado. Analisando os programas nacionais, desde o PIPMO até o recente PNQ, a maior parte dos recursos adveio do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) – instituído pela Lei n.7998, de 1990. Por força de lei, este recurso é destinado a dar suporte e promover assistência social aos trabalhadores desempregados e em situação de vulnerabilidade. No entanto, parte significativa desse fundo foi parar nos programas de educação profissional, executados, em princípio, pelo mecanismo da privatização, uma vez que o Estado brasileiro assumiu a responsabilidade pela qualificação da força de trabalho em benefício das empresas e do grande capital.³⁶

Ora ligados ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), ora subordinados ao Ministério da Educação (MEC), os planos e programas governamentais de qualificação profissional, de uma forma geral, procuraram constituir uma rede – envolvendo diversos atores e instituições – para viabilizar a elaboração e a execução de políticas públicas voltadas para a geração de emprego, trabalho e renda. Mais do que uma preocupação com a escolarização da população, a qualificação profissional passou a ser vista como um critério de

³⁶ Diferentemente do PLANFOR e do PNQ, o Pronatec não é financiado com recursos do FAT. Suas verbas advêm diretamente do Ministério da Educação. Ainda assim, o programa atual conseguiu um mecanismo alternativo de retroalimentar as entidades do sistema S. A legislação que criou o Pronatec incorporou o acordo de gratuidade com o Sistema S, firmado em 2008, que já contemplava a oferta gratuita de vagas nos serviços nacionais de aprendizagem. Por meio deste, o sistema S deveria oferecer vagas gratuitas, já que usufrui de renúncia fiscal do governo federal e da contribuição compulsória dos trabalhadores. Não obstante, com a criação do Pronatec, passou a também a dispor destes fundos públicos destinados à democratização da educação profissional (BRASIL, 2011).

inserção no mercado de trabalho e fator de desenvolvimento econômico, tanto social como individual, evidenciando uma clara influência da Teoria do Capital Humano.

Enviesada para o seu aspecto economicista, e sistematicamente reivindicada em razão de suas funções pragmática (qualificação para o mercado e inclusão produtiva), a educação profissional, de modo geral, e os programas de formação profissional, em particular, pouco têm contribuído nos últimos anos para o avanço da escolarização básica e para colocar em discussão as necessidades da formação integral e da superação da dualidade estrutural entre a educação propedêutica e a qualificação para o trabalho.

Não somente a Teoria do Capital Humano foi difundida, legitimada e rejuvenescida pelas políticas públicas para a formação profissional, como outros arcabouços teóricos e ideológicos necessários à manutenção da hegemonia do capital se fizeram presentes nos projetos que impulsionaram a formação dos trabalhadores na história brasileira. Os jargões ideológicos mais recorrentes nas últimas décadas foram os da *empregabilidade* e o da *competência*, emblemas da reestruturação toyotista.

Aqui se tem mais um ponto de convergência, que perpassa desde o PIPMO até o Pronatec: em essência, ainda que de diferentes maneiras e em diferentes contextos, contribuíram e têm contribuído para apregoar as ideologias e os mecanismos de captura subjetiva inerentes à dinâmica do trabalho no modo de produção capitalista. Mesmo o PIPMO – cujo surgimento se deu em um período de suposta expansão econômica e anterior à invasão do toyotismo no Brasil – já trazia, de forma embrionária, as ideologias da competência e da empregabilidade. Se, desde o PIPMO até o Pronatec, os programas nacionais serviram para difundir ideologias como a empregabilidade, a competência e a própria Teoria do Capital Humano, pode-se afirmar que também contribuíram para amenizar as crises do capital solidificar sua consistência ideológica.

É pertinente a afirmação de Heloani (2003, p. 175) quando assevera que “[...] a história muitas vezes se repete, e as relações entre capital e trabalho invariavelmente se desenvolvem em movimentos circulares”. A despeito da história da formação profissional no Brasil, em particular, tal tese pode ser complementada pela fala de Castioni (2013, p.26-27): “[...] a invocação da educação profissional como necessidade imperiosa para as forças produtivas sempre esteve associada às tentativas de novos ciclos de desenvolvimento do país”.

Em síntese, tanto os programas e projetos governamentais de qualificação profissional são desdobramentos de diferentes momentos e configurações da relação entre capital e trabalho – que via de regra se repetem ciclicamente – como estiveram associados aos

diferentes ciclos históricos de desenvolvimento econômico do país, que os colocaram como algo imprescindível.

A demanda por qualificação profissional não partiu exclusivamente dos setores produtivos. A sociedade civil organizada também trouxe suas reivindicações por formação e profissionalização. Nas diretrizes e orientações normativas dos programas federais – tanto do PLANFOR, como do PNQ e do Pronatec – a qualificação profissional é referenciada como mecanismo de redução das desigualdades sociais. Tanto o Pronatec quanto seus antecessores enfocam as pessoas em situação de vulnerabilidade social e econômica, isto é, aqueles sujeitos mais marginalizados pelo sistema. Vislumbra-se a intencionalidade de transformá-los em indivíduos com condições de empregabilidade, ainda que, muitas vezes, dependam do Estado para sobreviver. Desta forma, os programas de qualificação profissional atuam em duas interfaces: formar a força de trabalho semiqualficada para atender os setores produtivos e tirar da dependência do Estado milhares de marginalizados.

Finalmente, sintetizam-se aqui as principais similaridades entre o Pronatec e os programas e planos que o antecederam: 1) demarcaram a desresponsabilização do empresariado e dos setores produtivos com a formação da sua força de trabalho mediante a ação do Estado intervencionista; 2) contribuíram para a consolidação de um modelo de formação profissional fragmentado, aligeirado e de baixo custo, de inspiração educacional tecnicista, consoante à reestruturação produtiva do capital; 3) utilizaram-se de parcerias e convênios como mecanismos para fortalecer a iniciativa privada e desposar recursos públicos, caracterizando a sobreposição intencional entre o público e o privado; 4) não conseguiram promover a integração entre as políticas de formação profissional e as políticas de geração de emprego, trabalho e renda, assim como não contribuíram substantivamente para minorar as desigualdades sociais e econômicas do país; 5) serviram, em cada contexto específico, para apaziguar os conflitos gerados pela substituição do direito ao trabalho pelo direito à qualificação para o trabalho; 6) dispensaram esforços, porém mal sucedidos, para transformar a qualificação profissional em instrumento de redução das desigualdades e superação da vulnerabilidade social;

Concorda-se com Frigotto (2007), que as políticas de formação técnica e profissional que se consolidaram na atualidade buscaram – em meio às das disputas de projetos societários e as contradições – produzir as qualificações necessárias ao funcionamento dinâmico da economia e dos setores produtivos. Reafirmam a formação para o trabalho simples, restringindo a um pequeno número de trabalhadores o acesso à qualificação para as funções

que exigem o trabalho complexo. Travestida de discursos e práticas inovadoras, a formação profissional presente dissemina as mesmas bases pedagógicas hegemônicas e conservadoras, em que o fim é produzir as competências necessárias à formação do cidadão produtivo que seja capaz de se ajustar social e tecnicamente às necessidades do capital (FRIGOTTO, 2007).

CAPITULO IV: A PESQUISA EM MOVIMENTO: O QUE REVELAM OS GESTORES DA BOLSA-FORMAÇÃO/PRONATEC NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

Neste capítulo tem-se por objetivo apresentar algumas discussões que tem como subsídio o trabalho de investigação realizado no IFG. Durante a pesquisa, foram entrevistados sete gestores atuantes na Bolsa-Formação e um gestor responsável pela implementação do Programa na instituição. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas entre os meses de setembro e novembro de 2014. A metodologia de análise adotada foi a análise de conteúdo, com base, principalmente, nos estudos de Laurance Bardin (1977).

O método de pesquisa é o que deriva da concepção marxiana: o materialismo histórico-dialético. Inicialmente, antes de se apresentar a caracterização dos gestores e do campo empírico, bem como as inferências produzidas a partir das entrevistas realizadas, julga-se necessário apresentar o método e a metodologia de pesquisa.

4.1 O método de pesquisa: o materialismo histórico-dialético

O desenvolvimento de toda e qualquer pesquisa – seja teórica ou empírica, quantitativa ou qualitativa – pressupõe a escolha de um método. Neste trabalho, em conformidade com seu espectro crítico e a sua fundamentação teórica, assumiu-se o método que deriva da elaboração marxiana – o materialismo histórico-dialético.

Inicialmente, e com intuito de desfazer alguns mitos e concepções equivocadas, parte-se do que *não é* o método marxista. Na leitura de Netto (2011, p.52)

[...] para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito de pesquisa escolhe, conforme sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação.

O método é uma visão de mundo, uma forma de interpretação da realidade objetiva. Todo e qualquer método, por consequência, implica o diálogo com uma determinada tradição epistemológica. O método é a forma possível de se alcançar “a reprodução ideal do movimento real do objeto” (NETTO, 2011, p. 21). É uma postura do pesquisador frente ao objeto para que se torne possível extrair dele todas as suas determinações.

Já para Prates (2012), a opção pelo método dialético de inspiração marxiana é política, uma vez que pressupõe o entendimento de que a ciência não é neutra e demarca um posicionamento no campo da contra hegemonia. A escolha de um determinado método, via de regra, pressupõe que o pesquisador assuma valores e concepções. A teoria social de Marx se

vincula a um projeto revolucionário e, portanto, igualmente revolucionárias devem ser as formas de se chegar a tal teorização sobre a sociedade (PRATES, 2012).

A crítica à neutralidade da ciência também é feita por Netto (2011). Segundo o autor, no espectro do materialismo histórico-dialético

[...] a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso mesmo, a pesquisa – e a teoria que dela resulta – da sociedade exclui qualquer pretensão de “neutralidade”, geralmente identificada com “objetividade”[...] (NETTO, 2011, p. 23).

É importante ressaltar que Marx desenvolveu seu método em um debate árduo com os filósofos de tradição idealista, especialmente Hegel e Feurbach. Para estes, a produção das ideias seria determinante da realidade. Para Marx, ao contrário, a produção das ideias é o resultado da transposição da realidade material para o pensamento do ser humano. Marx inverteu a dialética hegeliana: enquanto para o idealismo a dialética estava submetida às mistificações especulativas, no materialismo, a dialética converteu-se em um método de pensar o real, identificando-o à natureza humana e à história (GORENDER, 2002).

Marx e Engels (2002, p.19) asseguram que:

Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade. É a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital (MARX; ENGELS, 2002, p.19).

O materialismo marxiano é *histórico e dialético*. É nominado materialista porque, em contraposição à concepção idealista, parte da realidade material, objetiva, da maneira como os homens de “carne e osso” vivem e produzem sua existência. É dialético, visto que assume tal realidade como movimento, como processo. A realidade é determinante da produção das ideias que, por sua vez, determinam a realidade, em uma totalidade dinâmica que é mediada pela contradição. É histórico porque assume a história – ou, especificamente, o espaço-tempo histórico – como fundante para a compreensão dos sujeitos, das instituições e da própria consciência do homem (PRATES, 2012).

O materialismo é a ciência da história, do humano-social. A produção da consciência está em relação dialética com a produção da vida material, a qual se dá no curso do desenvolvimento da história humana. Como afirmam Marx e Engels:

A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens, aparecem aqui ainda como a emanação direta de seu comportamento

material. [...] São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 2002 p. 18-19).

A teoria social de Marx almejava trazer luz a novas concepções de história, de sociedade e de economia. E o caminho escolhido foi por meio do método materialista histórico-dialético, que procura apreender os indivíduos não como são representados, mas sim em sua existência concreta. Os homens de “carne e osso”, como trabalham, como produzem socialmente, envolvidos em seu processo de desenvolvimento real, em condições específicas, objetivas e inseridos em um determinado modo de produção da existência. É neste sentido que Marx afirma que “é na vida real que começa, portanto a ciência real, positiva, a análise da atividade prática, do processo, do desenvolvimento prático dos homens” (MARX, 2002, p. 20).

A compreensão do materialismo histórico-dialético demanda a apreensão de três categorias fundamentais que estão na base do método marxiano, quais sejam: a contradição, a totalidade e a mediação.

A *contradição* é a base do método dialético. É o motor desta forma de apreender a realidade. Na teorização de Marx sobre a sociedade, a contradição está expressa em alguns pares dialéticos, como por exemplo: aparência/essência; conceito/representação; ideologia/consciência real; teoria/prática. Como se pode perceber, todos esses binômios são indissociáveis. A contradição dialética é, simultaneamente, ruptura e continuidade, oposição que inclui, negação da negação.

Marx desenvolveu seu método com base nos seus estudos sobre a sociedade burguesa e o modo de produção capitalista. São essas estruturas que, notadamente, se sustentam por intermédio da contradição. Destarte, a contradição tornou-se também o motor de suas análises e do seu método de investigação (PRATES, 2012).

Já o conceito de *totalidade* demarca outra dissensão do método materialista com relação aos demais meios de investigação e produção do conhecimento. Diferentemente da concepção positivista de ciência, por exemplo – onde o todo é a soma das partes – na concepção marxiana, a totalidade é constituída pelas leis, relações e partes que estão em movimento e, necessariamente, articuladas. A fragmentação ou a desarticulação da realidade material impede a sua apreensão como uma totalidade.

Na acepção de Carvalho (2007, p. 181) “[...] o conhecimento de partes isoladas do conjunto não é conhecimento nem das partes e nem do conjunto”. A totalidade pressupõe uma

relação de reciprocidade, de correlação mútua, de interconexão. A perspectiva da totalidade implica que não pode haver o conhecimento do todo sem as partes das quais ele é composto e, tampouco, das partes sem a compreensão do todo. A totalidade é que dá o significado ao todo e às suas determinações (CARVALHO, 2007).

A categoria *mediação*, por sua vez, emerge na busca por apreender as relações e as contradições que se dão no interior e entre as partes que constituem a totalidade. Esses processos não são diretos, imediatos, são, ao contrário, mediados. Para Mello (1988), o termo mediação pode ser empregado para processos e movimentos que se dão na realidade objetiva e que se constituem como resultado dinâmico das tramas relacionais ou das ações recíprocas entre os componentes ou partes de uma totalidade. A expressão mediação pode ser utilizada também para fazer referência ao que se passa no interior de alguma organização ou instituição, ou para descrever processos que se realizam dentro de um grupo de indivíduos em relação. Em síntese, os processos ou elementos aos quais a mediação se refere somente adquirem sentido se analisados como parte integrante e necessária do todo que se almeja desvendar.

O todo dinâmico ao qual o materialismo histórico-dialético se reporta é a sociedade, lócus em que se desdobra a pesquisa social. A composição e interdependência entre as categorias da *totalidade*, *contradição* e *mediação*, e sua importância para o desenvolvimento da pesquisa social sob a matriz do método materialista, está expresso na citação a seguir. Na compreensão de Netto

[...] a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma *totalidade dinâmica* – seu movimento resulta do caráter *contraditório* de *todas* as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam *totalidades inertes*, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação [...] Enfim, uma questão crucial reside em descobrir as *relações* entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa. Tais relações nunca são diretas; elas são *mediadas* não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade (NETTO, 2011, p. 57, grifos do autor).

O materialismo histórico-dialético é método de *investigação* e método de *exposição*. Na compreensão de Chagas (2011), estes são dois momentos inseparáveis no processo de apreensão do objeto. O método de investigação constitui a fase preliminar de apropriação do objeto: seus conteúdos, suas particularidades, sua natureza e suas determinações. Trata-se de uma investigação exaustiva do objeto e da realidade na qual ele se insere. A partir deste processo reflexivo e analítico do objeto, será possível encontrar suas contradições, suas mediações, identificando-o dialeticamente à totalidade da qual ele é parte.

No processo de investigação, segundo ressalta o próprio Marx (2002, p. 28) é necessário “apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas”.

