



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**

**Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares**



MOACYR SALLES RAMOS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Nova Iguaçu (RJ)
Fevereiro/2014**

MOACYR SALLES RAMOS

**LIMITES E POSSIBILIDADES DO PRONATEC COMO
AÇÃO GOVERNAMENTAL DE AMPLIAÇÃO DO
ACESSO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
uma análise a partir da experiência do IFRJ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

**Orientador:
Prof. Dr. José dos Santos Souza**

**Nova Iguaçu (RJ)
Fevereiro/2014**

UFRRJ / Biblioteca do Instituto Multidisciplinar / Setor de Processamentos Técnicos

371.9
R1751
T

Ramos, Moacyr Salles, 1986-
Limites e possibilidades do PRONATEC como ação governamental de ampliação do acesso à educação profissional : uma análise a partir da experiência do IFRJ / Moacyr Salles Ramos. - 2014.
205 f.: il.

Orientador: José dos Santos Souza
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 189-205.

1. Educação e Estado - Teses. 2. Ensino profissional - Teses. 3. Ensino técnico - Teses. 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. I. Souza, José dos Santos, 1966-. I. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

MOACYR SALLES RAMOS

**LIMITES E POSSIBILIDADES DO PRONATEC COMO AÇÃO
GOVERNAMENTAL DE AMPLIAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: uma análise a partir da experiência do IFRJ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Dissertação aprovada em 27/02/2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José dos Santos Souza (Orientador)
UFRRJ

Profª. Drª. Jussara Marques de Macedo
UFRRJ

Profª. Drª. Marise Nogueira Ramos
FIOCRUZ

Nova Iguaçu (RJ)
Fevereiro/2014

Dedico esta dissertação a minhas avós Eunice Dário Caetano e Euridce da Conceição Ramos (em memória).

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos também é uma tarefa complexa, pois é o momento em que revisitamos nosso passado e vamos retornando ao presente dando significado às falas, aos conselhos, enfim, a cada pessoa que contribuiu de alguma forma com a nossa trajetória. Sem a pretensão de hierarquizar, teço alguns singelos agradecimentos.

Agradeço a Deus pela vida.

Ao povo brasileiro, que, através de seus impostos, possibilitam a manutenção da universidade pública, espaço onde cursei minha graduação e o curso de mestrado.

Ao meu orientador, professor José dos Santos Souza, pela amizade, dedicação e paciência dispensada durante esses dois anos.

Aos meus pais, Fátima e Moacyr, pelo amor que recebo de vocês.

À minha esposa, Ana Cecília, pelo companheirismo incansável e por compreender os vários momentos em que tive que me dedicar à leitura e escrita desse trabalho.

À minha filha, Ingrid, que me inspira a viver e a lutar todos os dias.

À minha tia Vanda, que, mesmo sem entender nada do que faço sempre foi tão solícita em me ajudar em tudo o que estava ao seu alcance.

À Prof^a. Dr^a Célia Regina Otranto, da UFRRJ, por compor a banca do exame de qualificação e por me chamar a atenção acerca da necessidade de trazer a discussão sobre democracia para este trabalho.

À Prof^a. Dr^a Jussara Marques de Macedo, da UFRJ, pelas orientações dadas na banca de qualificação, que me conduziram a investigar mais sobre a reforma do Estado e por aceitar compor também a banca de defesa da dissertação.

À Prof^a. Dr^a Marise Nogueira Ramos, por aceitar compor a banca final desse trabalho.

À Prof^a Dr^a Marília Falci de Medeiros do PPGS da UFF, pelos diálogos que tanto me ajudaram a refletir e compreender a centralidade que a categoria “trabalho” deveria ter nesta pesquisa.

À Suíze Gomes Martinez, pela amizade que nasceu e se fortaleceu em meio a dificuldades semelhantes, como cursar o mestrado trabalhando, cuidando da família etc... Obrigado pela cumplicidade!

Aos amigos que trabalham comigo na Faculdade de Educação da UFF, especialmente às pedagogas Renata do Nascimento, Lidiane Sant’Ana e Ana Letícia Araújo, por todos os momentos de troca, de discussão e de aconselhamento.

Aos servidores docentes do PPGEDUC pelas aulas, orientações, e conversas informais que colaboraram para a construção de um olhar crítico com relação ao meu objeto de estudo.

Aos servidores técnicos administrativos do PPGEDUC, por todo o esforço de vocês para cumprirem suas atribuições, pela atenção e o cuidado que têm com cada aluno.

Aos professores Jorge Najjar e Marcos Barreto, da Faculdade de Educação da UFF, por compreenderem a especificidade do curso de mestrado, como também os momentos em que tive que me ausentar do trabalho para me dedicar à pesquisa.

Aos amigos do GTPS, por proporcionarem um espaço agradável de trocas de saberes e experiência em pesquisa.

A todos os profissionais e alunos do PRONATEC dos *campi* Nilo Peçanha – Pinheiral, Rio de Janeiro e São Gonçalo, pela seriedade com que receberam nossa proposta de pesquisa, o que resultou em uma participação significativa.

RAMOS, Moacyr Salles. **Limites e Possibilidades do PRONATEC como ação governamental de ampliação da Educação Profissional no Brasil**: uma análise a partir da experiência do IFRJ. Nova Iguaçu: 2014, 204 p. Dissertação [Mestrado em Educação] – a Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – UFRRJ.

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a concepção de democratização da oferta de Educação Profissional implementada pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Apresentamos os pressupostos político-ideológicos desse programa à luz das transformações ocorridas no mundo do trabalho e na formação do trabalhador, a partir da crise estrutural do capital. O PRONATEC se propõe a democratizar a oferta de Educação Profissional por meio de um arranjo institucional que tem como base o Sistema S, a iniciativa privada e as instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A fim de compreendermos a pedagogia-política desse Programa, tomamos como referência empírica uma das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a saber: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Questionamos se a entrada dos alunos das camadas desfavorecidas no IFRJ por meio do PRONATEC trata-se de uma inserção precária no bojo de uma discriminação implícita ou se representa um ganho real para a classe trabalhadora. Além disso, procuramos refletir sobre os limites e possibilidades de um real processo de democratização da oferta de Educação Profissional na sociedade capitalista. Trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se utiliza de questionários, entrevistas, análise de fontes primárias e observação como instrumentos de coleta de dados. Foi possível constatar que a entrada dos alunos no IFRJ por meio do PRONATEC tratou-se de uma “inclusão excludente”, na medida em que para esses alunos o governo cria uma estrutura paralela, com base em contratos de trabalho temporário e em uma organização pedagógica e administrativa improvisada. Além disso, o Programa não amplia a estrutura do IFRJ e aprofunda a distância entre formação geral e formação profissional para as camadas desfavorecidas, na medida em que não se propõe a elevar a escolaridade. Podemos concluir que não existe na sociedade capitalista possibilidade concreta de democratização do acesso ao conhecimento técnico profissional sob a perspectiva da emancipação da classe trabalhadora. Porém programas governamentais, como o PRONATEC, constituem espaços de disputa de hegemonia importantes para a organização e luta dos trabalhadores por educação pública de qualidade, uma vez que explicitam limites e contradições da sociedade de classes para promover a real democratização do conhecimento técnico profissional.

PALAVRAS-CHAVE: PRONATEC; Ensino Médio; Ensino Técnico; Educação Profissional; Política Educacional.

RAMOS, Moacyr Salles. **Limits and possibilities of PRONATEC as government action to increase access to vocational training: an analysis from the experience of IFRJ.** Nova Iguaçu (RJ): 2013, 200 p. Dissertation [Master of Education] - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) – UFRRJ.

ABSTRACT:

The purpose of this paper is to discuss the conception of the democratization of the Professional Education implemented by Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). We present the ideological political theories of this program based on the transformations occurred in the work world and the training of workers, beginning with the structural crisis of the capital. The PRONATEC proposes to democratize the offering of the Professional Education by means of an institutional arrangement which basis is the System S, the private “initiative” and the institutions of the Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In order to understand the political pedagogy of this Program, we took as our empiric reference one of the institutions that belongs to the Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). We question whether the entrance of students who belong to lower classes by means of PRONATEC is a precarious insertion within an implicit discrimination or it represents a real gain for the working class. Besides we reflect upon the limits and possibilities of a real process of democratization in the Professional Educational in a capitalist society. This is a basic research with a qualitative analysis and an explanatory character which uses questionnaires, interviews, primary resources analysis and observation as tools for collecting data. It was possible to see that the entrance of the students in the IFRJ by means of PRONATEC is an “excluded inclusion”, as the government creates a parallel structure for these students, based on temporary work deals and an improvised pedagogical and administrative organization. In addition, this Program does not increase the structure of IFRJ, otherwise, it increases the distance between general education and professional education for the lower classes due to the intention to raise schooling. We conclude that there is not a concrete possibility of democratization of the access to the technical professional knowledge in a capitalist society under the perspective of the emancipation of the working class. However, governmental programs like PRONATEC constitute important dispute spaces of hegemony for the organization and the workers fight for the quality of public education, since they show the limits and contradictions of a “society of classes” to promote a real democratization of the technical professional knowledge.

Key Words: PRONATEC, High School, Technical School, Professional Education, Educational Politics.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	⇒ Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CEB	⇒ Câmara de Educação Básica
CEFET-MG	⇒ Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	⇒ Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CRAS	⇒ Centro de Referência de Assistência Social
CNE	⇒ Conselho Nacional de Educação
DOU	⇒ Diário Oficial da União
CNI	⇒ Confederação Nacional da Indústria
DCNs	⇒ Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	⇒ Educação de Jovens e Adultos
ENEM	⇒ Exame Nacional do Ensino Médio
ETFQ-RJ	⇒ Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro
EUA	⇒ Estados Unidos da América
FAT	⇒ Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIC	⇒ Formação Inicial e Continuada
FIES-TEC	⇒ Fundo de Financiamento Estudantes para o Ensino Técnico
FMI	⇒ Fundo Monetário Internacional

FNDE	⇒ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GTPS	⇒ Grupo sobre Trabalho Política e Sociedade
IFETs	⇒ Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRJ	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IPEA	⇒ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IED	⇒ Investimento Externo Direto
LDB	⇒ Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	⇒ Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MDA	⇒ Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS	⇒ Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	⇒ Ministério da Educação
MINC	⇒ Ministério da Cultura
TEM	⇒ Ministério do Trabalho e Emprego
ONGs	⇒ Organizações Não Governamentais
PDI	⇒ Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	⇒ Projeto Pedagógico Institucional
PEA	⇒ População Economicamente Ativa
PPC	⇒ Projeto Pedagógico de Curso
PPGEDUC	⇒ Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
PROEJA	⇒ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional

com a Educação Básica

PROEX	⇒ Pró-Reitoria de Extensão
PROJOVEM	⇒ Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	⇒ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio e Emprego
REDE E-TEC	⇒ Rede de Educação Profissional e Tecnológica a Distância
SAERJ	⇒ Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEEDUC	⇒ Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SENAC	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	⇒ Serviço Social do Comércio
SESCOOP	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	⇒ Serviço Social da Indústria
SEST	⇒ Serviço Social de Transporte
SETEC	⇒ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGPC	⇒ Sistema de Gestão de Prestação de Contas
SISTEC	⇒ Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SNS	⇒ Serviço Nacional Social
SUS	⇒ Sistema Único de Saúde
UERJ	⇒ Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRRJ	⇒ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UTFPR

⇒ Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01:	Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico por faixa etária	p.129
Gráfico 02:	Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico por ano do Ensino Médio	p.130
Gráfico 03:	Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico por situação trabalhista	p.132
Gráfico 04:	Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico por faixa de renda familiar	p.133
Gráfico 05:	Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico por nível de escolaridade dos pais	p.133
Gráfico 06:	Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico segundo expectativas após a conclusão do curso.....	p.134
Gráfico 07:	Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico segundo indicação de motivação para fazer curso técnico pelo PRONATEC	p.135
Gráfico 08:	Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico segundo indicação de significado do PRONATEC	p.136
Gráfico 09:	Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico, segundo indicação se já tentou ingressar no IFRJ anteriormente	p.136
Gráfico 10:	Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico, segundo indicação se gostaria de cursar o Ensino Médio e o PRONATEC em uma mesma instituição	p.138

Gráfico 11:	Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico, segundo indicação sente dificuldade de conciliar o Ensino Médio com a Educação Profissional	p.139
Gráfico 12:	Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico, segundo opinião se considera suficiente o auxílio financeiro recebido.	p.140
Gráfico 13:	Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico, por tempo gasto entre a instituição de Ensino Médio e o IFRJ	p.141
Gráfico 14:	Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados em cursos de FIC por faixa etária	p.143
Gráfico 15:	Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados em cursos de FIC por tempo de permanência no último emprego	p.144
Gráfico 16:	Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados em cursos de FIC, segundo indicação se trabalha atualmente	p.146
Gráfico 17:	Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados em cursos de FIC por nível de escolaridade	p.147
Gráfico 18:	Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados em cursos de FIC, segundo indicação se já outros cursos técnicos	p.147
Gráfico 19:	Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados em cursos de FIC, segundo indicação de significado do programa	p.148
Gráfico 20:	Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados em cursos de FIC por renda familiar	p.148
Gráfico 21:	Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados em cursos de FIC por escolaridade da mãe	p.149
Gráfico 22:	Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados em cursos de FIC por escolaridade do pai	p.149

Gráfico 23:	Percentual de docentes que atuam no PRONATEC/IFRJ por campus investigado	p.152
Gráfico 24:	Percentual de Docentes que atuam no PRONATEC/IFRJ por vínculo empregatício	p.152
Gráfico 25:	Percentual de docentes que atuam no PRONATEC/IFRJ por nível de escolaridade	p.153
Gráfico 26:	Percentual de docentes que atuam no PRONATEC/IFRJ por níveis e modalidade de ensino em que possuem experiência profissional	p.154
Gráfico 27:	Percentual de docentes que atuam no PRONATEC/IFRJ por indicação de motivo para atuar no programa.	p.155
Gráfico 28:	Percentual de docentes que atuam no PRONATEC/IFRJ, segundo indicação de ocorrência de discussão com a comunidade escolar para implementação do Programa	p.156
Gráfico 29:	Percentual de docentes que atuam no PRONATEC/IFRJ, segundo indicação de convite para elaboração da proposta do Programa de seu campus	p. 157
Gráfico 30:	Percentual de docentes que atuam no PRONATEC/IFRJ, segundo indicação de recepção de formação específica para atuar no Programa	p. 158
Gráfico 31:	Percentual de docentes que atuam no PRONATEC/IFRJ, segundo indicação de periodicidade de reuniões pedagógicas no Programa	p. 159

LISTA DE TABELAS

Tabela 01:	Apresenta o repasse de verbas do PRONATEC para as instituições parceiras no ano de 2011	p. 97
-------------------	---	-------

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Esquema da Organização do Regime de Acumulação Flexível p. 57

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1. O DISCURSO DEMOCRATIZANTE DO PRONATEC EM QUESTÃO.....	25
1.1. O Problema da Pesquisa	25
1.2. Delimitação do Objeto de Estudo: a experiência do Pronatec no IFRJ	31
1.3. Procedimentos Metodológicos	35
1.4. Quadro Teórico	39
2. A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO BRASIL NO CONTEXTO DA CONTRARREFORMA BURGUESA	42
2.1. A Crise Estrutural do Capital e a Reação Burguesa Para Reestruturar o Trabalho e a Produção.....	44
2.2. A Reforma do Estado Brasileiro.....	58
2.3. A Reforma da Educação Profissional no Brasil.....	66
2.3.1. As Ações Governamentais para o Ajuste do Sistema Educacional	73
2.3.2. O Decreto 2.208/1997	74
2.3.3. O Decreto 5.154/2004	77
2.4. O Pronatec: estratégia governamental de democratização da Educação Profissional	84
2.4.1. Seus Agentes	85
2.4.2. Suas Ações	86
2.4.3. A Bolsa Formação	87
2.4.4. O FIES-Técnico	92
2.4.5. A Transferência de Recursos	93
2.4.6. Os Beneficiários do Seguro Desemprego	95
2.4.7. O Papel da Rede Federal na Implementação do PRONATEC.....	97
3. A EXPERIÊNCIA DO PRONATEC NO IFRJ.....	101
3.1. Os Gestores.....	102
3.2. Os Alunos.....	128
3.2.1. Alunos do Ensino Técnico Atendidos pela Bolsa Formação Estudante	128
3.2.2. Alunos de Cursos de Formação Inicial e Continuada Atendidos Pela Bolsa Formação Trabalhador	142

3.3. Os Docentes	151
3.4. Democratizar Não é Só Ampliar: limites e possibilidades de democratização do acesso à Educação Profissional por meio do pronatec	160

CONCLUSÕES.....	178
-----------------	-----

BIBLIOGRAFIA	189
--------------------	-----

APÊNDICES

ANEXOS

INTRODUÇÃO

*“O PRONATEC é um programa pra gente continuar sonhando.”
(Aluno do PRONATEC)*

Escolhi a epígrafe acima para introduzir essa pesquisa por considerar que esta nos ajuda a compreender o imaginário de muitos jovens e adultos trabalhadores que buscam por formação profissional para conquistar boa colocação no mercado de trabalho na contemporaneidade. Esta assertiva de um jovem aluno do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) abriga certa ambiguidade. Se por um lado ela nos leva a crer que esse Programa é visto como o meio para a realização dos sonhos, por outro, podemos crer também que por meio desse Programa, esse aluno continuará apenas sonhando, sem que, de fato, realize seus sonhos. Nossa investigação aqui apresentada transita entre ambas as interpretações, considerando-as como válidas e, embora paradoxais, jamais excludentes. A apreensão do PRONATEC como uma política governamental passa necessariamente pela compreensão de suas contradições. Entretanto, independente das possíveis interpretações e de suas contradições, uma certeza ao menos podemos ter como ponto de partida: as pessoas atendidas pelo PRONATEC têm sonhos a serem realizados.

Parte da investigação apresentada nesse texto teve origem durante minha graduação em Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Eu vivia uma fase de muita inquietação acerca da realização dos meus sonhos, que não eram muito ambiciosos, pois se tratavam apenas de ter um emprego que respeitasse minhas limitações físicas e me remunerasse de modo que eu conseguisse viver relativamente bem e ajudar a minha família. Quando eu ingressei no Curso de Pedagogia, não tinha nenhuma perspectiva profissional nessa área, havia concluído o Ensino Médio e trabalhava como atendente de bar. Em outras palavras, eu não tinha

nenhuma profissão nem tempo pra fazer cursos de qualificação profissional, a não ser que eu abandonasse a faculdade. Meu emprego, além de não me garantir direitos trabalhistas nem boa remuneração, só me permitia folgar às quartas-feiras. Posteriormente, mesmo sem qualificação profissional, consegui um emprego de carteira assinada como recepcionista hospitalar, atividade em que me mantive até terminar a faculdade e ter condições de prestar concurso público na área da educação.

Devido ao desgaste físico e emocional destas atividades laborativas, à inexistência de outras possibilidades de sustento e a minhas necessidades materiais, eu me sentia fracassado, o que me conduzia a pensar que “a graduação não era o meu lugar, pois eu precisava trabalhar”, pensamento típico de jovens oriundos das camadas desfavorecidas social e economicamente. Assim eu me perguntava como seria a minha vida se eu tivesse feito algum curso técnico no Ensino Médio. Em minha imaginação, eu estaria muito bem empregado, ganhando muito bem, ajudando meus pais e até cursando a faculdade com mais tranquilidade. Enfim eu seria “um vencedor”.