Já o método de exposição consiste no momento de explanação do objeto a partir da investigação precedente. O objeto somente pode ser exposto após ter sido analisado e investigado criticamente. Diferentemente do positivismo – em que o objeto está no plano do imediato e se apresenta a partir de uma compreensão factual – a perspectiva dialética procura reproduzir, no plano das ideias, o movimento real do objeto que se dá no plano concreto. Nesse sentido, o método expositivo não é uma auto exposição do objeto, mas uma exposição crítica, que tem como base as mediações, contradições e a inter-relação do objeto com a totalidade. Somente a partir da exposição é que o objeto e/ou fenômeno se torna compreensível, racional e transparente. Marx (2004) afirma que só após concluída a investigação é que se pode descrever, de forma adequada, o movimento do objeto, a vida real da realidade pesquisada, o que, invariavelmente, pode se confundir com uma visão apriorística de pesquisa social.

Para Lefebvre (1975), a lógica dialética constitui uma forma de análise objetiva da realidade considerando que busca dirigir-se ao próprio objeto. Esse escopo permite alcançar com profundidade a riqueza de conteúdos do objeto, captando de forma sólida e consistente seu movimento interno, suas tendências, suas conexões internas e com a externalidade. O método materialista vai da aparência do fenômeno à essência, em uma processualidade contínua que visa captar as transições e o devir do objeto. Na análise dialética, tudo está ligado em uma unidade de contraditórios.

A título de síntese, concorda-se com o entendimento de Frigotto (2010) acerca do materialismo histórico-dialético. Para o autor, o materialismo é uma *postura*, um *método* e uma *práxis*. Como postura, o materialismo é uma forma de apreender o real que se contrapõe às concepções metafísicas e às tradições idealistas. Nesse sentido, o materialismo “está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida em seu conjunto” (FRIGOTTO, 2010, p.84). A partir da compreensão que se tem da realidade social, parte-se para o processo dialético do conhecimento, isto é, como se produz e como se concebe tal realidade. Sendo assim, como método de análise da realidade, o materialismo busca responder à seguinte questão: “como se produz concretamente um determinado fenômeno social?” (FRIGOTTO, 2010, p. 86). Como práxis, por sua vez, deriva de um movimento que almeja não somente fazer a crítica pela crítica, ou chegar ao conhecimento da realidade pelo simples conhecimento. O materialismo histórico-dialético como práxis deve caminhar em direção a

uma prática que “altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico social” (FRIGOTTO, 2010, p. 89).

4.2 A metodologia da pesquisa: a pesquisa qualitativa, a entrevista e a análise de conteúdo

A pesquisa em educação, segundo Triviños (2009, p.116), “sempre caracterizou-se pelo destaque de sua realidade qualitativa”, embora historicamente tenha sido desenvolvida, muitas vezes, com base em dados, medidas e quantificações. A abordagem qualitativa surgiu e se desenvolveu em contraposição à perspectiva quantificadora de fundamentação epistemológica positivista. Na atualidade, têm-se buscado superar a dicotomia quantitativo-qualitativo, sobretudo, por aqueles que assumem a perspectiva dialética, que defendem a existência de uma relação intrínseca entre as transformações quantitativas e as mudanças qualitativas (TRIVIÑOS, 2009).

Atualmente, no âmbito da pesquisa educacional, compreende-se que toda investigação pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa, o que não significa que uma pesquisa de natureza qualitativa necessita, incondicionalmente, apoiar-se em dados estatísticos. E, tampouco, que ao deixar de fazê-lo, a pesquisa irá se posicionar no campo da especulação. A investigação qualitativa – desde que seguindo os critérios e o rigor científico – dispõe igualmente de objetividade, materialidade e densidade conceitual (TRIVIÑOS, 2009).

Como salientam Lüdke e André (1986), a própria natureza da pesquisa educacional não permite o isolamento da sua dimensão quantificável e, muito menos, a descrição analítica exata de que “variável” seria responsável pela produção de um determinado acontecimento. Neste sentido, as abordagens educacionais da contemporaneidade têm buscado irromper com o passado histórico atrelado às investigações do fenômeno educativo que seguiam os “modelos” das ciências físicas e naturais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As pesquisas em ciências humanas são, de modo geral, distintas das pesquisas em ciências físicas e naturais. Como já indica o nome, a modalidade de pesquisa em tela é uma atividade humana e social, isto é, é produzida por sujeitos humanos inseridos – direta ou indiretamente – no contexto em que se empenham em pesquisar. Como afirmam Lüdke e André (1986, p. 2), a pesquisa em educação “não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera das atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo assim as injúrias típicas dessas atividades”. Eis, portanto, o grande desafio da abordagem qualitativa da pesquisa em educação: assumir a carga de valores, crenças, interesses e princípios a que estão implicados o pesquisador e os sujeitos pesquisados, ao mesmo tempo em que preserva seu rigor e cientificidade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para que seja viável utilizar-se da abordagem qualitativa, faz-se necessário apreender suas bases conceituais, sua abrangência e sua especificidade de ação. Segundo Bogdan e Biklen (*apud* TRIVIÑOS, 2009), as principais características da pesquisa qualitativa são as seguintes: a) o pesquisador é o instrumento chave da pesquisa e tem como fonte direta de dados o ambiente no qual se insere; b) a pesquisa qualitativa é descritiva e analítica. Seus resultados são expressos em narrativas, declarações dos sujeitos pesquisados, fragmentos de entrevistas, de modo a apresentar seu fundamento concreto; c) a abordagem qualitativa deve se preocupar mais com o processo do que com os resultados e produtos; d) uma vez que a pesquisa qualitativa parte do fenômeno social, e não é possível “testar” ou verificar empiricamente aquilo que se está pesquisando, os investigadores tendem a analisar os dados coletados de forma indutiva; e) o objetivo da investigação qualitativa é alcançar significados. Essa deve ser sua preocupação inicial. Seus resultados devem servir à vida das pessoas e à sociedade (BOGDAN; BIKLEN *apud* TRIVIÑOS, 2009).

Quanto a presente pesquisa, seu desenvolvimento foi precedido de uma revisão da literatura produzida anteriormente e ao longo de sua construção, bem como da análise documental – leis, portarias, pareceres e orientações normativas – relacionados à história e à atualidade da educação profissional e tecnológica, e à temática em questão, a BF/Pronatec. Já para alcançar os objetivos propostos, buscando apreender o movimento real do objeto, escolheu-se a entrevista como instrumento de coleta de dados.

Szymanski (2010, p. 10) assinala que a entrevista tem sido utilizada nas pesquisas qualitativas “[...] como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem estudados por instrumentos fechados num formato padronizado”. A entrevista – como instrumento de coleta de dados – tem sua importância reafirmada por ser capaz de captar informações de natureza objetiva (fatos, dados, relatos, números) como também aqueles de natureza subjetiva (atitudes, opiniões, valores). Cabe ao entrevistador/pesquisador fazer a mediação das informações captadas atribuindo importância ou não para a pesquisa em andamento (SZYMANSKI, 2010).

A entrevista é um processo de interação social: um encontro entre dois sujeitos com motivações e intencionalidades distintas. Um sujeito – o entrevistador/pesquisador – busca coletar informações sobre uma determinada temática com um objetivo aparentemente explícito. Mas o pesquisador não é neutro. Ele dispõe de informações sobre o tema de pesquisa: ele leu sobre o tema, se informou, elaborou o roteiro de entrevista, delimitou o campo, selecionou os sujeitos de pesquisa. Além das informações coletadas previamente, ele traz consigo expectativas acerca do processo relacional da entrevista. O entrevistado, da

mesma forma, possui informações e expectativas e só se prestou dispor do seu tempo para colaborar com a pesquisa por alguma motivação específica, que pode ou não aparecer na entrevista. O entrevistado não é um mero informante, pois todo o conteúdo que irá trazer na entrevista está investido de valores, conceitos, opiniões. Por isso a entrevista se situa na “arena dos conflitos e contradições” (SZYMANSKI, 2010, p.11).

Ainda em consonância com Szymanski (2010, p. 12):

Partimos da constatação que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando sua resposta para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistador se abra. [...] A concordância do entrevistado em colaborar com a pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz –, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador.

Lüdke e André (1986) também destacam o caráter de interação possibilitado pela entrevista na abordagem qualitativa. Para as autoras, diferente de outros instrumentos e técnicas de pesquisa, que estabelecem uma hierarquização entre o pesquisador e o pesquisado, na entrevista estabelece-se uma relação de influência mútua entre aquele que pergunta e aquele que responde. À medida que se torne possível construir uma atmosfera positiva de aceitação e estímulo entre os sujeitos participantes do processo, as informações e os conteúdos surgirão de forma autêntica e natural (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nessa pesquisa de mestrado, utilizou-se o a entrevista *semiestruturada*. Trata-se do modelo de entrevista em que se desenvolve um roteiro prévio das questões a serem apresentadas – consoantes ao foco da investigação e aos sujeitos pesquisados – mas não existe uma rigidez ou ordem hierárquica na execução do roteiro, seja na ordem ou na integralidade das questões. O roteiro deve servir para mediar a dinâmica estabelecida na entrevista, não devendo se prestar a ser uma instrução impositiva ou restritiva. Outras questões podem surgir durante a entrevista, assim como algumas previstas no roteiro podem se tornar impertinentes a depender da situação.

Também para Lüdke e André (1986), para o desenvolvimento da pesquisa educacional na abordagem qualitativa, o tipo de entrevista mais adequado é aquela que se aproxima de esquemas menos estruturados. Tanto as informações as quais se almeja obter quanto os informantes que são comumente abordados (pais, professores, alunos, orientadores,

gestores) são mais convenientemente acessados por meio de técnicas e instrumentos mais flexíveis (ANDRÉ; LUDKE, 1986).

Para Triviños (2009), a entrevista semiestruturada deve ser elaborada a partir de questionamentos fundamentais que se amparam em teorias e hipóteses relacionadas à temática pesquisada. As respostas dos entrevistados, por sua vez, devem dar origem a novos questionamentos e novas hipóteses permitindo um novo olhar ao investigador-entrevistador. Ressalta ainda o autor que, a entrevista semiestruturada, além de garantir a participação consciente e atuante do pesquisador no processo de investigação, viabiliza uma compreensão dos fenômenos sociais em sua totalidade (TRIVIÑOS, 2009).

Realizadas as entrevistas, o procedimento escolhido para a avaliação dos dados coletados foi a *análise de conteúdo*, considerando seu uso corrente na apreensão de dados qualitativos. Tendo como referência a obra de Bardin (1977, p. 31), a análise de conteúdo se caracteriza por “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” as quais podem ser aplicadas em diversos campos do conhecimento e em diversificadas situações de pesquisa. O único requisito para se possa lançar mão da análise de conteúdo é que a situação de pesquisa envolva o ato da comunicação entre dois ou mais sujeitos.

A análise de conteúdo é uma técnica que se propõe empreender uma descrição sistemática e objetiva dos conteúdos das comunicações com a finalidade de interpretar e extrair sentidos dessas mesmas comunicações. Conforme salienta a autora “tratar-se-ia, portanto, de um tratamento de informação contida nas mensagens” (BARDIN, 1977, p.34).

É importante destacar, no entanto, que a análise de conteúdo não se restringe ao conteúdo expresso das comunicações. Deve-se dar atenção também aos conteúdos latentes e não manifestos e, especialmente às condições de *produção* e *recepção* das comunicações. Para a análise de conteúdo, não apenas todo o conteúdo que é dito ou escrito é suscetível de análise, mas também a forma e a conjuntura em que tal comunicação se desenvolve, constituem elementos importantes para o processo de análise (BARDIN, 1977).

Bardin (1977, p.40) utiliza a expressão *variáveis inferidas* para designar as condições não previstas em que se dão os processos das comunicações. Essas condições do indivíduo emissor e do receptor envolvem desde: variáveis psicológicas, sociológicas e culturais dos sujeitos; passando por variáveis situacionais, do próprio ato de comunicação; até variáveis de contexto, referentes à circunstância de produção da mensagem. O caminho de investigação que tem sido apontado pela análise de conteúdo busca conjugar: o que está na superficialidade do texto, que está expresso no conteúdo da mensagem, com o que está subjacente, isto é, os

fatores e condições que determinam a comunicação e o que pode desses ser inferido (BARDIN, 1977).

4.3 Descrição do campo empírico e caracterização do programa Bolsa-Formação/Pronatec

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) é uma autarquia federal de regime especial vinculada ao Ministério da Educação e que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída por meio da Lei. n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. É uma instituição de ensino pública, pluricurricular e *multicampi*. Direcionada para a formação profissional e tecnológica, visa a atender os diversos setores da economia com foco no desenvolvimento dos arranjos produtivos locais e regionais (BRASIL, 2008).

A história do IFG, no entanto, começou quase um século antes, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices. Como parte do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, do então presidente Nilo Peçanha, foram criadas 19 escolas federais, entre essas, a do Estado de Goiás, na antiga capital Vila Boa.

Em 1942, com a edificação da nova capital, a escola foi transferida e denominada Escola Técnica de Goiânia. Quase duas décadas depois, em 1965, após já ter alcançado a autonomia administrativa, financeira, patrimonial e didático-pedagógica, a instituição foi nominada Escola Técnica Federal de Goiás, trilhando seus primeiros passos como autarquia federal de importância regional.

Em 1988, foi criada a primeira unidade descentralizada da Escola Técnica Federal de Goiás, na cidade de Jataí, no sudoeste goiano. Já no ano de 1999, por razão da reforma administrativa federal, a Escola Técnica foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet-GO). Finalmente, em 2008, alcançou o *status* de Instituto Federal de Goiás (IFG), instituição equiparada às universidades federais e autorizada a oferecer educação básica, profissional, superior³⁷.

Em nossos dias, o IFG está presente em 13 municípios do Estado, totalizando 14 *campi*. São elas: Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia (2), Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Senador Canedo, Uruaçu e Valparaíso. No IFG são ministrados cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino, a saber: técnicos integrados ao ensino médio, técnicos subsequentes ao ensino médio, superiores (bacharelados,

³⁷ Fonte: <http://www.ifg.edu.br>. Acesso em: 01 fev. 2015.

licenciaturas e tecnólogos), pós-graduação (*Lato Sensu* e *Stricto Sensu*), educação a distância e os cursos de formação inicial e continuada (FIC).

O Instituto aderiu ao Programa Bolsa-Formação (BF/Pronatec) no ano de 2012, passando a desenvolver os seus primeiros cursos no segundo semestre. É importante esclarecer que a Bolsa-Formação foi instituída no âmbito do Pronatec com o objetivo de “potencializar a capacidade de oferta instalada das redes de educação profissional e tecnológica” (MEC, 2012, s.p.). Em conformidade com os objetivos do programa “guarda-chuva” que a engloba. A Bolsa-Formação intenta:

- I - ampliar e diversificar a oferta de educação profissional e tecnológica gratuita no país;
- II - integrar programas, projetos e ações de formação profissional e tecnológica;
- III - democratizar as formas de acesso à educação profissional para públicos diversos (MEC, 2012, s.p.).

Para alcançar estes objetivos, a Bolsa-Formação se desdobra em: *Bolsa-Formação Estudante* e *Bolsa-Formação Trabalhador*. A primeira forma de oferta, tal qual indica o nome, é voltada para estudantes matriculados no ensino médio regular público. Desta forma, a Bolsa-Formação Estudante figura como o ensino técnico-profissionalizante oferecido na modalidade concomitante. Já a segunda forma de oferta é voltada para a elevação da escolaridade e a democratização do acesso à formação profissional dos trabalhadores, considerando todas as especificidades do trabalho: assalariado, doméstico, informal, individual, entre outros (SETEC/MEC, 2012).

A princípio, conforme indicava a Portaria Ministerial n. 185/2012, a oferta de cursos técnicos ficaria restrita à Bolsa-Formação Estudante, sendo o Programa Bolsa-Formação Trabalhador contemplado apenas por meio dos cursos de formação inicial e continuada. No entanto, atualmente, têm-se observado a flexibilização dessa norma, tanto na oferta da Bolsa-Formação por intermédio da rede federal como também nos serviços nacionais de aprendizagem.

No caso do IFG, uma vez que a instituição já oferece os cursos técnicos no ensino regular, a opção foi pela oferta de cursos FIC na Bolsa-Formação. Posição semelhante pôde ser observada em contatos com outros IF do País. No Sistema S, de modo geral, a oferta tem sido simultânea: cursos FIC e cursos técnicos. Todavia, conforme já indicado nesse trabalho, parte significativa da BF/Pronatec tem sido executada por meio dos cursos de curta duração. Avalia-se que o aspecto quantitativo parece imperar no espectro de política pública desenvolvido pelo governo atual.