Penso que “ser um vencedor” seja o objetivo de muitos jovens que buscam formação profissional, sendo esta boa ou não. Afinal de contas, ninguém quer ser um derrotado. Não me recordo se tive exemplos de amigos ou familiares que tivessem cursado a Educação Profissional e que estivessem “bem de vida”. A única coisa de que me recordo é que, desde o Ensino Fundamental, eu alimentava o desejo por uma oportunidade de fazer um curso técnico. Recordo-me ainda de conversas com colegas de classe, na antiga 8^o série, nas quais já tínhamos muita clareza da importância de ter uma profissão o quanto antes. E que decepção eu tive quando concluí a 8^o série e fui reprovado no concurso público da Escola Técnica João Luiz do Nascimento, em Nova Iguaçu. O que explicaria minha angústia ao ver o resultado – “não classificado” – e ter a sensação de que minha única oportunidade de “vencer na vida” estava desaparecendo diante de mim?

Talvez “oportunidade” seja uma palavra central para o atual momento da Educação Profissional brasileira. Por meio do PRONATEC jovens e adultos estão tendo acesso à formação profissional, alimentando assim seus sonhos e esperanças

com relação à existência material. No entanto, teria essa oportunidade potencial suficiente para concretizar esses sonhos? Ou seria essa oportunidade o próprio sonho? Enfim, retornamos a epígrafe.

Foram essas reflexões que me levaram a questionar a proposta de democratização do acesso à Educação Profissional por meio de um programa de governo como o PRONATEC. Sabe-se que as ações governamentais no campo educacional estão voltadas para a ampliação de oportunidades, mesmo que essas oportunidades sejam desiguais. A ideia central é “todos na escola”, independente do tipo de escola, das condições de aprendizagem, do nível de qualificação dos docentes, dos recursos financeiros... Será que, quando se trata de formação humana, democratização se resume à ampliação de oferta de vagas? Será que a desigualdade de condições de ensino/aprendizagem não interfere no processo de democratização do acesso à educação? Até que ponto um programa de governo que se propõe a ampliar o acesso à Educação Profissional funciona como estratégia de conformação – para a gente continuar sonhando – ou como estratégia de democratização de oportunidades de desenvolvimento humano – para a gente realizar os sonhos?

As inquietações citadas acima encontraram espaço para se materializarem na forma de pesquisa quando fui aprovado no concurso público para a turma de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde, sob orientação do Prof. Dr. José dos Santos Souza, no âmbito do Grupo sobre Trabalho Política e Sociedade (GTPS), pude dar os primeiros passos nessa proposta investigativa, resultando neste trabalho.

Nesta dissertação, buscamos desenvolver essa reflexão sobre a democratização do acesso à Educação Profissional por meio do PRONATEC. Nossa referência empírica é a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) na implantação desse Programa. No primeiro capítulo, apresentamos o problema da pesquisa, explicitando o objeto de estudo, além de apresentar os procedimentos metodológicos e o referencial teórico da análise.

No segundo capítulo, com o intuito situar nosso objeto de estudo no contexto sócio-histórico em que se insere, procuramos desenvolver uma reflexão sobre as mudanças no atual estágio de desenvolvimento do sistema capitalista e sua influência na formação do trabalhador no Brasil, focando nas principais mudanças ocorridas a partir dos anos 1990. Neste capítulo, explicitamos ainda os pressupostos políticos e pedagógicos do PRONATEC.

No capítulo 3, analisamos os dados coletados através da pesquisa de campo, em que apresentamos a visão dos alunos, docentes e gestores do PRONATEC, à luz do questionamento da atual democratização do acesso à Educação Profissional promovida por esse Programa.

O texto é encerrado com um conjunto de considerações que, embora tenham caráter conclusivo, não encerram o assunto. Ao contrário, essas considerações cumprem muito mais o papel de explicitar o quanto ainda é necessário aprofundar na análise para se ter uma compreensão da essência de ações governamentais como o PRONATEC. Por outro lado, essas considerações sistematizam elementos que a análise dos dados elucidou e que, pelo menos em parte, responde as questões levantadas inicialmente.

1. O DISCURSO DEMOCRATIZANTE DO PRONATEC EM QUESTÃO

1.1. O PROBLEMA DA PESQUISA

Criado em 26 de outubro de 2011 pelo governo federal e sancionado pela Lei 12.513/2011 (BRASIL, 2011), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) tem como principal objetivo “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional para a população brasileira”. Trata-se de um arranjo político-institucional que centraliza a oferta de Educação Profissional no Ministério da Educação (MEC). Assim cabe ao MEC gerenciar a oferta de cursos de Educação Profissional tendo como pilares as seguintes ações: a) a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; b) a ampliação da oferta da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio nas redes estaduais; c) o fortalecimento da Rede de Educação Profissional e Tecnológica a Distância (Rede e-TecBrasil) em sua oferta de cursos de formação inicial e continuada; d) o estabelecimento de parcerias com o “Sistema S¹” e outras instituições privadas (BRASIL, MEC, 2012. *Texto em html*).

No que tange as ações da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (doravante denominada simplesmente “Rede Federal”), sabe-se que no ano de 2011, esta rede foi responsável por 43% das matrículas nos cursos técnicos oferecidos pelo PRONATEC e de mais 25% em 2012. Em números, as ações do

¹ O que denominamos “Sistema S”, segundo a definição do próprio governo federal são “entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares”. O “Sistema S” é composto pelas seguintes instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); e Serviço Social de Transporte (SEST) (BRASIL, SENADO FEDERAL, [2013], *texto em html*).

PRONATEC, se considerarmos apenas os cursos técnicos, representaram um aumento de 252.716 vagas (IPEA, 2013p, p. 12).

De acordo com a Lei 11.892/2008, a Rede Federal é formada pelas seguintes instituições:

Art. 1º -[...]

- a) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia — Institutos Federais.
- b) Universidade Tecnológica Federal do Paraná- UTFPR.
- c) Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ– e de Minas Gerais– CEFET-MG.
- d) Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

(BRASIL, 2008)

Criado por essa mesma Lei, o IFRJ se diz estar alicerçado por bases político-pedagógicas que têm como foco a formação de jovens e adultos trabalhadores com base no desenvolvimento sustentável, nos princípios de ética e cidadania (IFRJ, 2009). A perspectiva educacional:

[...] de uma educação inclusiva tenta resgatar o direito ao conhecimento e a formação profissional de cidadãos, principalmente daqueles historicamente marginalizados, a quem sempre foi negado o direito de participação e intervenção consciente nos grandes temas que norteiam a vida de uma sociedade, vítimas de um processo histórico de espoliação e negação dos princípios básicos de cidadania (IFRJ, 2009, p. 1).

Neste sentido, o IFRJ posiciona-se como uma instituição que pretende colaborar com um processo de inclusão social para, não apenas ofertar a formação profissional, mas garantir uma formação mais ampla, que dê conta de socializar o conhecimento historicamente construído e fornecido em doses homeopáticas para as camadas desfavorecidas.

O direito ao conhecimento que tem sido negado, a amplas camadas de nosso povo tem provocado distorções tão gritantes em nossa sociedade, que somente uma intervenção planejada, amparada nos princípios da politécnica, poderá resgatá-lo, e assim dar início a um novo processo de

formação de trabalhadores livres, críticos, conscientes e sujeitos das transformações que nosso país necessita (IFRJ, 2009, p. 1).

Em síntese, segundo consta em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o IFRJ é uma instituição que tem com missão “Promover a formação profissional e humana, por meio de uma educação inclusiva e de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento do país, nos campos educacional, científico, tecnológico, ambiental, econômico, social e cultural” (IFRJ, 2009, p. 3).

O PRONATEC, por sua vez, é um programa de governo que articula políticas de educação, trabalho e renda, surgido no contexto sócio-histórico em que o sistema capitalista busca recompor suas bases de acumulação, o que pressupõe uma reconfiguração nas relações de trabalho, no setor produtivo e nas políticas públicas de qualificação da força de trabalho. No Brasil, esse processo se intensificou a partir dos anos 1990 e, desde então, todo o sistema educacional vem sendo reformado, de modo a atender às demandas do estágio atual de desenvolvimento do sistema capitalista. Nesse aspecto, o PRONATEC engloba um conjunto de iniciativas com o objetivo central de democratizar a oferta de Educação Profissional no Brasil. Partindo desse pressuposto, o PRONATEC lança mão de todas as instituições que integram a Rede Federal, dentre as quais, destacamos o IFRJ, cujo discurso está muito afinado com os ideais de inclusão social. Nessa proposta de democratização, ao IFRJ é reservada a oportunidade de ampliar suas vagas por meio de um fomento financeiro destinado à criação de cursos e turmas de Educação Profissional de nível técnico e de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

Os cursos técnicos de Nível Médio oferecidos pelo Programa têm como objetivo formar jovens estudantes do Ensino Médio público em áreas específicas da Educação Profissional, no contra turno de sua jornada escolar. Esses jovens são selecionados pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e passam a integrar o corpo de alunos do IFRJ paralelamente. Tal proposta é denominada de Bolsa Formação Estudante.

Além disso, o IFRJ também passa a desenvolver cursos de FIC para atender a estudantes e trabalhadores que necessitam de inserção ou recolocação no mercado de trabalho, sendo esta modalidade chamada de Bolsa Formação

Trabalhador. Nestas condições, o IFRJ torna-se instituição ofertante de cursos para atender às demandas de diversos Ministérios, como o do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e Ministério da Cultura (MINC).

Preliminarmente, a proposta de ampliação das vagas no IFRJ pelo PRONATEC pode ser vista como uma real democratização da oferta de Educação Profissional, mas, ao atentarmos para os pilares que sustentam o Programa na instituição, podemos levantar alguns questionamentos. Tais questionamentos emergem da constatação de que o PRONATEC não traz em sua proposta nenhum plano de real ampliação do IFRJ, mas, ao contrário, se justifica pela indicação implícita de que há grande ociosidade por parte dos profissionais e sobra de espaço físico na instituição. Entretanto, por trás dessa “otimização” dos recursos humanos e da infraestrutura física, percebe-se indícios de hipertrofia da instituição.

Com relação aos recursos humanos, o Programa não amplia o número de servidores e cria uma estrutura de trabalho paralela, que, na maioria dos cargos, tanto pode ser formada por servidores da instituição como por profissionais contratados. Assim os profissionais do Instituto, que decidem entrar no Programa, são inseridos na categoria de bolsistas do PRONATEC, passando a atender aos alunos em uma carga horária extra, com ganhos financeiros à parte.

Em contrapartida, os alunos da rede pública estadual passam a ser inseridos num processo de formação totalmente fragmentado, com grande distância entre teoria e prática, saber e fazer, na medida em que, ao cursarem a formação geral nas redes estaduais e apenas a formação profissional no IFRJ, nos moldes do PRONATEC, essa parcela da classe trabalhadora não tem pleno acesso à estrutura física e pedagógica do IFRJ, pois, para que esta parcela seja inclusa na proposta de Educação Profissional do Programa, é criado “outro IFRJ”, com uma estrutura improvisada e mais enxuta, que coloca os alunos em questão em uma condição diferenciada no próprio cotidiano da instituição.

Com relação aos alunos dos cursos de FIC, o IFRJ passa a receber demandas de certificação de trabalhadores e estudantes para uma formação

aligeirada, em que a entrada no IFRJ se caracteriza como formação para o aumento da empregabilidade. Além disso, o Programa promete qualificar para reinserção no mercado de trabalho, atendendo a uma exigência do MTE, que determina que os trabalhadores que acionam o seguro-desemprego pela terceira vez em menos de dez anos são obrigados a realizar um curso de qualificação, sob pena de não receberem o benefício. Porém, para estes trabalhadores, o Programa não possibilita a elevação da escolaridade, ou seja, não possibilita o acesso a todos os níveis da Educação Profissional. Apesar de o Programa anunciar um objetivo, outro pode ser o verdadeiro: mascarar as verdadeiras razões das demissões, que estão vinculadas ao modo de reprodução do capital e não à desqualificação dos trabalhadores. No que tange às ações do PRONATEC no IFRJ, parece que esse programa traz em seu bojo uma releitura da reforma da Educação Profissional dos 1990, pelos quais devemos caminhar em direção a uma Rede Federal estritamente pragmática, para a inclusão das camadas desfavorecidas.

Mesmo não contando com um arcabouço bibliográfico que o explique, muitas opiniões estão sendo dadas em relação aos objetivos do PRONATEC, dentre elas, podemos destacar a *Moção Nº 06 – Sobre o PRONATEC*, aprovada por ocasião da 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), em 2011, em que o PRONATEC é compreendido como fruto de um processo de privatização da Educação Profissional, que se iniciou no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, com a separação entre Educação Profissional e Ensino Médio. Segundo o documento, o PRONATEC representa: a) o abandono do Ensino Médio integrado como prioridade b) o financiamento público de uma Educação Profissional privada; c) a precarização do trabalho dos profissionais da rede pública; d) a subordinação de políticas públicas relevantes ao sistema privatista do programa; e) um incentivo à criação de modelos de Institutos Federais na iniciativa privada com dinheiro do FIES (ANPED, 2011, p. 1-2).

Analisando as críticas do documento, chama-nos a atenção que o Ensino Médio integrado à Educação Profissional não é de fato uma prioridade governamental para as camadas desfavorecidas, porque, se assim fosse, investimentos reais deveriam ser feitos nas redes estaduais de ensino, que têm por força de lei o dever de

ofertar o Ensino Médio, e, ainda, na Rede Federal, para ampliação de sua estrutura física, pedagógica e administrativa. Conforme é apontado por Ramos (2011, p. 16) para quem “existe outro caminho político para se garantir o acesso do jovem à Educação Profissional: o fortalecimento de políticas voltadas para a implantação do Ensino Médio integrado nos sistemas estaduais de ensino”.

Outro ponto importante apontado pela *Moção 06 – Sobre o PRONATEC* (ANPED, 2011) é a precarização do trabalho dos profissionais da rede pública, o que pode estar acontecendo com os profissionais do IFRJ no cotidiano do PRONATEC, visto que há um aumento na jornada de trabalho, dentre outras questões.

No entanto não se pode desconsiderar que, para o estudante e para o trabalhador, o PRONATEC constitui uma etapa importante de suas vidas, que é a da formação profissional. Não questionamos se de fato acontece formação profissional, pois isso é um fato. Nosso questionamento é como esta democratização da oferta de Educação Profissional se dá ou, melhor, o que de fato está sendo democratizado. Em síntese, o que buscamos compreender é se o PRONATEC se propõe a democratizar a oferta de Educação Profissional, esse propósito tem condições de se concretizar? Se tiver, como se dá essa democratização? A quem se destinada essa iniciativa? Ela está pautada em algum tipo de discriminação implícita? Quais são as implicações político-ideológicas e educacionais dessa iniciativa governamental para os sujeitos envolvidos?

Suspeitamos que a entrada do PRONATEC no IFRJ não tenha se tratado de um processo amplamente debatido e que as orientações governamentais tiveram que ser cumpridas rapidamente, sem muitos questionamentos por parte do Instituto, o que configura uma imposição governamental, forma de gestão típica do Estado em que vivemos. Outra suspeita é a de que a democratização proposta pelo Programa trate-se apenas de um amplo processo de certificação em massa por meio da racionalização de recursos humanos e da infraestrutura física e pedagógica do IFRJ, além de se configurar em uma inserção marginal de uma parcela significativa da classe trabalhadora na instituição.

Enfim, o problema da nossa pesquisa consiste em compreender a concepção de democratização da oferta de Educação Profissional que norteia o desenvolvimento do PRONATEC e quais são as possíveis implicações político-ideológicas dessa concepção na formação dos trabalhadores atendidos.

1.2. DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: A EXPERIÊNCIA DO PRONATEC NO IFRJ

Para investigarmos a concepção de democratização da oferta da Educação Profissional que norteia o desenvolvimento do PRONATEC, tomamos como referência empírica a experiência do IFRJ na implantação e desenvolvimento desse Programa. A escolha dessa instituição não se dá por critérios meramente aleatórios, mas principalmente pela viabilidade de coleta de dados, haja vista que a Instituição se localiza no estado do Rio de Janeiro, onde o pesquisador reside. Como um dos 38 institutos federais que compõe a Rede Federal, o IFRJ segue as mesmas diretrizes político-pedagógicas que todos os demais institutos, o que lhe confere caráter representativo da gestão do trabalho pedagógico nessas instituições de ensino.

No intuito de tornar viável a coleta de dados, para a análise da experiência de implantação e desenvolvimento do PRONATEC no IFRJ, tomamos como amostra três de seus dez *Campus*, a saber: *Campus* Nilo Peçanha – Pinheiral, *Campus* Rio de Janeiro e *Campus* São Gonçalo. Pela ausência de informações sistematizadas sobre o Programa no cotidiano desses *campi*, a maior parte dos dados abaixo são resultados de conversas com os gestores, por meio das quais conseguimos colher informações sobre os cursos e entender como estão organizados.

No *Campus* Pinheiral, o PRONATEC oferta o Curso Técnico em Informática e os cursos de FIC de Garçom e de Camareira. O Curso Técnico em Informática tem como público-alvo estudantes do Ensino Médio regular que foram encaminhados pela Secretaria Estadual de Educação, a partir de uma seleção que considera os melhores resultados do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ). Estes alunos estudam no IFRJ no contra turno de sua jornada escolar em instituições

de ensino da rede estadual. Esse curso tem duração de 18 meses e conta com 25 alunos divididos em três turmas.

O Curso Técnico em Informática está organizado com base na difusão dos saberes de lógica e linguagem de programação, *hardware*, sistemas operacionais, banco de dados e interpretação de especificações dos sistemas operacionais. Ele tem como objetivo formar um profissional técnico em informática que seja capaz de desenvolver programas de computadores com base nas especificidades da lógica da programação, dentre outras habilidades. Sua carga horária é de 1.080h, mais 200h de estágio curricular.

Já o Curso de FIC de Garçom e o de Camareira têm como público-alvo principal, pessoas que tenham concluído o Ensino Fundamental. As vagas desses cursos foram destinadas aos beneficiários dos programas federais de transferência de renda, mas pela baixa procura por parte desse público-alvo, abriram também para o público em geral. Esses cursos têm duração aproximada de 4 meses.

O Curso de FIC de Camareira é dirigido ao público feminino e tem disciplinas que apresentam o mundo do trabalho, os direitos dos consumidores, os direitos da mulher, além de outras que são mais pragmáticas, ou seja, que ensinam como operar na área da hotelaria com base nas normas de segurança do trabalho e como se comunicar corretamente. Sua carga horária é de 200h e atende hoje cerca de 50 alunas.

O Curso de FIC de Garçom também tem carga horária de 200h. Suas disciplinas tratam de segurança do trabalho, da apresentação pessoal e da postura profissional, da higiene, além de uma parte teórica sobre tipos de bebidas e uma mais prática sobre procedimentos para sala e copa. Atualmente, o curso atende a 35 alunos.

Com o fomento do PRONATEC, o *Campus* Rio de Janeiro optou por ofertar apenas cursos de FIC a trabalhadores e estudantes. Os principais demandantes dos cursos ofertados têm sido o MTE e a SEEDUC. Atualmente o *Campus* Rio de Janeiro atende 28 alunos divididos pelos seguintes cursos:

- a) Auxiliar de Fiscalização Ambiental – que requer como escolaridade mínima, o Ensino Fundamental incompleto e tem como objetivo formar pessoas para auxiliarem os processos de fiscalização ambiental em empresas. O curso tem carga horária de 160h. São ministradas aulas de Gestão Ambiental, Saúde e Segurança do Trabalho, Desenvolvimento Sustentável, Normas Ambientais, Noções de Toxicologia, dentre outras.
- b) Agente de Resíduos Sólidos – tem como público-alvo pessoas que tenham, no mínimo, o Ensino Médio incompleto e pretende formar profissionais de apoio ao processo de destinação de resíduos sólidos em empresas. A carga horária é de 240h e conta com disciplinas de Educação Ambiental, Gestão de Resíduos, Reciclagem, Empreendedorismo, dentre outras.
- c) Monitor Ambiental – que pretende formar profissionais para atuar nas atividades de monitoramento ambiental de áreas de conservação e ambientes urbanos. O curso tem carga horária de 160h e é preciso ter, no mínimo, o Ensino Médio incompleto. As principais disciplinas são: Ecossistemas, Poluição da Água, Solo e Atmosfera, Meio Ambiente e Ecologia, dentre outras.
- d) Auxiliar de Laboratório e Saneamento – que se destina à formação de profissionais para atuar nos processos de coleta e análise de afluentes, água, ar e solo e responsáveis pelo controle de afluentes e água em empresas. O curso tem carga horária de 160h e requer, no mínimo, o Ensino Médio incompleto. As disciplinas ministradas são: Poluição do Ar, Prevenção e Controle, Dispersão de Poluentes, Legislação Brasileira e Padrões Nacionais de Qualidade do Ar, Poluição do Solo, Tipos de Solos, Processos Erosivos, Impactos da Salinização do solo, Uso do Solo, Disposição de Resíduos Perigosos no Solo, Gerenciamento de Resíduos, Poluição da Água, Técnicas para Abastecimento de Água, Águas de Processos, Técnicas para Tratamento de Águas.