Para compreender as formas de execução e gestão da Bolsa-Formação no IFG é fundamental delinear o que são os cursos FIC. De acordo com o Documento de Referência da Bolsa-Formação, a formação inicial e continuada

[...] abrange cursos de livre oferta destinados a pessoas com diferentes níveis de escolaridade que objetivam o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social, atendendo às necessidades da efetiva qualificação para o trabalho com possibilidade de elevação da escolaridade, seja em articulação com o ensino regular ou com a Educação de Jovens e Adultos - EJA (SETEC/MEC, 2012, p. 5-6).

O mesmo documento do MEC explicita que ainda não existem diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação inicial, ficando a cargo de cada instituição formadora organizar e desenvolver seus cursos tanto em termos do currículo como do projeto pedagógico. Porém, consta no documento que os currículos e projetos dos cursos de formação inicial e continuada devem atender aos critérios de “flexibilidade, interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente”, buscando a máxima interconexão entre a educação e o mundo do trabalho (SETEC/MEC, 2012, p. 6).

Os cursos em tela têm sido desenvolvidos nos diversos *campi* do IFG mediante convênios e parcerias, em nível estadual com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e, na esfera municipal, com as respectivas secretarias municipais de educação e/ou as secretarias municipais de assistência social. Estes órgãos são os demandantes locais, ao passo que o IFG assume o papel de ofertante no programa. Em alguns casos pontuais, há registros de parcerias com entidades do terceiro setor e sindicatos. Há casos também em que um mesmo Campus atende a mais de um município, nas chamadas unidades remotas.

A gestão da BF/Pronatec no IFG é de responsabilidade de uma coordenação geral e coordenações adjuntas. A coordenação geral é vinculada à reitoria e é composta por três gestores e as equipes de apoio. As coordenações adjuntas, situadas nos *campi*, são integradas por um coordenador adjunto e equipe de apoio. As equipes de apoio dos *campi* são, usualmente, constituídas por: supervisor de cursos, orientador escolar, apoio administrativo e apoio financeiro, variando em número e carga horária de trabalho, conforme a quantidade de cursos oferecidos e o contingente de alunos de cada localidade.

Os gestores da coordenação geral foram escolhidos por indicação da própria administração central do IFG e, são responsáveis pela escolha dos coordenadores adjuntos, aos quais foi atribuída a gestão da BF/Pronatec em cada Campus. Os demais membros e trabalhadores do Programa foram selecionados em processos seletivos públicos, sendo, apenas em alguns casos, restritos ao quadro de servidores permanentes da instituição. A cada um desses é destinada uma bolsa, em que a remuneração é calculada por

hora/relógio/semanal. Destaca-se que o desenvolvimento de atividades no BF/Pronatec não gera vínculo empregatício para os bolsistas. A gestão e execução do programa no IFG podem ser vislumbradas no organograma que se segue:

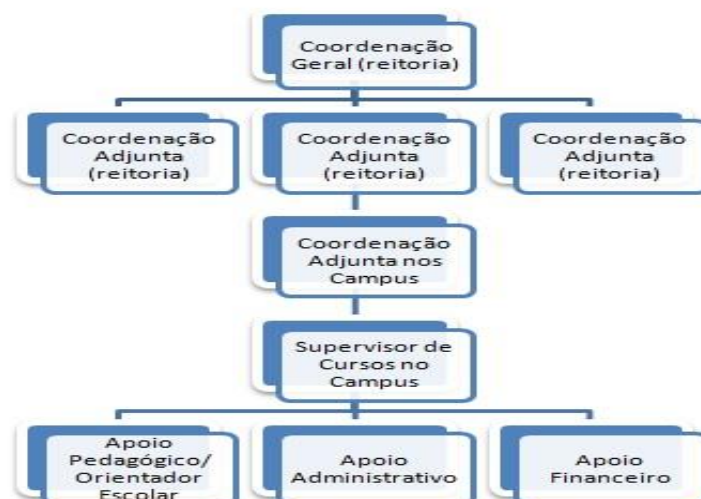


FIGURA 2 - Organograma da gestão da Bolsa-Formação/Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego no Instituto Federal de Goiás (Produção do autor, 2014).

A coordenação geral e as coordenações adjuntas da reitoria centralizam todos os recursos financeiros e materiais recebidos pelo IFG por intermédio da Bolsa-Formação. São responsáveis também pela distribuição do quantitativo de vagas entre os *campi* e pela elaboração de diretrizes para a implementação e execução do programa nas diversas localidades da instituição, notoriamente, seguindo as orientações da SETEC/MEC e os princípios basilares do Pronatec. As coordenações adjuntas nos *campi*, por sua vez, são responsáveis pela execução do Programa em nível local. Essa execução inclui desde a seleção dos bolsistas (docentes e equipe de apoio), os processos de divulgação e matrícula, até a escolha dos cursos ofertados – em consonância com o eixo tecnológico do Campus e a mediação dos demandantes e dos agentes produtivos locais. São responsáveis também pela elaboração dos currículos e dos projetos dos cursos de formação inicial e continuada, contando com a parceria dos supervisores de cursos³⁸.

Os supervisores de cursos têm atribuições de gestão administrativa e acadêmica de cada uma das turmas da Bolsa-Formação. Cabe a estes, entre outras funções: a) apoiar os processos de elaboração dos projetos de curso junto à coordenação adjunta e dos planos de

³⁸ A descrição das atividades dos gestores e bolsistas do BF-Pronatec foi realizada tomando em consideração tanto a experiência do pesquisador no programa e na instituição, como as atribuições apontadas em editais de seleção pública de bolsistas para o programa no IFG.

ensino das disciplinas, junto aos docentes; b) supervisionar, avaliar e sistematizar a frequência e o desempenho de alunos e da equipe de apoio; c) subsidiar e fiscalizar o pagamento dos auxílios; d) acompanhar e supervisionar os processos de matrícula e certificação; f) auxiliar na gestão de materiais e no levantamento de demandas do mesmo; g) atualizar e alimentar os sistemas federais de controle de frequência, assiduidade e efetividade da educação profissional e tecnológica.

Finalmente, têm-se as equipes de apoio, que trabalham diretamente no cotidiano da execução do programa. O apoio administrativo cuida da parte operacional dos processos de matrícula e certificação. É responsável também pela sistematização das frequências e pela elaboração de estatísticas relativas à evasão, à efetividade, faixa etária dos egressos, entre outras. Ao apoio financeiro compete a execução orçamentária do Programa, o pagamento dos auxílios e a aquisição e distribuição de materiais. O apoio pedagógico/orientador escolar mantém contato mais direto com estudantes e professores, sendo responsável pelo acompanhamento do cotidiano da turma, desde a frequência dos cursandos até a mediação de conflitos que surgem entre os sujeitos do processo educativo. Este deve contribuir diretamente para a efetivação da ação pedagógica.

Como se percebe, cada sujeito tem suas atribuições definidas para a execução e o bom funcionamento do programa na instituição. O supervisor, por exemplo, é figura importantíssima na gestão do BF/Pronatec nos *campi*, sobretudo porque ele se encontra em uma posição intermediária entre o planejamento e a execução. Essa pesquisa, todavia, tem o foco na figura dos coordenadores, pois entre seus objetivos consta investigar acerca das concepções que regem a execução da Bolsa-Formação/Pronatec no IFG.

4.4 O que revelam os gestores?

A Bolsa-Formação/Pronatec no IFG conta, atualmente, com 15 gestores, sendo: um coordenador geral e dois coordenadores adjuntos na reitoria, e 12 coordenadores adjuntos lotados em 11 *campi*. A pesquisa em tela entrevistou 7 de 15 gestores – incluindo os três coordenadores vinculados à administração central do Programa – e também o primeiro coordenador geral da BF/Pronatec no IFG, responsável pela implementação do programa na instituição.

As entrevistas com os gestores/sujeitos informantes nesta pesquisa foram realizadas no período de 8 de setembro e 27 de novembro de 2014. Como já indicado, foram entrevistas semiestruturadas, com questões abertas, de natureza genérica e de natureza específica, de

forma a subsidiar uma maior apreensão do problema investigado: a execução da BF/Pronatec no IFG, enfocando as concepções dos gestores sobre a política pública.

Os gestores/sujeitos informantes são professores efetivos do IFG em regime de dedicação exclusiva e integram o plano de carreira da Educação Básica, Profissional, Técnica e Tecnológica (EBTT). Como se observa no Quadro 1, a seguir, os sujeitos da pesquisa possuem formações diversificadas, sendo o mestrado a menor titularidade. A idade varia entre 29 e 49 anos. O tempo de experiência como docente abrange de 6 a 25 anos e o vínculo com o IFG varia entre 2 anos e 10 meses até 17 anos. Constata-se um perfil bastante heterogêneo entre os gestores, caracterização que se tornou bastante perceptível no desenvolvimento das entrevistas que foram, ora curtas – não ultrapassando alguns minutos –, ora com longo tempo de diálogo – durando até uma hora e quinze minutos. Essa heterogeneidade é notória também na análise dos dados.

Como forma de garantir o anonimato, os gestores/sujeitos informantes foram nominados Gestor 1 (G1) até Gestor 8 (G8), sequência numérica que indica a ordem cronológica em que as entrevistas foram realizadas e que não coincide com a ordem de caracterização apresentada a seguir.

IDADE	FORMAÇÃO	VÍNCULO COM IFG	EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE	TEMPO COMO GESTOR DO BF
30	Educação física Mestrado em Sociologia	Dois anos e 10 meses	Seis anos	Desde 12/2013
47	Psicologia Mestrado e Doutorado em Psicologia	Três anos	25 anos	Desde 04/2013
46	Matemática Mestrado e Doutorado em Matemática	Quatro anos	25 anos	Desde 08/2012
30	Filosofia Mestrado em Filosofia	Quatro anos	Seis anos	De 06/2012 até 09/2013
49	Artes Visuais Mestrado em Artes	Quatro anos	Nove anos	Desde 01/2014
37	História Mestrado em História	Quatro anos	15 anos	Desde 04/2014
41	Tecnologia em Processamento de Dados Doutorado em Educação	17 anos	17 anos	Desde 04/2014
29	Matemática Mestrado em Matemática	Três anos e 09 meses	Sete anos	Desde 02/2014

FIGURA 3 - Caracterização dos gestores da Bolsa-Formação/Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego no Instituto Federal de Goiás (produção do autor)

O trabalho na BF/Pronatec é uma atividade paralela às atividades do docente na instituição – para além de suas obrigações com a docência, a pesquisa e a extensão. Em razão disso, o docente/gestor recebe uma remuneração complementar, que é contabilizada por

hora/relógio/semana trabalhada. A carga horária máxima de trabalho do gestor na Bolsa-Formação é de 20 horas semanais, não ultrapassando os limites da carga horária máxima determinada pela legislação em vigor.

Da sistematização dos dados empíricos e com base nos referenciais teórico-metodológicos emergiram os eixos de análise que procuram atender ao projetado no objetivo geral desta pesquisa: apreender as concepções dos gestores do IFG a respeito do BF/Pronatec na execução dessa política pública.

Os eixos de análise são os seguintes:

1. Compreensão dos gestores acerca do Programa: BF/Pronatec na encruzilhada entre educação e trabalho;
2. Concepções de educação dos gestores do Programa: formação integral *versus* formação para a empregabilidade;
3. O Programa BF/Pronatec na interface com o mundo do trabalho: crítica ou reprodução das relações de produção;

Pretende-se, portanto, analisar e desvelar a complexidade e as contradições da execução da BF/Pronatec no IFG, sob a percepção dos gestores institucionais do Programa.

4.4.1 Eixo 1 – Compreensão geral dos gestores acerca do Programa: o BF/Pronatec na encruzilhada entre educação e trabalho

Esse eixo foi constituído principalmente a partir da sistematização das respostas instigadas pelos questionamentos iniciais do roteiro da entrevista. As seguintes indagações foram feitas aos gestores: *Em sua concepção, de uma forma geral, o que é o Pronatec?; Quais são os principais pontos negativos e positivos deste programa?; Quais os principais pontos positivos e negativos do desenvolvimento da Bolsa-Formação/Pronatec no IFG.* A temática abordada nesse eixo, como em todo processo de investigação, apareceu ao longo de toda a entrevista, porém destacam-se os questionamentos iniciais, assumidos como ponto de partida dessa pesquisa no intuito de apreender a compressão geral dos gestores sobre o Programa.

As compreensões dos sujeitos informantes, no que diz respeito ao Programa, são diversas, díspares e, por vezes contraditórias, até pelo fato de que os gestores da Bolsa-Formação no IFG possuem formações bastante heterogêneas, diferentes tempos de vivência na educação profissional e tecnológica, diferentes experiências e trajetórias na instituição e, notadamente, diferentes posicionamentos políticos.

O que se captou, no primeiro momento da investigação, foi a dificuldade dos gestores descreverem a amplitude do Programa, seus objetivos, a quem se destina, e como se relaciona com a educação profissional e tecnológica. O mais chamativo foi perceber o desconhecimento de alguns gestores ao posicionar o Programa no âmbito das políticas públicas. Segundo seus depoimentos, ora o Pronatec figura como uma política educacional, ora como política assistencial, ora como ambas.

Do depoimento do Gestor 6, destaca-se sua percepção sobre o Programa:

[...] o Pronatec, em linhas gerais, vem atender um público que, na minha concepção, ainda não teve acesso à questão da profissionalização. Isso, no Brasil todo, *a gente tem* uma demanda gigantesca, de pessoas que necessitam de acesso à educação profissional. Os institutos federais atendem uma parcela ínfima da nossa sociedade que necessita de qualificação profissional. E, nesse sentido, o Pronatec vem ajudando muito nesse gargalo (GESTOR 6, out./2014).

Opinião semelhante é apresentada pelos gestores 7, 2 e 4:

Acredito que quando o governo federal pensou na implementação desse Programa, ele quis resolver um problema de déficit de formação técnica, abarcando aí um público, que de fato não tem acesso às instituições de ensino técnico, com essa formação mais aligeirada. É nesse sentido que veio o Programa, para atender a essa demanda (GESTOR 7, out./2014).

O Pronatec é um programa nacional, de acesso ao ensino e emprego. Que permite oportunizar a formação profissional para várias faixas, que no entendimento do governo, não são atendidas. Através de cursos FIC e de cursos técnicos, subsequentes, etc. (GESTOR 2, set./2014);

[...] é um programa de acesso ao ensino tecnológico e emprego [...] É um programa do governo que tem a intenção de oferecer, para uma população a que não foi possibilitado, que de certa forma não teve acesso à escola, e conseqüentemente ao trabalho, possibilitar a essa parte da população uma perspectiva diferenciada nesse sentido da profissionalização (GESTOR 4, out./2014);

Uma compreensão mais ampla e completa do Programa foi revelada pelo Gestor 1:

O governo federal entende que estrategicamente há uma mudança nesses últimos anos de como é que se enxerga e se encara como estratégia a educação profissional e tecnológica. E o Pronatec é o maior esforço de fomentar essa formação, e é um esforço contraditório e controverso. Ao mesmo tempo em que a gente está dando uma nova cara para a política de Estado para esse tipo de formação, nós estamos também destinando recursos públicos para uma oferta privada (GESTOR 1, set./2014);

Eu acho que, de certa forma, o Programa consegue atingir seus objetivos. Um de seus objetivos é propiciar o acesso, é interiorizar, é democratizar a educação profissional (GESTOR 1, set/2014);

Outro aspecto positivo é o fato de interiorizar e propiciar o acesso. A Bolsa-Formação também multiplica muito o acesso à formação profissional, apesar de que a grande parte das ações de formação que são ofertadas pela Bolsa-Formação são os cursos de qualificação, os cursos de formação inicial e continuada. Uma parte delas é formação de nível técnico, e uma grande parte, a maior parte, é de formação inicial e continuada (GESTOR 1, set./2014).