- e) Operador de Tratamento de Resíduos Sólidos – que tem carga horária de 160h e público-alvo com, no mínimo, o Ensino Médio completo. Seu objetivo é formar profissionais de tratamento de resíduos sólidos para as empresas. Suas disciplinas são: Estudo de Caso, Parâmetros e Padrões de Controle e Qualidade Ambientais, Trabalhos Práticos de Coleta, Preparo e Análise das Amostras Coletadas, Poluição do Solo, Tipos de Solos, Processos Erosivos, Impactos da Salinização do Solo, Uso do Solo, Disposição de Resíduos Perigosos no Solo, Poluição da Água, Técnicas para Abastecimento de Água, Águas de Processos, Técnicas para Tratamento de Águas, Tratamento Biológico, Tratamento Físico-Químico, dentre outras.
- f) Instalador e Reparador de Redes de Computadores – tem 200h de aula e exige, no mínimo, o Ensino Fundamental II incompleto (6º ao 9º ano). Seu objetivo é formar pessoas para a instalação e manutenção em estrutura física e sistemas operacionais na rede. Suas disciplinas são: Introdução a Redes de Computadores, Cabeamento de Rede, Camadas Superiores do Modelo OSI, dentre outras.
- g) Montador e Reparador de Computadores – tem como objetivo formar profissionais para montagem, manutenção, configuração e reparo de computadores. Ele tem carga horária de 160h e exigência mínima de Ensino Fundamental II incompleto (6º ao 9º ano). Suas disciplinas são: Introdução ao Computador Pessoal, Ferramentas e Segurança em Laboratório, Sistemas Operacionais, dentre outras.

Já o *Campus* São Gonçalo, oferta pelo PRONATEC apenas o Curso Técnico em Segurança do Trabalho, atendendo a alunos do Ensino Médio estadual no contra turno de sua jornada escolar. Atualmente, são atendidos 28 alunos, divididos em 2 turmas. Esse curso versa sobre sistema de segurança e saúde no trabalho, prevenção e controle de riscos, ergonomia dentre outros assuntos. Seu objetivo é formar profissionais que desempenhe ações de prevenção nos processos produtivos de

acordo com as normas regulamentadoras e princípios de higiene e saúde do trabalho. Sua carga horária é de 1.200h.

A partir dessa exposição preliminar, é possível visualizar que a implantação do PRONATEC no IFRJ materializa uma política pública direcionada a dois grupos da classe trabalhadora: um formado por jovens trabalhadores em potencial, no caso dos estudantes do Ensino Médio; e outro formado por trabalhadores que, em sua maioria, entraram e saíram do mercado de trabalho. Esses são os sujeitos principais do arranjo institucional inaugurado pelo Programa. Em paralelo, temos os agentes do Programa, ou seja, os servidores do IFRJ. A análise a que nos propomos leva em consideração a visão desses sujeitos, o discurso da proposta do PRONATEC, o papel atribuído à Educação Profissional na sociedade capitalista e suas contradições. Nessa perspectiva, nosso objetivo é analisar as implicações político-ideológicas da concepção de democratização da oferta de Educação Profissional que norteia o desenvolvimento do PRONATEC no IFRJ.

Para alcançarmos esse objetivo, nos propomos a: a) explicitar as características da formação do trabalhador no mundo capitalista; b) compreender a relação entre as mudanças no mundo do trabalho e da produção e as reformas na política de formação do trabalhador no Brasil; c) explicitar o papel atribuído à Educação Profissional em nossa sociedade e suas contradições; d) analisar a dinâmica de implementação de ações do PRONATEC para promover a democratização da oferta de Educação Profissional; e) identificar o perfil dos sujeitos envolvidos; f) analisar a visão desses sujeitos sobre o desenvolvimento do PRONATEC no IFRJ; h) apontar as possibilidades e limitações do PRONATEC para a democratização da oferta da Educação Profissional.

1.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa opção metodológica é apreender os fenômenos em sua essência, partindo da dimensão ontológica do ser humano, tendo como base o materialismo histórico dialético. Apoiamo-nos em Kosic (2002, p. 39) para quem “a dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é

o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico”. Nessa perspectiva, pretendemos contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre a Educação Profissional, por meio da geração de novos saberes.

A investigação a que nos propomos se enquadra na categoria de pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo. A análise é qualitativa, pois não se baseia em critérios numéricos para garantir representatividade, mas, como afirma Minayo (2002, p. 21- 22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O caráter explicativo da pesquisa é reforçado por sua forma de análise, que busca explicar a dinâmica assumida pelo PRONATEC no desenvolvimento do trabalho pedagógico do IFRJ.

Para tal, a investigação se desenvolveu a partir dos seguintes procedimentos:

- a) Levantamento bibliográfico, por meio do qual procuramos contextualizar as políticas públicas de Educação Profissional no Brasil dentro do atual estágio de desenvolvimento do sistema capitalista, que implica diretamente no processo de reestruturação produtiva e de formação do trabalhador.
- b) Revisão de literatura selecionada a partir do levantamento bibliográfico, na qual pudemos analisar escritos sobre trabalho e educação, como também recentes análises sobre as transformações da Educação Profissional no Brasil.

- c) Análise de fontes primárias e secundárias, por meio das quais nos aprofundamos no conhecimento acerca das normas que regem a Educação Profissional, a proposta do PRONATEC e suas bases teóricas.
- d) Observação do cotidiano do IFRJ, onde foi possível conhecer melhor sua estrutura física e administrativa, conversar com os sujeitos direta ou indiretamente ligados ao desenvolvimento do PRONATEC e acompanhar o trabalho pedagógico ali desenvolvido.
- e) Aplicação de questionários com questões abertas e fechadas aos docentes do PRONATEC, instrumento que nos permitiu coletar dados que nos auxiliaram a entender o processo de implementação desse Programa no IFRJ, como também algumas peculiaridades da prática pedagógica desse Programa.
- f) Aplicação de questionário com questões abertas e fechadas aos discentes do PRONATEC, que nos permitiu coletar dados que nos auxiliaram a compreender quem são esses alunos e qual é a sua visão sobre o Programa, suas perspectivas em relação ao curso, suas condições de estudo e de permanência no IFRJ.
- g) Realização de entrevistas semiestruturadas com gestores do Programa nos *Campi* selecionados e na reitoria, por meio das quais coletamos dados que nos permitiram compreender a dinâmica de funcionamento do Programa e seus desdobramentos.

A definição dos participantes foi orientada pela natureza de nossa pesquisa, em que a generalização não é o foco principal, mas, conforme nos afirma Moura e Ferreira (2005, p. 50), o foco principal é “a caracterização, compreensão e interpretação dos fenômenos observados num grupo específico”.

Assim foram realizadas 12 entrevistas com os gestores do PRONATEC, das quais 3 foram realizadas com diretores de ensino, 3 com coordenadores adjuntos do programa nos *Campi*, 2 com supervisores de curso, 2 com orientadores e 2 com

coordenadores adjuntos institucionais, que compõem a equipe de gestores central, localizada na Reitoria do IFRJ.

Com relação aos docentes, de um universo de 28 profissionais vinculados ao PRONATEC, conseguimos respostas de 20 deles. Já com relação aos discentes, de um universo de 131 alunos matriculados e 109² frequentando as aulas, conseguimos respostas de 97 destes, ou seja, 74% dos alunos matriculados ou, ainda, 89% dos alunos que efetivamente frequentam os cursos.

No entanto não acreditamos que essas subjetividades isoladas podem dar conta do processo de compreensão da realidade concreta, pois, para isso necessitamos ir além das superficialidades, analisando os fenômenos a partir da práxis social da humanidade (KOSIC, 2002). Neste sentido, todos os dados foram analisados a partir de um quadro teórico, que será apresentado oportunamente.

Algumas observações merecem ser mencionadas com o intuito de esclarecer em que condições a investigação se desenvolveu. Antes de elaborarmos os instrumentos de coleta de dados, optamos por visitar 2 dos 3 *Campi* investigados para iniciar o processo de aproximação do universo empírico e captar insumos para a construção desses instrumentos. Assim, por diversas vezes, conversamos com professores, gestores e alunos do PRONATEC, para, só então, após essas conversas e a análise da legislação, elaborarmos os questionários e o roteiro das entrevistas.

Optamos, entretanto, por elaborar dois questionários distintos para os alunos do PRONATEC, pois há especificidades significativas entre os alunos, quando se considera que eles formam dois grupos específicos: o dos alunos de cursos técnicos oferecidos de forma concomitante ao Ensino Médio, que são atendidos pela modalidade Bolsa Formação Estudante; e os alunos de cursos de FIC, modalidade que se insere na Bolsa Formação Trabalhador, que atende a alunos de qualquer nível de escolaridade. Feito isso, iniciamos a pesquisa de campo explicando para os profissionais e alunos envolvidos do que se tratava a investigação e da importância da participação deles para nossa análise. Para garantir ampla participação, fizemos uso

² Número de alunos que não evadiram, mas que não necessariamente estavam presentes nos dias de pesquisa de campo.

de questionários por ambiente virtual e real, a fim de que os envolvidos escolhessem a forma mais conveniente para respondê-los.

De posse desses dados coletados pelos questionários e entrevistas e pela observação, retornamos às diretrizes teóricas e metodológicas do PRONATEC e aos objetivos propostos pelos documentos que regulamentam a implantação e desenvolvimento do PRONATEC, buscando, a partir do confronto, identificar elementos de identidade e de contradições, à luz de nossas referências teóricas e metodológicas. Foi a partir da dialética estabelecida entre o planejado e o executado, entre o previsto pelo governo e o percebido pelos sujeitos envolvidos, entre a superficialidade das aparências e a irrefutabilidade da experiência real que buscamos apreender a essência do fenômeno investigado.

Foi assim que desenvolvemos nossa análise sobre a experiência de implantação e desenvolvimento do PRONATEC no IFRJ em busca de compreensão das implicações políticas e ideológicas de sua concepção de democratização da oferta de Educação Profissional.

1.4. QUADRO TEÓRICO

Com o propósito de esclarecer nossa perspectiva analítica, sistematizamos aqui as linhas teóricas que nortearam nosso trabalho investigativo. Para melhor compreender a atual proposta de democratização da oferta de Educação Profissional prometida pelo PRONATEC, foi necessário compreender antes, o contexto sócio-histórico em que têm sido criadas as políticas de Educação Profissional no Brasil. Neste sentido, partimos do pressuposto de que o sistema capitalista vive uma crise estrutural, que é fruto do esgotamento do modo de produção fordista iniciada ao fim da década de 1960 e início da década de 1970. Tal crise desencadeou um amplo processo de reestruturação produtiva, que redimensionou a relação entre trabalho e capital, classe trabalhadora e classe dominante, processo este que também redefiniu o papel do Estado e sua relação com sociedade civil. Tal cenário coloca sob nova égide tanto as relações de trabalho e de produção como também a própria formação do trabalhador. Tal análise é feita com base em Hobsbawm (2007); Harvey (2012);

Souza (2002; 2006; 2009; 2011;); Frigotto (1984); Motta (2012); Meszáros (2005; 2002); Chesnais (1996); Gramsci (2008); Antunes (1999); Alves (2000); Gramsci (2008); Neto & Braz (2007).

No bojo do neoliberalismo, o atual processo de reestruturação produtiva exige a formação de trabalhadores de novo tipo e a Educação Profissional tem sido acionada para cumprir essa tarefa. Assim, com a reforma do Estado na década de 1990, redefiniu-se o papel das políticas de Educação Profissional através do Decreto 2.208/1997, que regeu durante sete anos a formação da classe trabalhadora. Posteriormente, devido à conjuntura política e à pressão social, foi promulgado o Decreto 5.154/2004, que possibilitou a integração entre formação geral e formação profissional no Brasil. Os processos políticos que regeram ambas as legislações no contexto da reforma do Estado e da necessidade de formar trabalhadores de novo tipo para um mercado de trabalho instável, utilizamos Rodrigues (1998); Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005); Martins (2000); Ciavatta e Ramos (2011); Druck e Borges (1993;2002); Lima e Martins (2005).

É no contexto de uma formação dual e pragmática para a classe trabalhadora que surge o PRONATEC. Esse Programa pretende democratizar a oferta de Educação Profissional conduzindo as camadas mais vulneráveis da classe trabalhadora a um amplo processo de “qualificação”, que faz uso da Rede Federal e de parceiras público-privadas para implementar tal objetivo. No entanto podemos questionar quais são os limites da democratização da oferta de educação no sistema capitalista, pois democratizar (no sentido original) não significa apenas ampliar a oferta de vagas. No que tange a Educação Profissional, esta, quando é democrática, deve efetivar a socialização do conhecimento historicamente acumulado, elevando a escolaridade e não apenas ensinando um ofício. Para refletir sobre a proposta de democratização da oferta de Educação Profissional contida no PRONATEC, nos amparamos na contribuição de Wood (2003; 2006); Fernandes (1960; 1966; 1974; 1975; 1986; 1989; 1990); Toledo (1994); Souza (2002; 2013); Gramsci (1982; 2001), Manacorda (1991); Buttigieg (2003); Kuenzer (2004; 2007); J. Souza (2009); Savianni (2012); Mészáros (2005); Figueiredo e Souza (2011).

Uma vez explicitado o problema de nossa pesquisa, sua delimitação, bem como os procedimentos metodológicos que nortearam nossa análise, partimos agora para a exposição da análise propriamente dita. Como ponto de partida dessa exposição, no próximo capítulo, apresentaremos nossa compreensão acerca da formação para o trabalho na sociedade de classes, em busca de maior esclarecimento do significado sócio-histórico de um programa de governo como o PRONATEC.

2. A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO BRASIL NO CONTEXTO DA CONTRARREFORMA BURGUESA

Neste capítulo, procuraremos estabelecer a relação entre as mudanças ocorridas na Educação Profissional nos últimos anos, mais especificamente após a segunda metade dos anos 1990 e as transformações ocorridas no sistema capitalista. Nosso intuito é estabelecer referências teóricas que norteiem nossa análise sobre o PRONATEC, conferindo-lhe sentido sócio-histórico, de modo a nos permitir melhor compreensão das implicações político-ideológicas e educacionais de um programa de governo como esse. Neste intento, o que pretendemos é explicitar os determinantes sócio-históricos das mudanças mais recentes na política de formação do trabalhador, nas quais se inserem programas de governo como o PRONATEC. Nosso movimento analítico parte do pressuposto de que o sistema capitalista vive um contexto de crise estrutural e, a partir desse pressuposto, concebemos as mudanças que vêm ocorrendo no trabalho, na produção e na relação do Estado com a sociedade civil. Entendemos ainda esse fenômeno como uma reação burguesa para recompor suas bases de acumulação corroídas pelos efeitos dessa crise estrutural, conforme nos aponta Souza (2002; 2011). Tal concepção implica o reconhecimento de que as mudanças promovidas na política de formação do trabalhador se inserem no bojo dessa reação burguesa. Compreender esse contexto é para nós imprescindível à apreensão do PRONATEC para além de sua aparência, permitindo conhecê-lo na sua essência. Assim nosso ponto de partida é a consideração de que a formação para o trabalho e o papel da educação na contemporaneidade não podem ser analisados distintamente de um processo reflexivo que tome as transformações socioeconômicas ao longo da história como eixo norteador.

Vivemos atualmente sobre o legado da Teoria do Capital Humano e tal teoria postula que, sob o ponto de vista macroeconômico, a educação tem um papel central para o desenvolvimento, constituindo-se como produtora da capacidade de

trabalho e como solução para o atraso econômico. Além disso, no viés microeconômico, a Teoria do Capital Humano faz uso da educação para justificar o sucesso ou o fracasso dos indivíduos, pois, segundo ela, a distribuição de renda está atrelada às habilidades intelectuais que o indivíduo possui (FRIGOTTO, 1984).

Compreendemos que a teoria em questão esteja vinculada aos ideais do modo de produção capitalista, tendo a educação um papel central no processo de reestruturação produtiva. Como afirma Mészáros (2005, p.15),

A educação tornou-se instrumento da sociedade capitalista, ao fornecer conhecimentos e pessoal necessários à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Na mesma linha teórica de Mészáros, Souza (2009a) mostra-nos que, no sistema capitalista, a educação não cumpre apenas a função de qualificar a força de trabalho para inserção no setor produtivo. Segundo o autor, apenas uma pequena parcela da classe trabalhadora está inserida nesses interesses de qualificação, estando a maior parte dessa classe incluída em uma pedagogia política destinada a conformar para o trabalho precário e para o desemprego estrutural, com fins de mediação do conflito de classe. Além disso, Souza (2006) analisa a teoria do capital humano para além da cidadania fordista, contextualizando-a dentro do atual bloco histórico considerando sua dimensão político-ideológica. Neste sentido, há um recrudescimento da Teoria do Capital Humano, na medida em que o Estado deixa de ser o grande investidor na formação profissional, passando a ser o próprio indivíduo o agente responsável por essa formação com base nos princípios de empreendedorismo e empregabilidade, restando ao Estado apenas o papel de garantir a flexibilidade do sistema educacional para que este seja regulado pelas leis de mercado (SOUZA, 2006, p. 170).

É no contexto de preparação para o mundo do trabalho e de mediação do conflito de classe que se insere nosso objeto de estudo: o PRONATEC. Entendemos que esse programa esteja diretamente ligado a uma política de geração de emprego e renda que vincula a qualificação profissional ao conjunto de estratégias de combate ao desemprego. Mas o caminho entre a formação profissional e o emprego, para nós,

não é nem um pouco linear. Ao contrário, ele é permeado de percalços diversos relacionados à conjuntura global contemporânea de desemprego estrutural. Assim, ao analisar o PRONATEC, assumimos também a responsabilidade de analisá-lo questionando o senso comum, a mensagem midiática e os discursos governamentais, migrando para a construção de um arcabouço teórico radical, que “não se detém nos produtos humanos como numa verdade de última instância, mas penetra até as raízes da realidade social” (KOSIC, 2002, p.122). Neste sentido, para investigar um programa de governo como o PRONATEC, que se propõe a democratizar a oferta de Educação Profissional no Brasil, ampliando assim, a força de trabalho qualificada para inserção no mercado de trabalho, é necessário compreender a conjuntura social, política e econômica que deu origem a esse Programa.