Por sua vez, o Gestor 8, quando questionado sobre a relação da BF/Pronatec com o atual contexto da educação profissional e tecnológica, apresenta uma visão bastante crítica e contundente sobre o programa:

Eu já tive vários pensamentos sobre isso. A gente sabe que o Programa recebe muitas críticas. Já foi muito confuso isso dentro da minha cabeça. Esse é um programa “eleitoreiro”, para conquistar votos, eu me perguntava? Isso já passou na minha cabeça, e algumas vezes eu pensei desta maneira. E eu até acredito que foi um pouco eleitoreiro mesmo, *sabe*. Mas a gente está aí para trabalhar em cima dele. É aquele ditado “já que você tem um limão, vamos fazer uma limonada” (GESTOR 8, nov./2014).

Como se percebe, no conteúdo do depoimento do Gestor 8, a BF/Pronatec aparece como uma medida corretiva para sanar um problema histórico da falta de investimentos na educação profissional e de acesso da classe trabalhadora à profissionalização. É explícita também uma compreensão de sua natureza potencialmente eleitoreira, visto que na apreensão dos gestores o Pronatec é direcionado a um público de baixa renda, baixa escolaridade, carente de acesso aos serviços públicos e excluídos da educação regular. Tal entendimento tem respaldo na legislação que instituiu o Programa e nos documentos de referência direcionados aos seus executores.

Como mostram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), mesmo com a ascensão dos governos autointitulados democrático-populares, prevalecem as políticas compensatórias no campo da educação e da formação profissional. Essa prática é histórica nas políticas da maioria de governos brasileiros, qualquer que seja a ideologia partidária. O Pronatec se reveste de nova roupagem e nomenclatura para reeditar experiências já vivenciadas na última década, como os programas Escola de Fábrica e o Projovem. O formato, os princípios e os mecanismos de execução do Pronatec são muito semelhantes aos dos seus dois antecessores dos governos petistas: cursos de curta duração; certificação massiva e sem critérios; parcerias público-privadas. A formação precária é destinada para aqueles que já estão inseridos precariamente na educação pública, ou para os que desejam se integrar ao mercado de trabalho.

Os gestores relevam que se trata de um projeto de inclusão social por meio da profissionalização, com suposto aumento de escolaridade, estratégia que figura nos discursos desse grupo político desde o primeiro mandato iniciado em 2003. Como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a educação profissional – tomada como uma política compensatória nos moldes desses programas – pretende suprimir “a ausência do direito de uma educação básica, sólida e de qualidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

No ano de 2004, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou o Decreto n. 5.154, já discutido nessa dissertação. Este dispositivo legal permitiu a retomada da integração entre a educação básica e a formação profissional. Quase à mesma época, o Presidente da República criou o programa de educação profissional denominado “Escola de Fábrica”, direcionado aos jovens excluídos do mercado de trabalho e impossibilitados de ter acesso ao ensino integrado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Situação semelhante se deu com o Pronatec, poucos anos depois. Em um momento em que o governo de Dilma Rousseff investia fortemente na expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi criado um programa paralelo, supostamente suplementar – também em parceria com o setor privado – que visa a atender pessoas que não tiveram acesso à educação integrada, caracterizando assim seu nítido caráter de política compensatória.

Outra apreensão acerca do Programa que surgiu com bastante frequência e intensidade na fala dos gestores, está intimamente relacionada à aceção do Pronatec como política suplementar e compensatória. O Programa Bolsa-Formação/Pronatec é entendido como um ponto de partida para o processo de escolarização dos sujeitos. Sobre este prisma, dá-se realce ao depoimento do G6:

A gente percebe que tem uma mudança na vida desses alunos. No nosso entendimento, a Bolsa-Formação, aqui na instituição, não deveria e não deve ser uma passagem desses alunos, deve ser apenas **o início de uma trajetória de escolarização**. Que os alunos que não tem o ensino médio, por exemplo, que eles venham para o PROEJA. A nossa instituição precisa entender que o aluno que vem para a Bolsa-Formação, é também um aluno potencial para o PROEJA. Mas esse aluno precisa ser acolhido, orientado, encaminhado, para que ele não tenha apenas uma passagem aqui, mas que ele comece uma trajetória (GESTOR 6, out./2014) (grifo nosso).

Já Gestor 1, ao ser questionado sobre a opção do IFG pela oferta exclusiva de cursos de formação inicial e continuada por meio da BF/Pronatec afirma “Mesmo sendo apenas cursos FIC, eu acho salutar que essa formação seja oferecida. Nós estamos oportunizando pelo menos uma porta de entrada” (GESTOR 1, set./2014).

Entendimento similar da Bolsa-Formação como início de uma trajetória de escolarização aparece nas manifestações dos Gestores 3, 2, e 4:

Então, o Pronatec é um programa contraditório. É um programa que a gente tem trabalhado, basicamente, com uma formação inicial. São cursos de curta duração. Que nós sabemos que é apenas uma introdução [...] Então esse aluno que vem para o Pronatec ele necessita fazer outros cursos. Essa é uma primeira questão: essa formação que é de curta duração, mas ao mesmo tempo é uma introdução àquele conhecimento (GESTOR 3, set./2014).

Há duas possibilidades para quem é concluinte, certificado, nos cursos da Bolsa-Formação: como eu disse, oportuniza a inserção no mercado, ou dar continuidade a um curso de maior duração, de maior qualificação, como são os cursos técnicos, como são os cursos superiores. Inclusive temos experiências de alguns dos nossos

alunos — no Câmpus Goiânia, no Câmpus Anápolis — de alunos que saíram da Bolsa Formação e foram pra a licenciatura, para um curso subsequente. Então, nesse sentido, ele realmente cumpre um papel importante (GESTOR 2, set./2014).

Mas um dos grandes objetivos do Pronatec, e a gente tem trabalhado muito em cima disso, é o de oportunizar a esta pessoa, por meio de (...) E aí eu vou falar especificamente dos cursos FIC, que é o que a gente tem e o que a gente acompanha, mas de oportunizar a essa pessoa, não somente vislumbrar a oportunidade de um trabalho ou de um emprego, como uma mão de obra qualificada. Mas de possibilitar a ela perceber que ela tem potencial de dar continuidade nos estudos. Então seria, oportunizá-la, ver que ela pode, a partir de um curso FIC, dentro do IFG, entrar num EJA, e quem, sabe até, depois um curso superior (GESTOR 4, out./2014).

Mais uma vez depara-se com uma concepção de programa emergencial, não de uma política educacional consistente, planejada, formativa, com objetivos estabelecidos para alcance a curto, médio e longo prazo. Trata-se de uma política de governo, de caráter eleitoreiro, que se distancia de uma política de Estado. Seu objetivo aparente é de corrigir distorções relativas ao acesso e à permanência bem sucedida das classes menos favorecidas no processo escolar.

Àqueles alunos que não têm acesso a uma educação propedêutica de qualidade nas redes públicas, àqueles jovens que não tiveram acesso à educação profissional e tecnológica pública e de qualidade, àqueles jovens e adultos que abandonaram sua trajetória de escolarização por motivos diversos é oferecido uma espécie de consolo: um curso profissionalizante de curta duração (em média de 160 horas) e qualidade duvidosa, que é acompanhado de uma bolsa para permanência do estudante – uma espécie de barganha –, e a perspectiva distante de ingressar em outros níveis de ensino da instituição.

Com base nas investigações empreendidas e nos dados obtidos no campo empírico, afirma-se que o Pronatec – ao contrário do que indica sua sigla – é o Programa do Não Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Ele tem atendido, principalmente, aquelas pessoas que foram marginalizadas e impedidas de ter acesso à profissionalização, à formação para o mundo do trabalho: seja por um ensino básico propedêutico de péssima qualidade, que é cindido da perspectiva da profissionalização; seja pelo não acesso às redes federais e estaduais de ensino técnico e profissionalizante; ou pela impossibilidade de se profissionalizar na rede privada e nos serviços nacionais de aprendizagem.

Nesta linha interpretativa, reconhece-se que o Pronatec tem contribuído para reeditar a dualidade estrutural: em um momento em que a rede federal amplia a discussão sobre o ensino integrado e integral, em que se tem a expectativa de unir a formação geral à formação para o mundo do trabalho, o governo proclama como exitoso um programa cujo *modus operandi* é formar apressadamente os jovens e os trabalhadores e devolvê-los à sua posição hierárquica de submissão no interior da produção capitalista. O Programa toma tal

envergadura com a propaganda governamental que desponta como um subsistema no interior de um subsistema de ensino. Essa política de viés tecnicista e enganosa tem o objetivo de manter apartada a educação profissional e tecnológica do seu papel no espectro da formação politécnica e omnilateral.

Outra compreensão presente na fala dos gestores, e que chamou bastante atenção, foi a ideia dos cursos da Bolsa-Formação como um investimento na educação dos sujeitos para garantir melhores condições de renda, produtividade e, conseqüentemente, melhoria na situação de vida. Os depoimentos dos Gestores 6, 4, 7 e 2 são esclarecedores a respeito.

Mas para além dessas questões negativas, eu vejo um outro cenário. Que seriam alguns aspectos positivos. E isso a gente consegue perceber quando a gente trata dos sujeitos que procuram esses cursos [...] E quando a gente começa a olhar pelos sujeitos, que são pessoas que, se foi feita a busca ativa na comunidade, são pessoas que realmente estão em situação de vulnerabilidade, aí os ganhos são muito relevantes. Quando a gente vai em uma certificação e o aluno fala “eu vim para esse curso e não tinha muitas perspectivas de muita coisa e hoje abriram as perspectivas”, para o mundo do trabalho, por exemplo, isso é muito positivo, pelo menos na minha avaliação (GESTOR 6, out./2014).

Nós temos alunos que fazem até mais de um curso. Dentro do que é permitido, que são três cursos, muitos já fizeram, e querem fazer mais. E, é isso, o grande ponto positivo é esse mesmo, da gente conseguir provocar essa mudança [...] Além da qualificação da mão de obra, que é uma coisa que a gente precisa muito, eu vejo essa possibilidade, que existe, da pessoa, quando ela *faz os cursos* do Pronatec, ela entrar em contato com o potencial que ela tem para mais. [...] Então, se de repente, a gente consegue mostrar, mobilizar essa pessoa para que ela possa sair dessa, vamos chamar, “zona de conforto”, que de certa forma foi imputada nela em função de uma conjuntura social e econômica [...] Eu acho que esse é o ponto: dela ver que, não somente a qualificação profissional, ela pode, ela tem direito, ela é capaz, não somente da qualificação profissional, ela é capaz de ir muito além daquilo ali, em termos de estudo mesmo, de formação escolar (GESTOR 4, out./2014).

Com certeza. Pelos depoimentos que a gente recebe dos alunos, dos egressos (...) Os alunos entram aqui para fazer um curso de formação aligeirada, mas depois eles percebem que existe uma realidade para além disso. Às vezes a gente consegue ter aqui alunos que estiveram há muito tempo fora da sala de aula. Nós tivemos um aluno aqui que entrou aqui para fazer um curso de “Cuidador de idosos” e com esse curso, tendo aulas de português, de matemática, ele conseguiu passar em um concurso público. Então, assim, os casos de relatos, são bem positivos mesmo (GESTOR 7, out./2014).

Ele é um programa eminentemente social: ele abrange todas as faixas etárias, ele abrange todos os estratos sociais. Inclusive está dividido por ministérios, justamente para tentar abraçar e atender todas as demandas. [...] E, quando a gente olha para os nossos concluintes e, inclusive, existe uma proposta de fazer um acompanhamento, uma avaliação “Qual a porcentagem de alunos que realmente migraram, melhoraram de condição social?” - essas pesquisas estão em andamento, estão sendo feitas pela própria SETEC. Mas de um modo geral, pelos exemplos que eu citei, a Bolsa-Formação, o Pronatec, realmente ele cumpre um papel importante: às vezes é uma inserção mais imediata no mercado, as vezes um pouco mais demorada. Ou às vezes permite ao aluno enxergar um leque de opções, dentro e fora da nossa instituição (GESTOR 2, out./2014).

Tal compreensão remete à abordagem do capital humano. Para Frigotto (1984, p. 36) a Teoria do Capital Humano “se constitui numa apologia das relações sociais de produção da

sociedade burguesa”. Complementa ainda o autor, que a referida teoria tem se apresentado e cumprido um papel significativo no modo de produção capitalista como “uma ideologia, tanto no sentido de falseamento da realidade quanto no de organização de uma consciência alienada” (FRIGOTTO, 1984).

A mudança empreendida pela abordagem do capital humano é reposicionar a educação, do âmbito da promoção da equidade e da justiça social, para o terreno da produtividade e do incremento da renda. A educação passa a ser concebida como “o mais valioso capital que se investe nos seres humanos” (FRIGOTTO, 1984, p. 37) que, assim como as máquinas, passam a demandar investimentos e aperfeiçoamentos para que possam produzir mais e melhor. A ótica do capital humano – como indicado anteriormente nessa dissertação – estabelece umnexo causal entre o investimento em educação e aumento da produtividade, não somente do ponto de vista individual, mas também da perspectiva macroeconômica (FRIGOTTO, 1984).

Concorda-se com Frigotto (1984) quando adverte:

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda (FRIGOTTO, 1984, p.40-41).

É a visão constatada entre alguns dos gestores entrevistados. Eles procuraram explicar a posição social e/ou econômica dos sujeitos atendidos pelo seu não acesso ou pelo hipotético desinteresse pela profissionalização. Com essa percepção equivocada ignoram, não somente a divisão da sociedade em classes sociais antagônicas, mas a discriminação histórica imputada aos setores populares e a exclusão destes, tanto da educação geral, quanto da formação profissional. A reafirmação da educação como um “dispositivo” que garante a melhoria da produtividade e da renda, seguindo os preceitos da teoria do capital humano, reproduz a falsa consciência da realidade que culpabiliza os próprios sujeitos pelo seu sucesso ou fracasso, seja na trajetória escolar ou na vida profissional.

Neste sentido, o Programa aparece como uma solução mágica capaz de, por meio da oferta de cursos de formação rápida e aligeirada, colocar o indivíduo em contato com seu potencial; provocar mudanças na sua vida; tirá-lo da zona de conforto; apresentar um leque de novas opções de trabalho; provocar uma inserção imediata no mercado de trabalho; ou, ainda, colocar o egresso em uma posição laboral de bem estar ou de melhor remuneração, algo que

ele não tinha antes ou não teria sem os cursos da Bolsa-Formação. Evidentemente, não se pôde ter acesso aos egressos para confirmar tais suposições. E, tampouco, a coordenação geral possui dados concretos sobre os alunos que concluíram os cursos do Pronatec, porém, a visão apresentada por alguns dos gestores parece bastante idealizada, ou melhor “ideologizada”, insuflada pela ideologia dominante.

4.4.2 Eixo 2 – Concepções de educação dos gestores: formação integral *versus* formação para a empregabilidade

Indicadas as diversas formas como os gestores concebem o Programa, neste eixo, agrupam-se as análises mais direcionadas às concepções de educação. Valendo-se dos depoimentos dos gestores e do referencial teórico que fundamenta esta dissertação, pretende-se revelar o posicionamento da Bolsa-Formação na contradição: formação integral *versus* formação para a empregabilidade.

Parte-se dos depoimentos acerca dos seguintes questionamentos feitos aos sujeitos informantes: a) Na sua compreensão, o que é educação? b) Como você situa e avalia a BF/Pronatec no momento presente da educação profissional e tecnológica no Brasil? c) Qual é o papel da BF/Pronatec na formação de trabalhadores e trabalhadoras no atual contexto de crescente demanda por mão de obra?

Também como parte do roteiro da entrevista, foi apresentado aos gestores a definição de educação elaborada por Saviani (2011, p. 13), em que o autor assevera que o papel da educação é “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Esse conceito foi seguido pelo questionamento “Você acredita que os cursos da BF/Pronatec podem desempenhar essa função?”. As discussões em torno da concepção de educação e apreensão dos gestores são apresentadas nos trechos que se seguem.

No entendimento do Gestor 7, a educação:

É um processo formativo, um processo formal, aqui no nosso contexto. Porque a educação, ela acontece não somente no âmbito formal. No nosso contexto é um processo formal, de formação da pessoa, do ser humano, em todos os aspectos: no aspecto pessoal, no aspecto emocional, no aspecto profissional, que no caso é o nosso foco aqui na instituição (GESTOR 7, out./2014).

Para o Gestor 1, a educação é um conceito multirreferencial, que depende do contexto e do período histórico a que se aplica:

A própria palavra educação é muito carregada de significados, muito desgastada, ela não consegue nos mostrar diretamente a que se aplica. Porque é uma construção histórica muito vasta. Se a gente pegar só a modernidade, que a educação surge, nesse contexto aí que a gente está falando, da formação profissional, industrial, de homogeneizar as pessoas, etc. A modernidade traz dois eixos estruturantes muito

contraditórios, que estão aí, ao mesmo tempo se apresentando. Desde seu início, a modernidade pretendeu emancipar as pessoas, e ao mesmo, se esforçou muito em homogeneizar a sociedade, e a **educação cumpriu muito esse papel, de criar esses sujeitos homogêneos, pasteurizados, racionais, produtivos**. Enfim, tem essas duas coisas conflitantes (GESTOR 1, set./2014) (grifo nosso).

Já, o Gestor 5 apresenta um entendimento muito contraditório ao tentar definir educação:

Educação... é complexo! Educação é algo que vai permitir que o aluno, a partir do seu próprio esforço, consiga melhorar, tanto na vida profissional como na vida pessoal. Como *a gente diz* na área de informática, dar um *upgrade* nos seus conhecimentos. É também tonar essa pessoa uma pessoa crítica: em relação ao que ela faz, em relação à sociedade, e o que a sociedade, também, faz com ela, o que o sistema faz com ela. A educação seria um meio de libertação, se isso for possível, de libertação do pensamento do aluno, do estudante (GESTOR 5, out./2014).

Uma compreensão bastante idealizada do fenômeno educativo está expressa na manifestação do Gestor 4. Para este, a educação é

[...] você oportunizar à pessoa entrar em contato com o potencial que ela tem, para tudo: para os valores, para os princípios, para o talento, para o interesse, para a vida profissional. Acho que educação é isso, é você orientar essa pessoa no sentido de que ela possa, por meio do encontro, perceber o seu potencial. [...] o bom professor, o professor que realmente faz jus ao nome, ao título de mestre, é aquele que vai despertar no aluno a percepção dele para o potencial que ele tem, para a capacidade que ele tem, nos mais diversos segmentos da vida: no campo das relações profissionais, afetivas, amorosas, para todas elas, no campo profissional, no campo intelectual (GESTOR 04, out./2014).

Como nos indica Brandão (1981), no seu clássico e difundido “O que é educação”, uma boa maneira de se tentar compreender o que é ou poderia ser a educação é ouvir os sujeitos que estão diretamente imbricados no processo: pais, professores, gestores, estudantes, legisladores, entre outros. Outras definições acerca do que é educação podem ser encontradas – como indicado no capítulo inicial dessa dissertação – em alguns documentos legais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação. Tanto nos documentos oficiais como na fala dos sujeitos informantes, notam-se contradições e múltiplos sentidos atribuídos à educação.

Na análise de Brandão (1981, p. 60), que também trabalhou com as percepções dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica, é importante ressaltar que

[...] não há apenas ideias opostas ou ideias diferentes a respeito da educação, sua essência e seus fins. Há interesses econômicos e políticos que se projetam também sobre ela. Não é raro que aqui, como em toda parte, a fala que idealiza a educação esconda, no silêncio do que não diz, os interesses que pessoas e grupos têm para os seus usos. Pois, do ponto de vista de quem controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade desses interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto “a todos”, “à Nação”, “aos brasileiros” (BRANDÃO, 1981, p.60).

Os relatos e conteúdos encontrados na pesquisa de campo realizada no IFG se coadunam com os ensinamentos de Brandão (1981). Para além de concepções, em muitos

casos, diametralmente opostas, e dos frágeis entendimentos sobre o que vem a ser o fenômeno educativo, a fala dos gestores da Bolsa-Formação indica um tênue reconhecimento da existência da luta de classes na sociedade capitalista brasileira e das questões políticas, econômicas e culturais que são determinantes do contexto no qual está inserido o processo educacional. Com exceção do Gestor 1, que demonstrou um conhecimento mais aguçado sobre o caráter político da educação, os demais ficaram apenas no plano das superficialidades ou do senso comum.

Como reitera Saviani (2009), a educação é um ato político. Isto significa dizer que toda a educação, impreterivelmente, está impregnada de uma dimensão política. No entanto, diferentemente da práxis política, a educação pressupõe uma relação que se desdobra entre sujeitos não antagônicos. No fenômeno educativo, educador e educando devem estar engajados no mesmo projeto. Como alerta Saviani (2009, p. 74), “O educador, seja na família, na escola ou em qualquer outro lugar ou circunstância, acredita estar sempre agindo para o bem dos educandos”.

Em uma instituição escolar, cada um dos seus membros é um componente do processo educacional. Dos profissionais que trabalham na escola até aos gestores, cada um tem a sua importância para a dinâmica da escola e a execução das suas finalidades educacionais. Considerando a educação como um amplo processo de socialização da cultura historicamente produzida pelos homens, e a escola como local privilegiado de produção e apropriação desse saber, Dourado (2007) afirma que a gestão educacional deve se em favor do cumprimento dos objetivos formativos. No caso dos gestores da pesquisa em tela, não se questiona o seu empenho para colaborar com a formação dos educandos. No entanto, emergem os seguintes questionamentos: que formação é essa que tem sido oferecida? Qual é o projeto de formação que tem sido defendido e construído pelos gestores da BF/Pronatec no IFG?

A investigação no campo empírico indicou que parte significativa dos gestores da BF/Pronatec no IFG tem reivindicado a *formação para a empregabilidade*, subvencionada por cursos aligeirados e de curta duração, de caráter notadamente tecnicista, que coloquem o trabalhador o mais rápido possível à disposição do mercado de trabalho. Isso se revela, por exemplo, no depoimento do Gestor 2. Ao avaliar o Programa, ele afirma:

Por serem cursos de formação inicial e continuada, eu acho que eles vêm atender o imediato [...] São cursos de curta duração, então não pretendem aprofundar demasiado, pois isso faria que talvez aquele trabalhador, aquela pessoa que está desempregada, aquela mãe solteira, desistam do curso. São cursos com carga horária de 160 horas, no geral, então ele vai diretamente ao conteúdo, já direcionado para

aprender isso e, para que, em certa medida esteja preparado e possa ser inserido no mercado (GESTOR 2, set./2014).

Percepção semelhante é manifestada pelos Gestores 5, 4 e 8:

O Programa tem trazido para eles outra perspectiva de vida: eles aprendem profissões que, antes mesmo de terminarem o curso, eles podem estar trabalhando. Eles não **vão sair profissionais totalmente formados** naquele curso, naquela área que estão fazendo. Mas já saem com alguma noção [...] Já tem outra perspectiva de vida, não é a ideal, que a gente gostaria que fosse, mas já é um começo. [...] **Eu acho que é para formar para o mercado mesmo.** Porque os cursos FIC são rápidos, são aligeirados mesmo. Mas aquilo ali é para situações, como por exemplo, de um aluno que precisa trabalhar imediatamente, que não pode estudar um ano ou mais para começar a trabalhar. Precisam ter a renda, muitos sustentam a casa, família etc. (GESTOR 5, out./2014) (grifo nosso).

A intenção dele é qualificar a pessoa para ter mais oportunidade, dentro do mercado. **Não tem jeito, a gente não tem como sair disso aí, dentro do mercado que está posto.** Mas não é somente isso. Como eu falei antes, não é só qualificar. Senão ficaria aquela coisa bem mecânica. Não é essa nossa intenção. É qualificar, mas oportunizando, dentro dessa qualificação, que ela faça contato com outros potenciais que ele tem, inclusive de dar continuidade aos estudos (GESTOR 4, out./2014) (grifo nosso).

Os cursos do Pronatec vão abrindo oportunidades - para alguns sujeitos menos, para outros mais, dependendo do curso e da área de atuação. O programa fomenta mais oportunidades de acesso ao emprego, especialmente nas áreas técnica e de tecnologia (GESTOR 08, nov./2014).

A defesa da formação para a empregabilidade – para a colocação possível no mercado de trabalho e a aceitação irrestrita de suas exigências e sua dinâmica – apresentada pelos gestores do IFG está de acordo com as diretrizes contidas no “Documento Referência para a Bolsa-Formação Trabalhador no âmbito do Pronatec”. O documento de orientações da SETEC/MEC apresenta o termo “inserção socioprofissional”, que é o grande objetivo do programa, e compreende:

[...] um conjunto de ações de responsabilidade dos demandantes, ofertantes e parceiros, com objetivo de apresentar aos estudantes as múltiplas possibilidades de inserção no mundo do trabalho, incluindo, entre outras, o empreendedorismo individual, a economia solidária, as incubadoras, o microcrédito produtivo orientado, a intermediação de mão de obra e as demais políticas de geração de emprego e renda (SETEC/MEC, 2012, p.17).

Kuenzer (1989, p.13) denomina de “heterogestão” os processos que hierarquizam e sustentam a divisão social do trabalho. Tratam-se de mecanismos para garantir a efetiva dominação do capital sobre o trabalho. Neste espectro, os trabalhadores são educados para o trabalho dividido, alienado, heterogerido. Isto é, são cindidos, qualificados ou semi-qualificados para ocuparem posições distintas nas escalas de produção do capitalismo. Concorda-se com Kuenzer (1989, p.13) que destaca que as relações de trabalho que estão colocadas no capitalismo “têm profundas implicações sobre a educação do trabalhador e reproduzem as relações de poder do capital sobre o trabalho”.

Como explicita a autora, no modo de produção capitalista as formas como o trabalho é dividido são determinadas pelas relações de produção que, por sua vez, determinam os requerimentos de qualificação. Afirma a autora:

As funções mais diretamente ligadas à execução de normas e procedimentos exigem níveis mais baixos de escolaridade, treinamento e experiência anterior, bem como um número reduzido de habilidades específicas; ao mesmo tempo em que não implicam domínio do conteúdo de trabalho, excluem a possibilidade de participação nas decisões acerca de seu planejamento, organização e execução, correspondendo a índices inferiores de remuneração na estrutura salarial (KUENZER, 1989, p. 13).

Sendo assim, e tomando como referência a fala dos gestores, infere-se que a formação oferecida pelo Programa BF/Pronatec no IFG tem se colocado a serviço da divisão do trabalho vigente no capitalismo reestruturado. Formam-se trabalhadores de maneira precária e aligeirada, um grande contingente de força de trabalho, que potencialmente irá ocupar as escalas mais inferiores na hierarquia do trabalho. Em segunda instância, forma-se para empregabilidade, isto é, para integração dos sujeitos à realidade atual do mercado. No capitalismo reestruturado não mais existe mais o pleno emprego e, tampouco, os cursos oferecidos pelo programa garantem a imediata colocação do trabalhador no mundo do trabalho. Desta forma, ele precisa ser preparado – ou, em outros termos, qualificado – para se manter permanentemente “empregável” em um mercado de trabalho instável e dinâmico.

Face o amplo espectro de formações e formas de atuação dos sujeitos entrevistados, suas diferentes trajetórias na instituição, suas perspectivas quanto ao processo educacional e quanto ao papel do programa neste contexto, afirma-se que apenas alguns dos gestores conseguem perceber a contradição que está evidente na essência da Bolsa-Formação. Os Gestores 7 e 6 em suas manifestações, embora percebam a finalidade do programa no contexto atual da educação profissional, esforçam-se para apresentar suas possíveis contribuições, com vista à construção de outra proposta formativa:

É, eu acho que o **objetivo geral é formar para o mercado mesmo**. Mas nós, aqui, no “chão da escola”, como se diz, pensando além disso, **conseguimos ir na contramão da proposta inicial, e fazer uma formação mais ampla** (GESTOR 7, out./2014) (grifo nosso).

Quanto à questão das críticas, as principais críticas que *a gente* sofre no programa, e que *a gente* também faz **é a questão do aligeiramento da formação**. Que, *se a gente for ver*, dentro da luta de uma política educacional *que a gente tem* no Brasil, desde a questão do Mobral, e tudo mais, e de lutar para que as políticas educacionais e a formação, principalmente dos trabalhadores, não seja uma formação aligeirada. *Ela é* uma luta que vem desde os anos 70, **de dar uma formação que se idealiza, uma formação omnilateral a estes sujeitos** (GESTOR 6, out./2014) (grifo nosso).

Nosso esforço é para que esses alunos **tenham consciência – ainda que minimamente – das relações de poder que existem na sociedade, das relações desiguais que existem nessa sociedade**. E, a partir da tomada de consciência que ele tem de si, ele comece a transformar essa realidade. É nesse sentido essa formação que a gente procurar oferecer aqui no instituto. Que essa tomada de consciência por

meio do processo educativo, seja ele formal ou informal, coloque o sujeito em condições de se emancipar, criticamente, e se emancipar também enquanto trabalhador (GESTOR 6, out./2014) (grifo nosso).

A contradição inerente ao projeto de formação do Programa também aparece na fala do Gestor 3 ao denunciar o gargalo que vem sendo construído no IFG, uma vez que a BF/Pronatec contraria a própria proposta da rede federal. Para ele:

[...] quando a gente pensa em educação profissional, *ela pode ter* duas perspectivas, que os estudiosos da educação trabalham. A educação profissional pode se desenvolver em uma concepção de articulação, **de uma escola unitária, que insere as pessoas, a educação pelo trabalho**. Ou pode ser a partir de uma formação técnica, aligeirada, apressada. **A Bolsa-Formação, na concepção que ela é realizada, ela está muito mais seguindo por esta segunda perspectiva, de uma formação rápida, técnica**. Se a gente for olhar os currículos dos cursos, a gente percebe essa perspectiva (GESTOR, 3, set./2014) (grifo nosso).

Logo em seguida, o mesmo gestor declara:

Ao mesmo tempo na nossa instituição existe uma orientação que essa gestão, essa coordenação tem passado para os demais coordenadores: é um curso de formação inicial e continuada? Sim, é rápido, mas nós temos que fazer com que esse currículo, que é pequeno, que é de no mínimo 160 horas, **ele proporcione o mínimo de formação humana para estes sujeitos que estão ali** (GESTOR 3, set./2009) (grifo nosso).

Um empenho para descaracterizar a proposta original do programa governamental foi identificado no discurso mais crítico de alguns gestores. Observou-se, também, um esforço para adequar a proposta formativa da Bolsa-Formação – marcada pelo tecnicismo, pelo aligeiramento e pelo direcionamento ao mercado – a uma proposta de formação mais humana e integral, que ainda tem sido discutida e construída embrionariamente no IFG.

As palavras do Gestor 1 são reveladoras do que se observou:

Tentamos construir a perspectiva de que “se vamos fazer, vamos fazer”. De forma que essa ação ajude a estruturar a nossa ação principal, a política pública que temos que executar enquanto rede federal. Se nós não assumirmos essa responsabilidade, outros irão fazer [...] A gente poderia simplesmente se eximir dessa responsabilidade [...] Há várias possibilidades quanto à execução da Bolsa-Formação. A gente pode fazer da Bolsa-Formação no instituto várias coisas que nos ajudem mesmo, quanto ao nosso papel. **Então um desafio que a gente tinha era esse: primeiro vencer as resistências e em segundo lugar construir uma perspectiva de uma atuação da Bolsa-Formação que fosse favorável à nossa função social, à nossa proposta formativa**. Em termos bem simples seria traduzido assim “fazer desse limão uma limonada!” (GESTOR 1, set./2014) (grifo nosso).

Então, a gente sabe que uma formação rápida, que não está conectada a um outro processo escolar maior, a um outro tipo de formação, ela não garante empregabilidade e nem outras coisas. Mas desde o primeiro momento a gente esteve preocupado em não fazer só um treinamento, e o desafio é como fazer o que a gente pretende fazer aqui, em todos os nossos cursos, que é essa formação mais global, como fazer essa formação mais global em um curto espaço de tempo? Quer dizer, o tempo, ele é relativo, o que eu quero dizer é que essa preocupação tem que estar, inclusive, em uma formação que é mais rápida (GESTOR 1, set./2014).