2.1. A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E A REAÇÃO BURGUESA PARA REESTRUTURAR O TRABALHO E A PRODUÇÃO

Desde sua gênese até os nossos dias, o sistema capitalista tem desencadeado oscilações e desequilíbrios socioeconômicos. Kautsky (2011) aponta que a primeira grande crise aconteceu em 1815, sendo sucedida por outras nove crises, apenas no século XIX. Mas não devemos crer que isso represente seu declínio, pois, se a crise de um sistema econômico for sua fraqueza, podemos concluir que, no caso do sistema capitalista, a crise é a sua mola propulsora. Motta (2012, p. 34) afirma que:

As crises são inevitáveis no capitalismo, constituindo uma contradição que faz parte da gênese desse sistema e que é gerada na medida em que a competição entre os vários setores capitalistas provoca uma superprodução de mercadorias, que leva ao subconsumo e, conseqüentemente, à queda da taxa de lucros.

Mas as flutuações da taxa de lucros apontadas pela autora não comprometem a estrutura do modo de produção capitalista, pois, como nos afirma Mézáros (2002, p. 795), “crises de intensidade e duração variada são o modo natural de existência do capital”, ou seja, é através das crises que esse sistema se expande e se reconfigura em formas mais sofisticadas de desenvolvimento. Dentro da mesma lógica, Souza (2002, p. 74) considera que:

A crise é, portanto, de fundamental importância para o sistema capitalista, pois constituiu, contraditoriamente, um processo de reprodução, a partir do momento em que gera profundos processos de reorganização produtiva, de redefinição das relações de produção, bem como de reestruturação institucional do conflito de classe no âmbito do Estado. A própria crise é, ao mesmo tempo, elemento de destruição e de construção do próprio sistema. Os períodos de crise são, na realidade, uma necessidade vital para o capitalismo, pois são nesses momentos que se produzem as rupturas necessárias para a sua continuidade.

Para Mészáros, o capital se fundamenta em três dimensões: “produção, consumo e circulação/distribuição/ realização”. No final da década de 1920, o sistema capitalista experimentou uma crise que foi decisiva para sua redefinição. Tratava-se de uma crise de realização, em que a produção ultrapassava a necessidade e as condições de consumo da população (MÉSZÁROS, 2002, p. 798). Essa crise fez com que os preços das mercadorias diminuíssem e a taxa de lucro das empresas, conseqüentemente, caísse. Assim estas “quebraram” gerando desequilíbrio em todo o mundo capitalista. Tal desequilíbrio deu origem a uma nova relação de produção, configurando-se como uma crise cíclica, pois emanou apenas de uma das dimensões citadas. Segundo o autor,

A crise estrutural não se origina por si só em alguma região misteriosa: reside dentro e emana das três dimensões internas acima mencionadas. Não obstante, as disfunções de cada uma, consideradas separadamente, devem ser distinguidas da crise fundamental do todo, que consiste no *bloqueio sistemático* das partes constituintes vitais (MÉSZÁROS, 2002, p.798-799).

Como solução para a crise em questão, o governo norte-americano lançou o *New Deal*, plano político-econômico fordista-keynesiano que consistia em um conjunto de ações articuladas que pretendia recuperar o lugar dos Estados Unidos da América (EUA) na economia mundial e modelar todos os países do mundo a uma nova configuração do capitalismo (HAVEY, 2012). Para Mészáros (2002, p. 804), Franklin Delano Roosevelt teria sido “um representante de visão ampla do dinamismo recém-encontrado do capital, em virtude do seu papel pioneiro de elaborar a estratégia global e de habilmente lançar as fundações práticas do neocolonialismo”.

No entanto, foi após a II Guerra Mundial que o modelo fordista-keynesiano teve seu ponto mais alto. Foi durante a chamada “*Era de Ouro*”, que corresponde ao período de 1945 a 1975, que o sistema capitalista passou por profundas mudanças graças ao crescimento urbano industrial, ao “terremoto tecnológico” e “à morte do campesinato” (HOBSBAWM, 2007). Esta última é, para o autor, o que nos separa para sempre do mundo do passado.

Nos países centrais, o capitalismo aliado ao modelo fordista-keynesiano alcançou altas taxas de lucro, estabilidade, elevação da qualidade de vida, estratégias democráticas de governo (HAVEY 2012, p. 125). Concretizou-se uma aliança entre Estado, capital e sindicatos, gerando, por consequência, maior intervenção do Estado na economia, direitos sociais e desenvolvimento produtivo. Para Chesnais (1996, p. 300), os fatores que garantiram a segurança do modelo fordista por aproximadamente 25 anos foram:

Ter feito do trabalho assalariado a forma absolutamente predominante de inserção social e de acesso à renda. Até o começo da década de 1970, o sistema soube gerar, por meio dos elementos constitutivos da relação salarial fordista, um nível de emprego assalariado suficientemente alto e suficientemente bem pago para preencher as condições de estabilidade social e, ao mesmo tempo, criar os traços necessários à produção de massa (isto é, para assegurar o “fechamento macroeconômico”). Os segundos são os que criaram, a nível monetário e financeiro, um ambiente monetário internacional estável [...] Mas o mais importante era a existência de Estados dotados de instituições suficientemente fortes para impor ao capital privado disposições de todo tipo e disciplinar o seu funcionamento, e dispor de recursos que lhes permitiam, tanto suprir as deficiências setoriais do investimento privado, como fortalecer a demanda.

Existia a garantia de ações voltadas para “alguma espécie de salário social adequado para todos, ou engajar-se em políticas redistributivas ou ações legais que remediasses ativamente as desigualdades, combatessem o relativo empobrecimento e a exclusão das minorias” (HARVEY, 2012, p. 113). Além disso, as flutuações cíclicas do capital puderam ser controladas, gerando a segurança de que as contradições do capital estavam superadas. Porém, a conjuntura, aparentemente estável e harmônica, estava de fato contribuindo para a crise contemporânea do capital. Como nos mostra Campos (2001, p. 295):

Como a prosperidade keynesiana foi sustentada pela acumulação de capitais estatais, pela centralização e concentração de poder, pelo governo que reempregava parte dos trabalhadores demitidos pela modernização tecnológica com uma mão e sustentava o lucro das empreiteiras, e dos fornecedores de produtos bélicos, espaciais e semelhantes com a outra mão, é justamente aí que se situam as causas da crise atual.

Há controvérsias com relação às garantias do *WelfareState*, pois para alguns, esse modelo foi fruto das lutas da classe trabalhadora e para outros, tratou-se apenas de uma garantia para o desenvolvimento do capitalismo. Não nos cabe, neste trabalho, discutir essa questão, mas convém atentar que, para que o sistema capitalista se desenvolva, ele precisa desenvolver a classe trabalhadora e o *WelfareState* de alguma forma fez isso. Em meio a todas as contradições, o *WelfareState* foi o grande garantidor do modelo fordista de produção. Modelo este que ultrapassava os limites da fábrica e promovia-se como um modo de sociabilidade. Segundo Havey (2012, p. 125), no *WelfareState* “o Estado teve que assumir novos papéis e construir novos poderes institucionais”. Estes poderes correspondiam desde a garantia de direitos sociais a garantia do trabalhador ideal. Assim, no auge da “Era de Ouro”, o próprio Estado passou a garantir o trabalhador “eficiente”. Ao estudar o industrial americano, Gramsci (2008, p. 71), identificou que o modelo fordista-keynesiano,

Se preocupa em manter a continuidade da eficiência física do trabalhador, da sua eficiência muscular e nervosa. É seu interesse ter uma competência estável, um complexo harmonizado permanentemente, porque até o complexo humano- o coletivo trabalhador-de uma empresa é uma máquina que não deve ser desmontada com grande frequência, nem ver renovados os seus pedaços individuais sem grandes perdas.[...].

Vendo o trabalhador como uma máquina, inicia-se todo um processo de adestramento para que ele desenvolva o modelo de vida padrão que importava ao setor produtivo. Assim, “a luta contra o álcool, o agente mais perigoso de destruição das forças de trabalho, se torna função do Estado” (GRAMSCI, 2008, p. 71). Além dessa, a luta contra a animalidade, as lutas puritanas e a crise da moralidade foram outros aspectos da invasão e do controle sobre a vida dos trabalhadores (GRAMSCI, 2008, p. 63 - 75). Em contrapartida, ao operário era dadas condições de subsistência e de consumo das mercadorias. O operário era incentivado a adquirir o bem que era

produzido por ele, pois garantir consumidores entre os empregados era uma forma de criar mercado absorvedor da produção. Para tal intento, o trabalhador dedicava oito horas de seu dia às atividades industriais e recebia cerca de cinco dólares por cada dia. No fordismo, a produção de massa significava consumo de massa.

Ford acreditava que o novo tipo de sociedade poderia ser construído simplesmente com a aplicação adequada ao poder corporativo. O propósito do dia de oito horas e cinco dólares só em parte era obrigar o trabalhador a adquirir a disciplina necessária à operação do sistema de linha de montagem de alta produtividade. Era também dar aos trabalhadores renda e tempo de lazer suficientes para que consumissem os produtos produzidos em massa e que as corporações estavam por fabricar em quantidades cada vez maiores (HAVEY, 2012, p. 121- 122).

Percebemos então, que o modelo fordista/keynesiano não se tratou apenas de um modo de produção, ou seja, ele não se limitou a ao aspecto econômico, mas ao contrário, ele exerceu também uma função política de captação do consentimento do trabalhador.

A partir do entrelaçamento fordista-taylorista passou-se a ter maior racionalização do processo produtivo e o trabalhador, a ser mais controlado durante sua jornada de trabalho. Para Gramsci (2008, p. 69),

[Frederick Taylor] exprime com cinismo brutal a finalidade da sociedade americana, de desenvolver no trabalhador posturas maquinais mínimas e automáticas, eliminar o antigo senso psicofísico do trabalho profissional qualificado, que demandava uma participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas ao aspecto físico maquinal somente.

A esse controle se somava a divisão das tarefas e a fragmentação da ação na linha de montagem, além de mecanismos de compensação e de punição para os trabalhadores de acordo com seu desempenho, realizando a subsunção real do trabalho ao capital. Ao exemplificar esse modelo por meio da indústria automobilística, Antunes (1999, p. 37) considera que:

Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas que reduzia a ação operária a um conjunto repetido de atividades cuja somatória resultava no trabalho coletivo produtor dos veículos. Paralelamente a perda de destreza do labor operário anterior, esse processo de *desantropomorfização do trabalho* e

sua conversão em apêndice da máquina-ferramenta datavam o capital de maior intensidade na extração do sobretrabalho. À mais valia-extraída *extensivamente*, pelo prolongamento da jornada de trabalho e o acréscimo de sua dimensão *absoluta*, intensificava-se de *modo prevalecente* a sua extração intensiva, dada pela dimensão relativa da mais-valia (grifos do autor).