A solução encontrada pelos gestores, desde a fase de implementação da Bolsa-Formação no IFG, foi tentar inserir nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada alguns conteúdos que pudessem direcionar a formação desse aluno – que no geral vem de uma trajetória de escolarização limitada ou bastante precária – para um olhar mais crítico. De propiciar a estes jovens, adultos e desempregados que reflitam, ainda que minimamente, sobre as condições de existência que estão colocadas pela organização social contemporânea. É a orientação que tem sido apresentada pela coordenação geral do Programa no IFG, que esbarra em dois limites principalmente: não há garantia de que tal orientação será seguida por quem executa o programa nas suas diversas localidades – campus do interior, unidades remotas e polos descentralizados; o tempo dos cursos é insuficiente até para a formação técnica básica, quiçá para qualquer esboço de uma formação mais geral.

A fala do Gestor 3 alude a isso:

Então, não vem nada fechado da SETEC para nós aqui no IFG. Não existe uma diretriz geral, um projeto ou currículo mínimo, ainda, para os cursos da Bolsa-Formação. Existe apenas uma ementa de cada curso. A instituição, os coordenadores, os supervisores, localmente, eles podem pensar o projeto de curso, eles podem pensar cada proposta de curso. E podem utilizar essa orientação da educação pelo trabalho, ou do trabalho como um princípio educativo. Mas o que acontece? Os gestores possuem formações diversas, e, portanto, concepções diferentes do que é educação, do que é trabalho. Então, esse supervisor, esse coordenador, nos Câmpus, ficam responsáveis pela elaboração do projeto do curso, pelo currículo, pelas disciplinas, pela lógica do curso. **O que acontece, muitas vezes, é que esses projetos acabam reproduzindo a perspectiva do sistema S, de uma educação tradicional. E acabam entrando em contradição com aquilo que nós temos pensado enquanto instituição, essa instituição que se propõe a fazer uma educação integrada, e agora integral também.** E que faz uma crítica à uma lógica de educação, ao formato do sistema S, do técnico, do saber-fazer (GESTOR 3, set./2014) (grifo nosso).

A gente não pode ser tolo e pensar que um curso desses pode trazer uma formação geral, de compreensão da sociedade, do mundo do trabalho. Não!! Não é possível num curso desses, num curso de três meses e meio. O que a gente tem são alguns momentos, nessas disciplinas de ética, de formação cidadã, alguns momentos, pequenos, de reflexão, de diálogo, dessa formação mais ampla, mais humana. Mas é insuficiente. Isso nós temos clareza (GESTOR 3, set./2014).

Tomando as entrevistas como um todo e os gestores em sua totalidade, observam-se ambiguidades quanto à compreensão destes sujeitos, tanto em relação ao papel da Bolsa-Formação, como também em relação ao papel do IFG como instituição de educação profissional. Para um primeiro grupo, a BF/Pronatec figura como uma política complementar que visa expandir ou aprimorar o papel da instituição e, conseqüentemente, da rede federal. Esse papel deve ser a oferta de uma formação para a empregabilidade e para o mercado de trabalho. É o que se viu, no geral, nas falas dos gestores 2, 4, 5 e 8.

O segundo grupo, mais crítico ao programa governamental, compreende que o IFG está vivenciando uma contradição institucional, uma vez que a proposta formativa e os

objetivos da BF/Pronatec contrariam a própria proposta de formação integral que vem sendo construída naquela instituição. Para este grupo, no entanto, uma vez que o Pronatec é uma realidade na instituição, a solução tem sido intervir na execução do programa no sentido de buscar alinhar a qualificação para o trabalho com a formação humana. É o que se depreende dos depoimentos dos gestores 1, 3, 6 e 7.

Como é perceptível, a disparidade entre os dois grupos de gestores está no plano das concepções: de educação, seu papel, seus objetivos; de educação profissional, suas finalidades e sua proposta formativa. São concepções diversas que se desdobram em diferentes formas de apreender o Programa que, por sua vez, se materializam em diferentes maneiras de gestão e execução da Bolsa-Formação no IFG.

Mesmo tomando as concepções e práticas desse grupo de gestores que se pode considerar mais progressista – e com maior acúmulo teórico sobre a educação e a formação humana – percebe-se ainda certo distanciamento com relação à proposta formativa do IFG expressa nos documentos oficiais da instituição. A título de exemplo deste distanciamento, observa-se que Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFG, aprovado para o quadriênio 2013-2016, define que a função social dessa instituição educacional

[...] é mediar, ampliar e aprofundar a formação integral (omnilateral) de profissionais-cidadãos, capacitados a atuar e intervir no mundo do trabalho, na perspectiva da consolidação de uma sociedade democrática e justa social e economicamente. Portanto, o seu papel social é visualizado na produção, na sistematização e na difusão de conhecimentos de cunho científico, tecnológico, filosófico, artístico e cultural, construída na ação dialógica e socializada desses conhecimentos (IFG, 2013, p. 10).

No mesmo documento a formação omnilateral é definida como a proposta formativa

[...] verdadeiramente integral do ser humano, pressupondo, portanto, estabelecer nos currículos e na prática político-pedagógica da Instituição a articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia, nos enunciados teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos da ação educativa institucional (IFG, 2013, p. 26).

O PDI do IFG foi um documento amplamente discutido na instituição, cuja aprovação foi precedida por um congresso com a participação de representantes de todos os segmentos – pais, professores, gestores, técnicos administrativos, alunos e membros da comunidade externa. No entanto, como é sabido, um documento, por mais progressista e avançado que seja, não é o suficiente para fazer com que aquela situação ou orientação que está prevista no papel se torne realidade no cotidiano da escola. A edificação de uma formação integral pelo trabalho – capaz de formar o ser humano omnilateral, com alto domínio técnico e consciência de si – demanda não apenas tempo e aprofundamento teórico-

metodológico, mas sobretudo uma perspectiva de educação e de trabalho que caminhem para outro modelo de sociabilidade.

4.4.3 Eixo 3 – a BF/Pronatec na interface com o mundo do trabalho: crítica ou reprodução das relações de produção?

A análise dos depoimentos dos gestores, no que tange à proposta formativa da Bolsa-Formação, já apresenta evidências de que forma é captada a relação do Programa governamental com o mundo do trabalho pelos sujeitos responsáveis pela sua execução no IFG. Neste terceiro e último ponto, no entanto, pretende-se analisar especificamente a maneira como os gestores da BF/Pronatec compreendem a correlação do programa com o mundo do trabalho.

Para tanto, levar-se-á em consideração principalmente os conteúdos apresentados a partir dos seguintes questionamentos do roteiro semiestruturado: a) assumindo o trabalho como um fundamento da existência humana, atividade em que os indivíduos se humanizam e se tornam seres sociais, você acredita que a BF/Pronatec forma para o mundo do trabalho ou para o mercado? b) muitos teóricos e estudiosos da Educação Profissional defendem o trabalho enquanto um princípio educativo para a formação humana e profissional. Como você enxerga isso? Essa formulação cabe no BF/Pronatec?

Como já exposto, alguns gestores defendem a proposta de formação para a empregabilidade e para o mercado. Nesta perspectiva, desenha-se apenas a concepção de um programa tecnicista e instrumental – semelhantemente aos seus antecessores –, cujos objetivos subvencionam a formação da força de trabalho para atender as necessidades dos setores produtivos. Desta forma, o BF/Pronatec integra-se à dinâmica do modo de produção capitalista, na qual a reprodução da força de trabalho e a manutenção dos exércitos de reserva são estratégias fundamentais para a manutenção desse sistema.

As falas dos gestores, contudo, não são monolíticas. Até entre aqueles que reivindicam a formação para a empregabilidade, é possível encontrar a desaprovação ao direcionamento de formação massiva e precária dos trabalhadores que está colocada na essência da BF/Pronatec. Noutra posição, estão aqueles que vislumbram nos cursos da Bolsa-Formação uma possibilidade de fazer a crítica às relações de produção que se consolidaram no mundo do trabalho capitalista.

O desafio de conseguir assimilar o movimento real do objeto é justamente apreender as contradições que emergem na execução de um mesmo Programa, em uma mesma instituição, por sujeitos de formações e concepções tão díspares.

Destaca-se inicialmente o depoimento do Gestor 1, que demonstra clareza acerca das possibilidades crítico-formativas dos cursos, desde que haja mediação entre a transmissão do saber-fazer e a formação humana para o trabalho. O trecho é longo, porém se justifica sua transcrição integral, pelo interesse da investigação:

Se a gente fizer a distinção daquilo que é importante, se a gente trabalhar com a perspectiva de pensar o mundo do trabalho, se a gente conseguir contemplar na Bolsa-Formação essa perspectiva, o mundo do trabalho, formar para o mundo do trabalho, e não para a empresa, e não para o setor produtivo (...) Acho que essa distinção é fundamental, porque não é formar para o emprego, mas é formar na perspectiva de que esse emprego está no contexto dessa sociedade, desse modo de produção, dessas relações sociais, que resultam essas relações trabalhistas, que são impactadas e potencializadas por estas perspectivas políticas. O emprego é só um exercício mesmo, é só uma atividade na vida do sujeito com o fim mesmo da sobrevivência. Agora se você coloca isso num contexto geral todo, que é o mundo do trabalho, aí sim, a perspectiva muda completamente. O que quer dizer isso: pode ser só para apertar o parafuso e ter o salário, mas mesmo que seja pra isso, que a pessoa tenha a consciência da sociedade como um todo, como ela se constitui. Porque sem ter essa consciência esse sujeito é mera ferramenta, ele se acopla à máquina que ele opera, e aí, nesse sentido, o trabalho nunca vai humanizá-lo, muito pelo contrário, sempre irá desumanizá-lo. Vai colocá-lo numa lógica artificial, que não é nem a lógica biológica do seu corpo, dos horários, das rotinas e etc. Então, colocar esse sujeito, ajudá-lo a exercitar a reflexão sobre o contexto geral, em que sociedade é que vivemos, isso é a formação integral que estávamos falando mais cedo (GESTOR 1, set./2009).

No depoimento do Gestor 6 também é notória a defesa de uma formação crítica e que contemple o mundo do trabalho. Na fala a seguir, no entanto, observa-se a contradição que emerge entre o que é reivindicado pelo gestor e o que é demandado pelos cursistas:

Com os alunos a gente tem vivenciado um conflito também (...) A gente tem essa perspectiva de pensar uma formação para o mundo do trabalho: uma formação que é crítica, consciente etc. A gente percebe que existe uma preocupação dos gestores de colocar essa questão. Até nas disciplinas técnicas, especificamente, eu vejo a preocupação das pessoas de proporem uma abordagem crítica. Mas, para esse aluno que chega aqui na Bolsa-Formação, para uma parcela significativa desses alunos, eles têm certa rejeição a essa nossa concepção. Eles querem saber “professor, como se monta essa cadeira”? Eles querem isso, eles vêm em busca disso, do aspecto mais técnico (GESTOR 6, out./2014).

De acordo com o que se discutiu no Capítulo 1 dessa dissertação, o trabalho, de atividade vital dos seres humanos como meio de garantia de sua existência física, social e histórica, é convertido – segundo os ditames do modo capitalista de produção – em trabalho fetichizado, alienado [...]. Se, na gênese humana, o trabalho era a forma de intervenção na natureza no sentido de satisfazer as necessidades básicas do homem, elemento essencial da constituição do ser social, sob o capitalismo torna-se uma forma de desumanização à medida que os trabalhadores não mais se reconhecem no produto do seu trabalho, no processo de trabalho, a si próprios e aos seus semelhantes. Transformado em mercadoria, pressionado pela ideologia dominante e por situações concretas como o desemprego, o trabalhador tem sido

obrigado a se qualificar com o objetivo de não ser excluído ou de se integrar com maior facilidade ao mercado de trabalho.

Como explicita Kosik (1986), o trabalho é um processo que permeia toda a vida do ser humano e é constitutivo de sua especificidade, não devendo ser reduzido a emprego ou atividade laboral. Já com Antunes (2005), têm-se a visão das formas históricas que o trabalho assumiu ao longo da sua existência social. No contexto do modo de produção capitalista a forma predominante desta atividade é o *trabalho assalariado*, cuja existência se dá por meio da compra e venda da força de trabalho. Marx (1983) mostrou que o trabalho é transformado em mercadoria à medida que os operários – desprovidos das riquezas e dos meios de produção – são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver. O preço atribuído a este trabalho – isto é, o salário – é calculado conforme a atividade desenvolvida e as horas de trabalho. Marx (1983) afirma que, em hipótese alguma, o trabalhador receberá uma cota ou uma parte proporcional àquilo que produziu. Seu salário, de um modo geral, é parte de um recurso que o capitalista já havia acumulado anteriormente ao ato de produção.

Engels, ao prefaciá-lo o ensaio de Marx (1983) denominado *Trabalho Assalariado e Capital*, assevera que:

De um lado, imensas riquezas e um excedente de produtos que os compradores não podem absorver. Do outro, a grande massa proletarizada da sociedade, transformada em operários assalariados e precisamente por esta razão incapacitada de se apropriar desse excedente de produtos. A cisão da sociedade numa pequena classe excessivamente rica e numa grande classe de operários assalariados não proprietários faz com que essa sociedade se asfixie no próprio excedente, enquanto a grande maioria dos seus membros dificilmente ou nunca está protegida da mais extrema miséria (ENGELS, 1983, p. 13-14).

Atualmente, é sabido que alguns trabalhadores recebem incentivos e gratificações por produtividade. Sabe-se também que o preço do trabalho assalariado é determinado pela quantidade de trabalhadores disponíveis no mercado e pela sua qualificação. A qualificação profissional na realidade brasileira, usualmente, é confundida com um “saber fazer”, um conhecimento eminentemente prático sobre os serviços ou os processos de produção. Ainda que a reestruturação produtiva, as novas tecnologias e a chegada tardia da ideologia toyotista passem a demandar um novo perfil formativo e profissional, nos postos de trabalho mais proletarizados – realidade sob a qual estão submetidos a grande maioria dos trabalhadores brasileiros – o que continua sendo valorizado é o conhecimento tácito.

Desta forma, não se pode culpabilizar aqueles alunos, citados pelo Gestor 6, que procuraram os cursos da Bolsa-Formação apenas pelo saber fazer (“como se monta essa cadeira”). Esses alunos, que muito provavelmente possuem uma trajetória de escolarização limitada e que vivenciam realidades de subemprego, desemprego ou informalidade, vêm em

busca do que necessitam para continuar vendendo sua força de trabalho e sobreviver: o conhecimento técnico da matéria e/ou do processo de produção. Em contraposição a isto, a postura do Gestor 6 demonstra empenho em apresentar a este alunado – que, como se mostrou, é um alunado transitório, que no geral fica no máximo quatro meses na instituição – as contradições desse mercado de compra e venda de força de trabalho que sustenta o sistema capitalista.

A mesma postura é assumida pelo Gestor 1, de cujo depoimento se infere: se por um lado ele demonstra clareza sobre o papel e as finalidades da BF/Pronatec no cenário corrente de demanda por mão de obra semi-qualificada, por outro ele reivindica que a formação oferecida possa ser embasada em um conhecimento crítico da realidade do mundo do trabalho; que, por mais volátil que se apresentem os cursos da Bolsa-Formação – e que por vezes tal proposta contrarie os anseios dos próprios cursistas – faz-se necessário ampliar o diálogo visando a conscientização sobre as relações de trabalho e sobre em que contexto e em que sociedade elas existem. Caso o Programa fosse executado com essas orientações verbalizadas pelo Gestor 1 e Gestor 6, poderia cumprir, segundo este entendimento, um importante papel na formação crítica e no processo de emancipação dos trabalhadores e estudantes cursistas.

No entanto, em parte significativa dos depoimentos dos gestores não se encontrou a mesma preocupação com uma formação crítica capaz de desvelar as contradições do modo de produção capitalista. Para esses, o papel fundamental do Programa é formar mão de obra para atender as demandas dos setores produtivos. Isso se verifica, explicitamente, nas falas dos Gestores 7, 8 e 2:

O Brasil, em minha opinião, tem desenvolvido, e assim ele demanda essa mão de obra mais qualificada, no sentido do técnico. Eu acho que os cursos da Bolsa-Formação auxiliam no contingenciamento dessa demanda de mão de obra. E, em relação à formação técnica, é claro que uma pessoa que faz um curso de três anos vai sair um profissional mais qualificado do que aqueles que saem daqui. Nos cursos aligeirados da Bolsa-Formação a pessoa vai ter apenas uma formação superficial, mas também importante, no mercado de trabalho, no mundo do trabalho (GESTOR 7, out./2014).

A gente tenta, em conjunto com os demandantes, trabalhar em cima dessa questão (da formação de mão de obra): eles mapeando o que a cidade está precisando e a gente oferecendo. *E a gente*, de certa forma acredita, tenta atender: se eles estão falando que estão precisando de mão de obra na área de informática, de computação, a gente vai ofertando cursos nesse sentido, nessas áreas. Mas é uma parceria muito local, e talvez a gente não consiga perceber, em nível de Estado, de país (GESTOR 8, nov./2014).

O programa se iniciou em 2011, e de lá para cá foram feitos vários levantamentos. [...] E, posteriormente, percebeu-se que tinha que ter um eixo que norteasse essas demandas. Houve um levantamento, uma pesquisa feita pelos demandantes nacionais, para ver quais eram as áreas que, efetivamente tinham, que tinham uma

demanda reprimida (de mão de obra). Dessa forma, as edições seguintes, de 2013 e 2014 do Programa, foram feitas com base no mapeamento dessa demanda reprimida. Cursos já mais específicos, cursos que realmente havia carência e a necessidade de serem oferecidos (GESTOR 2, set./2014).

Na compreensão de Oliveira (1988), a acumulação e reprodução do capital têm se tornando, a cada dia, mais dependentes dos fundos públicos. Quanto aos custos com a reprodução e formação da força de trabalho, a relação é bastante evidente, como assegura o autor:

[...] a transferência para o financiamento público de parcelas da reprodução da força de trabalho é uma tendência histórica de longo prazo no sistema capitalista; a expulsão desses custos do "custo interno de produção" e sua transformação em socialização dos custos foi mesmo, em algumas sociedades nacionais, uma parte do percurso necessário para a constituição do trabalho abstrato [...] A presença dos fundos públicos, pelo lado desta vez da reprodução da força de trabalho e dos gastos sociais públicos gerais, é estrutural ao capitalismo contemporâneo, e, até prova em contrário, insubstituível (OLIVEIRA, 1988, p.3).

No caso brasileiro, como referido no Capítulo 2, a história se confirma e se mostra efetiva. Desde o PIPMO, criado em meados da década de 1960, os programas nacionais de qualificação profissional têm contribuído com a desoneração da burguesia brasileira – tanto a rural quanto a industrial –, subtraindo os custos da reprodução e formação da força de trabalho. Seja por meio de recursos públicos investidos diretamente nas empresas, seja pela oferta pública de formação profissional, ou por meio dos serviços nacionais de aprendizagem, o Estado brasileiro arcou historicamente com o custeio da formação de mão de obra favorecendo o processo de acumulação capitalista e a sustentação desse sistema.

A Bolsa-Formação segue o mesmo modelo. Como se viu no depoimento de alguns gestores, naturalizou-se que a finalidade do Programa governamental é suprir as demandas por força de trabalho colocadas pelos setores produtivos, seja localmente ou nacionalmente. A questão pedagógica e a qualidade da formação oferecida parecem ser colocadas em segundo plano mediante a necessidade de dar respostas aos agentes econômicos do capital. Até mesmo o grupo de gestores que demonstrou maior capacidade crítica e apontou determinadas possibilidades formativas da BF/Pronatec, são sistematicamente pressionados tanto por aquilo que está na essência do Programa como pelos requerimentos do alunado.

Em síntese, tendo como substrato a análise da legislação que regulamenta o Pronatec, a apreensão dos documentos de referência da Bolsa-Formação e, principalmente, os conteúdos dos depoimentos dos gestores do IFG, pode-se inferir que: no que tange à gestão, faltam diretrizes mais consistentes e coerentes por parte da SETEC/MEC para a execução do Programa na rede federal; no que diz respeito à questão pedagógica, a Bolsa-Formação reedita fórmulas e modelos dos programas de qualificação anteriores; sobre a oferta de cursos e a

formação oferecida, pode-se afirmar que predomina o tecnicismo, que preza pela reprodução do saber-fazer e objetiva atender as demandas dos setores produtivos; e, por fim, sobre as concepções de trabalho e educação dos gestores, existe uma pluralidade de concepções, que se consubstanciam em apreensões diversas sobre o programa (seu papel, seus objetivos) e uma execução multiforme no interior da mesma instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa dissertação intentou-se investigar a execução da Bolsa-Formação no Instituto Federal de Goiás, buscando conhecer as concepções dos gestores acerca do Programa de Governo na mediação com os conceitos de trabalho e educação. A política pública em questão é recente, criada apenas no ano de 2011, e ainda encontra-se em construção. Deste modo, o que se encontrou no campo empírico foi uma execução difusa e multiforme que é desdobramento: tanto da falta de orientações normativas mais consistentes e sistemáticas para a execução da BF/Pronatec por parte do órgão responsável – a SETEC/MEC; quanto da disparidade de formações e concepções encontradas entre os gestores responsáveis pelo Programa na instituição pesquisada.

O Pronatec ganhou bastante visibilidade nacional, principalmente no último ano. A acirrada disputa presidencial do ano de 2014 e as recorrentes campanhas publicitárias do governo federal fizeram com que boa parte dos brasileiros, que tem acesso às tecnologias da informação e da comunicação, soubesse da existência desta política pública. O volume significativo de recursos investidos no Programa também demonstrou a importância que tem sido atribuída a ele como uma estratégia governamental. A Bolsa-Formação/Pronatec é a “menina dos olhos” do governo Dilma Rousseff e do Partido dos Trabalhadores, adquirindo até maior importância do que a própria educação e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica.

Como apontado no início desta dissertação, a revisão de literatura que precedeu a pesquisa de campo constatou a existência de um pequeno número de publicações sobre a temática em questão. E, no geral, são artigos e resumos expandidos que tratam apenas dos aspectos gerais do Programa – do Pronatec enquanto uma política pública ampla, extensa e contraditória. Muitas críticas e questionamentos são apresentados quanto às suas características que, notadamente, reeditam os programas nacionais de qualificação profissional anteriores: aligeiramento, pulverização, fragilidade pedagógica, caráter paliativo, investimentos no setor privado, entre outras. Não foram encontradas pesquisas publicadas que tratam da execução concreta da Bolsa-Formação em uma instituição de ensino, pelo menos até o ponto atingido pela busca empreendida na revisão de literatura.

Neste sentido, a dissertação apresentada procura contribuir com a compreensão da Bolsa-Formação/Pronatec no atual panorama da educação profissional e tecnológica, apontando seus limites e contradições, e posicionando-a no interior das disputas por projetos de educação e sociedade: de um lado, temos o atual projeto de governo que almeja expandir a

educação profissional a qualquer custo, independente da qualidade da formação a ser oferecida ou dos volumes estratosféricos de recursos que estão sendo transferidos para o setor privado; do outro lado, temos os educadores, as entidades nacionais ligadas à educação e a sociedade civil organizada que apontam a necessidade de se colocar em discussão a qualidade da alardeada “democratização” da educação profissional. Ainda como componentes significativos deste embate têm-se: a pressão dos agentes econômicos para que o Estado assuma os custos – direta ou indiretamente – com a formação da força de trabalho; e a pressão dos parceiros locais e do público-alvo do Programa – dado seu caráter eminentemente assistencialista – para o aumento do número de vagas, de cursos e de beneficiários.

Procurou-se demonstrar, ao longo do desenvolvimento desta dissertação, que as reformas empreendidas na educação profissional nas últimas décadas – inclusive o movimento do atual governo no sentido da expansão e democratização da EPT por meio do Pronatec – não superam os limites de um ajuste ao regime de acumulação flexível e às necessidades do reordenamento produtivo do capital.

Não obstante a reiterada exploração da força de trabalho, o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo tem exigido a (con)formação de um trabalhador capaz, não apenas de manejar as novas tecnologias, mas também de se integrar aos emergentes modelos organizacionais que vêm se consolidando com a chegada tardia dos preceitos do toyotismo no Brasil. Neste sentido, a formação profissional ressurge como um imperativo sem o qual o trabalhador não consegue se “qualificar” para a corrente realidade do mundo do trabalho.

Contraditoriamente, o propalado discurso do “apagão de mão de obra” tem se revelado falacioso. As sucessivas crises econômicas das últimas décadas e a reestruturação da produção eliminaram postos de trabalho, consolidando uma nova realidade que se convencionou chamar de desemprego estrutural. Ainda que alguns setores apresentem índices de crescimento – como o setor de serviços, por exemplo – os empregos criados, no geral, são rotativos e mal remunerados (ANTUNES, 2005; BRAGA, 2012). Por tal conjuntura, o trabalhador tem sido “qualificado”, não mais para o emprego, mas para estar potencialmente empregável. E quanto maiores forem sua flexibilidade com relação aos processos de trabalho, sua polivalência e engajamento, maiores serão suas chances de sobreviver nesse mundo do trabalho instável, dinâmico e competitivo.

Este – como se demonstrou no capítulo final – foi um discurso muito recorrente nos depoimentos dos gestores entrevistados. Vislumbrou-se, no campo empírico, uma compreensão do Pronatec como uma proposta de formação com grande potencial de reprodução e ajustamento da força de trabalho – isto na concepção de parte significativa dos

responsáveis pela sua execução no IFG. Outro grupo de gestores, que se posiciona criticamente ao Programa, muito pouco conseguem agir sobre sua realidade concreta no sentido de confrontar suas bases pedagógicas, seus fundamentos e estrutura.

Frente ao exposto, questiona-se: a educação profissional e tecnológica tem servido para questionar ou reforçar esse processo, no atual momento histórico e político que vivencia? Na visão apresentada nesta dissertação, à revelia de suas potencialidades formativas, a educação profissional tem contribuído para a reprodução massiva e acrítica da força de trabalho para atender as necessidades dos setores produtivos, sobretudo, quando executada segundo a lógica aligeirada e tecnicista da Bolsa-Formação/Pronatec. Ainda que alguns dos gestores do Programa no IFG se esforcem para imprimir um caráter crítico e dialógico à formação oferecida, algumas limitações – como a sua fragilidade pedagógica, a formação deficitária de gestores e professores nas esferas locais, e, principalmente, a curta duração dos cursos – impedem que o seu desenvolvimento extrapole a função primordial que lhe foi conferida pela esfera governamental.

A BF/Pronatec é apenas mais um elemento no atual contexto de subjugação da educação profissional e tecnológica aos determinantes sociais, econômicos e políticos do projeto societal da classe dominante. Uma nova roupagem às velhas práticas que vigoraram anteriormente no campo da formação dos trabalhadores. Sua similitude com os programas de formação profissional dos governos anteriores é notória, e foi atestada também nos depoimentos a partir dos quais se analisou as concepções dos gestores acerca política pública em discussão.

É correto afirmar que a educação profissional – historicamente e na atualidade – tem contribuído para a formação acrítica da força de trabalho e a sustentação da divisão social e técnica do trabalho inerente ao modo de produção capitalista. Em suma, a educação profissional tem sido estratégica na reprodução das relações de produção do capital. No entanto, não parece correto condenar a educação profissional pelo papel que lhe sendo sendo atribuído em maior parte da sua breve existência. Não parece coerente abandonar esta modalidade educacional em razão de sua cooptação pelo projeto da classe dominante. Esta seria uma postura crítico-reprodutivista e antidialética. A imersão no campo empírico demonstrou como é de suma importância levantar o debate sobre concepções de *trabalho* e *educação* e os projetos em disputa, embora, aparentemente, as possibilidades de superação sejam pequenas.

O depoimento dos gestores não foi suficientemente revelador sobre qual a concepção e o papel da EPT que defendem e reivindicam, embora tenha sido suficiente para expressar as

contradições que estão colocadas no desenvolvimento do programa governamental na instituição.

Consoante à perspectiva teórica desenvolvida ao longo desta dissertação, defende-se aqui um projeto de educação e de formação da classe trabalhadora que possa ser colocado em disputa, tanto nas políticas públicas para esta modalidade, como no cotidiano das instituições formadoras. Disputar os rumos da educação profissional e tecnológica no Brasil significa colocar em discussão, particularmente: expansão, democratização, financiamento, currículo, formação docente, dualidade estrutural, dentre outras questões que emergem no cotidiano escolar e/ou que figuram como reivindicações da parcela da sociedade que é atendida.

A concepção de educação profissional que se reivindica neste trabalho é aquela capaz de articular as dimensões científica, sócio-histórica e tecnológica do conhecimento. O horizonte de formação que se pretende construir é aquele que integre todas as dimensões da vida humana e que proporcione uma compreensão geral das relações sociais de produção e dos processos históricos de avanço e desenvolvimento das forças produtivas. O projeto educacional que se defende é aquele em que a trajetória escolar e profissional dos sujeitos não deva ser definida pelas suas origens de classe e, tampouco, pelo lugar que ocupa na cadeia produtiva.

As propostas de formação omnilateral e politécnica são as bases sobre as quais se deve edificar um projeto alternativo e coerente de educação profissional. Para tanto, o primeiro passo é deslocar seus objetivos do mercado de trabalho para uma formação humana, cultural e técnico-científica que possa contemplar as necessidades dos trabalhadores. A compreensão global do trabalho, em seus significados ontológico e pedagógico, cuja apropriação seja capaz de ampliar as potencialidades dos sujeitos e do coletivo – em oposição ao conceito utilitarista de competência – é o caminho para uma nova compreensão da educação profissional (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Expostas as contradições dialéticas, o questionamento que emerge é o seguinte: é possível proporcionar uma formação politécnica e omnilateral nos marcos do capitalismo? A resposta é não. O homem omnilateral só pode emergir a partir do momento em que se torne possível a construção de uma nova sociedade liberta da divisão social e técnica do trabalho. No entanto, concorda-se com Saviani (1996, p.51) que assevera que

[...] não nos é dado criar as novas instituições, independentemente das atuais. Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção dos novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais (SAVIANI, 1996, p.51).

Se ainda não existem as instituições ideais e, muito menos, o modelo de sociabilidade fundante dessa proposta formativa, nem por isso se deve condenar as instituições existentes ao derrotismo. Deve-se prosseguir lutando por uma educação que, conjugada ao trabalho produtivo, seja capaz de possibilitar o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo de sua história, tanto de ordem científica, como filosófico, cultural, literário, moral, dentre outros. E que nos limites do capitalismo – que inviabiliza a formação politécnica e omnilateral – se possam construir, ao menos, os horizontes que apontem para uma proposta formativa emancipatória e integral do ser humano.

Finalmente, espera-se que esta dissertação possa contribuir com novas pesquisas no campo da educação profissional e tecnológica e que fomente novos e acalorados debates sobre a formação dos trabalhadores no Brasil. Que os esforços para desvelar a totalidade da BF/Pronatec – enquanto uma política pública de governo consoante a um projeto de formação –, a sua execução particular em uma instituição de ensino pública e as suas contradições que emergem no cotidiano concreto do Programa, subsidiem avanços teóricos, conceituais e metodológicos para o campo em estruturação.

Por fim, sabe-se dos desafios e limitações de se produzir uma pesquisa qualitativa com um objeto que em pleno movimento, isto é, de investigar uma política educacional ainda em período de consolidação. No entanto, intenta-se que, na medida do possível, o estudo venha a contribuir com novos estudos sobre o Programa, visto que ainda são escassos os estudos sobre o Pronatec, sobretudo se tomando em consideração as dimensões que este vem assumindo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. *O Caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. Apresentação. In: ANTUNES, Ricardo (org.) *A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels (Volume I)*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial presença, s.d. (1971).
- ALVES, Giovanni. *Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. 2 ed. Londrina: Práxis, 2007.
- ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ALVES, Giovanni. Toyotismo e subjetividade: as formas de desefetivação do trabalho vivo no capitalismo global. *ORG & DEMO*, v. 7, n.1/2, p. 89-108, 2006. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/view/394/294>. Acesso em 9 mar. 2014. v. 7, n. 1/2, p.
- ALVES, Giovanni; BATISTA, Roberto Leme. A Ideologia da Educação Profissional no contexto do Neoliberalismo e da Reestruturação Produtiva do Capital. *Anais VIII Seminário de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"*. Campinas, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/6rKPRHeZ.pdf. Acesso em: 03 ago. de 2014.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo.(org.). *Pós- neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado democrático*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008, p. 9-23.
- BARDIN, Laurance. *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, Roberto Leme. *A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BATISTA, Roberto Leme. Uma análise crítica sobre as bases conceituais do PLANFOR. *Estudos do Trabalho*, n.4, (s.p), 2009. Disponível em: <http://estudosdotrabalho.org.br>. Acesso em: 3 jul. 2014.

BARRADAS, Anésia Maria da Silva. *Fábrica PIPMO: uma discussão sobre a política de treinamento de mão-de-obra no período de 1963 - 1982*. 230f. Dissertação (mestrado). Instituto de Estudos Avançados em Educação – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1986. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8590/000049016.pdf?sequence=1>. Acesso em: 5 jul. 2014.

BRAGA, Ruy. “*Condições de trabalho estão muito precárias*”. Caros Amigos. Ano XVI, n. 182, mai. 2012. p. 20-22. Entrevista concedida à repórter Tatiana Merlino.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é a educação*. 1 ed., 51ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense: 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. *Documento referência para a Bolsa-Formação Trabalhador no âmbito do Pronatec*. 2012. Disponível em http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013021105817732documento-referencia_bolsa_formacao_trabalhador.pdf

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa as 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/15692.htm. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. Lei n. 7.0444, de 12 de outubro de 1981. *Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em: 15 ago. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.304, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm, Acesso em: 20 ago. 2014.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 25 ago. 2014.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 30 ago. 2014.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 02 set. 2014.

BRASIL. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. *Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.* Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 18 jul. 2013.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, 2007.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: busca e movimento*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.

CARVALHO, E. *A totalidade como categoria central na dialética marxista*. Outubro. Edição n. 15. Disponível em http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/15/Artigo_06.pdf

CHAGAS, E.F. *O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto*. Síntese. V.38, p. 55-70. Belo Horizonte: 2011. Disponível em http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6520_Chagas_Eduardo.pdf

CASSIOLATO, Maria Martha; GARCIA, Ronaldo Coutinho Garcia. (Orgs.). *Pronatec: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional*. IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2014. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2406/1/TD_1919.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2014.

CASTIONI, Remi. Planos, projetos e programas de educação profissional: agora é a vez do Pronatec. *Revista Sociais e Humanas*, v. 26, n.1, p. 25-42, 2013. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/sociaisehumanas/article/view/5921/pdf>. Acesso 09 dez. 2014.

CARMO, Jefferson Carriello. *Educação profissional e o Estado intervencionista: velhos*

problemas ou “novas” soluções? *Revista Emancipação*, v. 6, n. 1, p. 146-161, 2006. Disponível <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/76/74>. Acesso 13 dez. 2014.

CFE, Conselho Federal de Educação. *Parecer n. 45*. Aprovado em 12 de janeiro de 1972. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe45_72.doc. Acesso em 20 nov. 2014.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. PRONATEC e a educação pública de qualidade. Sítio eletrônico: 2011. Disponível em <http://www.cnte.org.br/index.php/cnte-informa/1308-cnte-informa-582-30-de-junho-de-2011/8068-pronatec-e-a-educacao-publica-de-qualidade-preocupacoes-da-cnte.html>. Acesso 09 dez. 2014.

CONTARINE, Marina Lindaura Maranha; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Pronatec: estudo de caso realizado em um curso técnico de nível médio, em Belo Horizonte. *B.Tec. Senac*, v. 40, n.1, p. 109-127. Disponível em: www.senac.br/media/59065/bts40_bx-9.pdf. Acesso em 07 nov. 2014.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 1 ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

DAL ROSSO, S. *Mais trabalho: a intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2006.

DOURADO, L.F. *Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas*. Edu. Soc. Campinas. Vol. 28. n. 100. Especial. p. 921 – 946. Out. 2007. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>

DUARTE, Newton. *O debate contemporâneo das teorias pedagógicas*. In: MARTINS, L.M.; DUARTE, Newton, (Orgs.) *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP, 2010. Conferir paginação.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Polêmicas do nosso tempo, 86).

ENGELS, Friedrich. Prefácio: In: MARX, Karl. *Trabalho Assalariado e Capital*. 2 ed. São Paulo: Global Editora, 1983.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, Eduardo.; ARCEO, Enrique (Orgs.). *Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires: CLACSO, 2006. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>. Acesso 9 jun. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: O trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. In: CIAVATTA, M. (Org.). *Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: DE ANDRADE, J; DE PAIVA, L. G. (Orgs.). *As Políticas Públicas para a Educação no Brasil Contemporâneo*. 1ed. Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/O-rejuvenecimento-da-teoria-do-capital-humano-no-contexto-do-capitalismo-tardio.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutivo: um re(exame) das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, G. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 75-100.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*. Vol. 26, n. 92, p. 1087- 1113. Campinas: 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17>

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Educação Profissional e desenvolvimento. In: UNESCO. (Org.) *International Handbook of Technical and Vocation Education and Training*. Bonn: UNEVOC/UNESCO, 2005, p. 1-14. Disponível em http://www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/down_sem/DownloadServlet?arquivo=textos/Palestra%20Gaudencio%20Frigotto%5B1%5D.pdf. Acesso: 23 mar. 2014.

FURTATO, Celso, *O Brasil pós-milagre*. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GENTILLI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu.; GENTILLI, Pablo. (Orgs.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

- GENTILLI, Pablo. O Consenso de Washington e a crise da educação na América Latina. In: GENTILLI, Pablo. (org.). *A falsificação do consenso*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GORENDER, J. *Introdução – O nascimento do Materialismo Histórico*. In: MARX, K. & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. São Paulo. 2002
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos de Cárcere – volume II*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- GUIMARÃES, Cátia. Capital financeiro avança sobre educação profissional. *Revista Poli*, n.35, jul./ago, p. 16-18, 2014. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/EdicoesRevistaPoli/R42.pdf>. Acesso em 19 de set. 2014.
- HELOANI, Roberto. *Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do Trabalho*. São Paulo: Atlas, 2003.
- IFG. Instituto Federal de Goiás. *Plano de Desenvolvimento Institucional (2012-2016)*. Disponível em <http://www.ifg.edu.br/images/arquivos/2014/pdi.pdf>. Acesso em: 05 jan. de 2015.
- JORGE, Tiago da Silva. *Políticas públicas de qualificação profissional no Brasil: uma análise a partir do PLANFOR e do PNQ*. 2009. 117f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. (2009). Disponível em http://www.gestrado.org/images/publicacoes/41/Dissertacao_TiagoJorge.PDF, Acesso em 5 ago. de 2014.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para gestão. In: FERREIRA, Naura Carpeto. (Org.). *Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís.; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino de 2º Grau: o Trabalho como Princípio Educativo*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino médio: uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 879-910, out. 2006.

- KUENZER, A. Z. *Pedagogia de fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 3 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- LESSA, Simone Eliza do Carmo. A formação via PNQ e inserção produtiva dos CRAS: a reposição empobrecida e emergencial da qualificação de trabalhadores. *Serviço Social & Sociedade*, v. 106, p. 284-313, abr./jun. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n106/n106a06.pdf>. Acesso 3 jan. 2014.
- LIMA, Marcos. *Problemas da educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs*. *Trabalho & Educação*, v. 21, n. 2, mai./ago. 2012. Disponível em <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/791/1038>. Acesso 20 nov. 2014.
- LIMA, Marcos Ricardo. Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego uma crítica na perspectiva marxista. *Estudos dos Trabalho*, p. 1-15. 2011. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/pronatec.pdf>. Acesso: 02 nov. 2014.
- LOMBARDI, José Carlos. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In LOMBARDI, José Carlos; SAVIANI, Dermeval. *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. 2 ed. p. 1-38. Campinas: Autores Associados, 2005.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D.; *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Maria Margarida; GARCIA, Lênin Tomazett. Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 1 p. 45-64, 2013. Disponível em <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/243/208>. Acesso em 10 ago. 2014.
- MACHADO, Educação básica, empregabilidade e competência. *Trabalho e Educação*, n.3, p. 15-31, jan./jul. 1998. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1490/1133>. Acesso em 28 mar. 2014.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora*. *Trabalho e Educação* (Coletânea CBE). 2 ed. Campinas: Papirus/CEDES/ANDE/ANPED, 1992.
- MARX, Karl. *Trabalho Assalariado e Capital*. 2ª ed. São Paulo: Global Editora, 1983.

- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MARX, Karl. O capital – crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. 1ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política (Livro I)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo (org.) *A dialética do trabalho – escritos de Marx e Engels (Volume I)*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- MARX, K. Trabalho estranho e propriedade privada. In: ANTUNES, R. (org.) *A dialética do trabalho – escritos de Marx e Engels (Volume I)*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- MARX, K. ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Vozes, 2011.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea, 2007
- MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a formação do homem. *Revista HISTEDBR On-Line*. Número especial, p. 6-15, abr. 2011.
- MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MEC, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Portaria n. 185, de 12 de março de 2012. Disponível em: http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/portaria_185.pdf. Acesso em: 05 jan. de 2015.
- MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau: da competência ao compromisso político*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 9ª edição, 1988.
- MOVATE. Movimento de Valorização e Articulação dos Trabalhadores em Educação do MEC. *O que fica com os “FIC”?*. Disponível em <http://www.movate.org/2014/04/pronatec-o-que-fica-com-os-fic.html>, Acesso em 20 de setembro de 2014.
- MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. *Revista Holos*, v. 2, p. 4-30. 2007.
- MEC. *O que fica com os “FIC”?* Disponível em: <http://www.movate.org/2014/04/pronatec-o-que-fica-com-os-fic.html>. Acesso em 20 set. 2014.
- NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método em Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Francisco de. O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, n.22, p. 8-28, 1988. Disponível em http://novosestudios.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/56/20080623_o_surgimento_do_anti_valor.pdf. Acesso em: 07 jan. de 2015.

PACHECO, Eliezer; REZENDE, Caetana. Institutos federais: um futuro por amar. In: Silva, C.J.R. (Org.). *Institutos Federais, Lei n. 11.892, de 29 de novembro de 2008: comentários e reflexões*: Natal: IFRN, 2009.

PEIXOTO, Patrícia Ebani. Do PLANFOR ao PNQ: uma análise comparativa sobre os planos de qualificação no Brasil. 2008. 136f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Federal do Espírito Santo, 2008. Disponível em <http://web3.ufes.br/ppgps/sites/web3.ufes.br/ppgps/files/Do%20PLANFOR%20ao%20PNQ.pdf>. Acesso 20 out. 2014.

PONCHMANN, Márcio. Políticas públicas e situação social na primeira década do século XXI. In: SADER, Emir (Org.). *10 anos de governos pós-neoliberais: Lula e Dilma*. Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.

PORTELLA FILHO, Petrônio. O ajustamento na América Latina: crítica ao modelo de Washington. *Lua Nova*, n. 32, p. 101-131. abr/mai.1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n32/a07n32.pdf>. Acesso em: 09 set. 2013.

PRATES, Jane Cruz. *O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária*. Textos & Contextos. Vol. 01, p. 116 – 128. 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das Competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 401-422. Setembro/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2013

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. *Para a crítica da subjetividade reificada*. Goiânia: Editora UFG, 2009.

RUMMERT, Sônia Maria; TOLEDO, Flaviana Alves. O PNQ e a política de Qualificação profissional de trabalhadores a partir dos anos 1990. *Trabalho Necessário*, n. 7, ano 9, p 1-28. 2009. Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09TOLEDO.pdf>. Acesso 10 out. 2014.

SALDANHA, Letícia de Luca Wollmann. O Pronatec e relação ensino médio e educação profissional. In: *Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da região sul*, 2012. Caxias do Sul. p. 1-13, Caixas do Sul. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1713/141>.

Acesso 10 out. 2014.

SANTOS, Simone Valdete dos. Da educação profissional para o emprego, no PIPMO, para a educação profissional para a empregabilidade no PLANFOR. In: *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia: 2006. Disponível em <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/480SimoneValdetedosSantos.pdf>. Acesso 09 mai. 2014

SANTOS, Maurício Ivan; RODRIGUES, Romir de Oliveira. Relações entre o público e o privado na educação profissional e tecnológica: alguns elementos para a análise do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v. 1, p. 1-15, 2012. Disponível em: <http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/view/65/41>, Acesso em: 9 set. 2014.

SANTIAGO, Ariane de Cássia Queiroz. A educação profissional e os programas de qualificação profissional no Brasil: apontamentos críticos de um resgate histórico. In: *Anais do VII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão: 2013. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/220991514/A-Educacao-Profissional-e-Os-Programas-de-Qualificacao>. Acesso 03 jul. 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12 ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n.1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>. Acesso em 17 mar. 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8 ed. Campinas: Autores Associados. 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas: Autores Associados. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. (orgs.) *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2012. Coleção polêmicas do nosso tempo.

- SALDANHA, Leticia de Luca. *O PRONATEC e a relação Ensino Médio e Educação Profissional*. In: Anais IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, p. 1-13, 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1713/141>. Acesso 27 out. 2014.
- SETEC/MEC. *Documento referência para a Bolsa-Formação Trabalhador no âmbito do Pronatec*. 2012. Disponível em http://www.ifrs.edu.br/site/midia/arquivos/2013021105817732documento-referencia_bolsa_formacao_trabalhador.pdf. Acesso 10 out.2014.
- SHIROMA, Eneida Oto; AZEVEDO, Luiz Alberto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? *Boletim Técnico do Senac*, v. 38, n. 2, p. 27-40, mai./ago. Disponível em: <http://www.senac.br/media/20984/artigo3.pdf>. Acesso 3 abr. 2014.
- SINASEFE, Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação, Básica, Técnica e Tecnológica. *Carta do Sinasefe de Repúdio ao Pronatec*. 2014. Disponível em: www.sinasefe.org.br. Acesso em 10 set.2014.
- SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1977.
- SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 3. ed. Brasília: Líber Livros, 2004.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2009.
- TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? *Educação & Sociedade*, v.26, n.90, p. 239 – 295, jan./abr. 2005.
- VENTURA, J. P. *O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada*. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2011. Disponível em http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/397/1/Jaqueline_Pereira_Ventura.pdf. Acesso 6 nov. 2014.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1-** Em sua concepção, o que é o Pronatec?
- 2-** Quais os principais pontos positivos e negativos deste programa?
- 3-** Quais os principais pontos positivos e negativos do desenvolvimento da Bolsa-Formação/Pronatec no IFG?
- 4-** Qual é o papel da BF/Pronatec na formação de trabalhadores e trabalhadoras no atual contexto de crescente demanda por mão de obra?
- 5-** Como você situa e avalia a BF/Pronatec no momento presente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil?
- 6-** Considerando a concepção de educação elaborada por Saviani (2003, p.13), em que a educação cumpre o papel de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, você acredita que os cursos da BF/Pronatec podem desempenhar função?
- 7-** Pensando o trabalho como um fundamento da existência humana, atividade em que os indivíduos se humanizam e se tornam seres sociais, você acredita que a BF/Pronatec forma para o trabalho ou para o mercado?
- 8-** Muitos teóricos e estudiosos da Educação Profissional defendem o trabalho enquanto um princípio educativo para a formação integral do ser humano. Como você enxerga isso? Essa formulação cabe na BF/Pronatec?
- 9-** Como você avalia seu período como gestor da BF/Pronatec?
- 10-** Quais os pontos fortes e os pontos de fragilidade da sua gestão?
- 11-** Sobre evasão, conclusão e efetividade da BF/Pronatec, qual sua avaliação?