A fusão entre o modelo fordista e o taylorista significou a integração entre a rigidez e o cronômetro, com separação entre planejamento e execução e supressão do trabalho intelectual do operário (ANTUNES, 1999). Essa configuração foi cuidadosamente planejada a fim de capturar com exatidão a força de trabalho na linha de montagem, não permitindo desperdícios com distrações, emoções ou mesmo opiniões dos trabalhadores, não havendo espaço para reflexão (ARANHA, 1998, p. 23-24). Porém, vários fatores contribuíram para o esgotamento desse modelo, como a insatisfação dos trabalhadores que exigiam maior participação na organização do trabalho, a crise de 1973, a alta inflação associada à baixa produção, e o solapamento do estado keynesiano. Segundo alguns estudiosos, como Souza (2002), o modelo fordista- taylorista experimentou o início de crise, a partir do final dos anos 1960 e início dos anos 1970,

Quando o mundo capitalista caiu em recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, configurando-se, assim, o esgotamento das possibilidades de acumulação do capital. Esse esgotamento, somado ao acúmulo de inovações tecnológicas no campo da microeletrônica e da informática, e ao avanço das conquistas políticas da própria classe assalariada, constituíram as condições objetivas dessa crise de acumulação do capital (SOUZA, 2002, p. 75).

Durante a crise de acumulação do capital, a desregulação dos mercados financeiros acabou liberando o capitalismo das regras do *WelfareState* (CHESNAIS, 1996, p. 297-298). Tal liberalização levou esse modelo de Estado ao declínio e junto com ele, o esgotamento do modelo fordista/taylorista. Tal situação passou a proporcionar o desenvolvimento da economia de mercado tendo como característica inicial a relativa estabilidade do modelo fordista e a crescente mundialização mult-doméstica com fluxos do Investimento Externo Direto (IED) e, conseqüentemente, a crise do fordismo com a queda do Estado Nacional (CHESNAIS, 1996, p. 297). Para o autor,

O IED assume a forma de “filiais intermediárias”, cuja oferta destina-se prioritariamente no mercado interno dos países de acolhida, com alguma exportação complementar para a área tradicional de comércio exterior desses mesmos países. Durante essa fase, as relações políticas entre classes sociais e o grau de efetiva soberania que os governos possuem asseguram o respeito das multinacionais a certas convenções e formas de relacionamento correspondentes à relação salarial “fordista”, bem como sua colaboração visando a certos objetivos de política econômica nacional (o equilíbrio da balança comercial, por exemplo) (CHESNAIS, 1996, p. 297-298).

A internacionalização do capital monetário teve importância central para a impossibilidade de uma real estabilização econômica promovida pelo modelo fordista.

Uma das características marcantes do período imediatamente posterior à recessão de 1974-1975 foi uma taxa de crescimento do IED muito superior à do investimento doméstico, pois as grandes companhias buscavam uma saída para a queda de rentabilidade do capital, para a saturação da demanda de bens de consumo duráveis e para a contestação dos trabalhadores, na deslocalização acelerada de suas operações. Ao começarem a dissociar seu próprio destino daquele de sua economia de origem, os grupos contribuem para enfraquecer o quadro da economia do Estado nacional, e não para restaurar o círculo virtuoso da acumulação segundo as modalidades da regulação fordista (CHESNAIS, 1996, p. 299).

Um dos fenômenos resultantes da mobilidade do capital é o desaparecimento/destruição de postos de trabalho. Cenário que tem sido justificado pelo avanço tecnológico, mas que tem seus fundamentos na “mobilidade de ação quase total que o capital industrial recuperou para investir ou ‘desinvestir’ à vontade, ‘em casa’ ou no estrangeiro, bem como da liberalização do comércio internacional” (CHESNAIS, 1996, p. 304). Nesse processo, o capital passa a buscar territórios desprotegidos socialmente para o seu desenvolvimento. Além disso, esses efeitos são fortalecidos pela mudança de propriedade do capital industrial, pois há nos fundos de investimentos e de pensão, nas companhias de seguros grande pressão para redução de custos e eliminação de “gorduras de pessoal” seguido de acelerada automatização do processo produtivo, situando-se neste conjunto de fatores o “ponto de partida de um encadeamento cumulativo e realimentador” do capital (CHESNAIS, 1996, p. 306).

A mobilidade do capital permite que as empresas obriguem os países a alinharem suas legislações trabalhistas e de proteção social àquelas do Estado do Estado onde forem mais favoráveis e elas (isto é, onde a proteção for mais fraca). Essa mobilidade tende necessariamente a limitar a eficácia de medidas como a redução do tempo de trabalho, se não puderem ser impostas às empresas por toda a parte- ou, pelo menos, nos principais países- onde estas sejam suscetíveis de se localizarem (CHESNAIS, 1996, p. 306).

Como resultado disso, temos pouca geração de emprego e alta destruição de postos de trabalho, seguidos dos efeitos que no aspecto macroeconômico estão relacionados ao investimento, ao consumo doméstico, as receitas e despesas públicas, com amplitude acrescida pela cumulatividade da esfera monetária e financeira. O consumo doméstico é afetado pela queda dos rendimentos do trabalho assalariado, queda motivada pelo rebaixamento salarial gerado pela destruição de empregos, pela tendência à poupança devido à insegurança financeira das famílias e pela redistribuição da renda nacional em favor dos rentistas, que resulta da ascensão dos mercados e aplicações financeiras, polarizando a oferta para os altos rendimentos que determinam progressivamente seus traços. As despesas públicas são afetadas pela queda de arrecadação de impostos, pelo desemprego e pela estagnação do consumo. Em alguns países ainda soma-se a redução de impostos sobre o capital e sobre os rendimentos de aplicações financeiras (CHESNAIS, 1996, p. 307-308).

O resultado é uma situação na qual diminui a capacidade de intervenção dos Estados para sustentar a demanda, ao mesmo tempo que o seu papel se enfraquece, em decorrência da liberalização do comércio exterior e da mobilidade do capital, bem como em função dos ataques que sofrem, dos arautos do liberalismo (CHESNAIS, 1996, p. 308).

A rentabilidade dos investimentos foi restabelecida por meio do rebaixamento dos salários e dos preços de muitas matérias- primas. A mundialização do capital influi no investimento por meio da forte propensão às aquisições, pela prioridade de investimentos de reestruturação e racionalização, pela seletividade dos locais de produção e pelo afeito de atração sobre os capitais disponíveis para investimentos de operações e para aplicações financeiras (CHESNAIS, 1996, p. 308-309).

Tendo efeito cumulativo, os mecanismos citados são dirigidos pelos interesses do capital privado, pois o Estado não tem capacidade de contrabalancear a depressão econômica, mas ao contrário, ele tende a aprofundar ainda mais por meio de suas políticas de favorecimento do capital (CHESNAIS, 1996, p. 309). Assim, a mobilização da força de trabalho qualificada e o investimento alimentam a esfera financeira e:

Quando a esfera financeira deixa de ser alimentada por fluxos substanciais, cuja origem encontra-se exclusivamente na esfera da produção, as tensões dentro do circuito fechado se intensificam, e com elas a aproximação de crises financeiras. Devido a isso, o sistema financeiro hipertrofiado tem uma sensibilidade extrema, quase patológica, às modificações de conjuntura, por mínimas que sejam, pois é essa conjuntura que condiciona o volume de transações a partir do qual formam-se lucros financeiros (CHESNAIS, 1996, p. 309- 310).

Todos os elementos da crise a que nos referimos, a caracteriza como crise estrutural, pois é fruto do esgotamento de um modelo de produção. Tal ideia pode ser apreendida pelas características apresentadas, como “seu caráter universal, seu alcance global, sua permanência temporal e seu lento desdobramento” (MÉSZÁROS, 2002, p. 796). Ainda nas palavras do autor

Uma crise estrutural afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada. Diferentemente, uma crise não estrutural afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas não pode por em risco a sobrevivência contínua da estrutura global [...] Justamente por isso, uma crise estrutural põe em questão a própria existência do complexo global envolvido, postulando sua transcendência e sua substituição por algum complexo alternativo (MÉSZÁROS, 2002, p. 797).

Junto ao esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista, outros sinais complementaram o cenário dessa crise intensificado a partir de 1970: queda da taxa de lucro, desemprego estrutural, priorização do capital financeiro frente aos capitais produtivos, concentração monopolista e oligopolista de capitais, crise fiscal do Estado, privatizações, desregulamentação e flexibilização do processo produtivo, do mercado e da força de trabalho (ANTUNES, 1999, p. 29 -30). Para o autor, a crise:

Era também a manifestação [...] tanto do sentido *destrutivo* da lógica do capital, presente na intensificação da lei de *tendência decrescente do valor de uso* das mercadorias, quanto da *incontrolabilidade* do sistema de metabolismo social do capital. Com o desencadeamento de sua crise estrutural, começava também a desmoronar o mecanismo de “regulação” que vigorou, durante o pós-guerra, em vários países capitalistas avançados, especialmente na Europa (grifos do autor).

A partir disso, inicia-se um movimento de reorganização do capital por meio do neoliberalismo, sistema que ganha força político-ideológica com a frente reacionária de Ronald Reagan, nos EUA, e de Margareth Thatcher, na Inglaterra. Esse período é descrito por Souza (2002, p. 77), o qual sinaliza que:

Governos como os chamados euro-socialistas, do Sul do Continente Europeu, que se apresentavam como uma alternativa progressista, baseada em movimentos operários ou populares, contrastando com a linha reacionária dos governos Thatcher e Reagan e outros do Norte da Europa, veem-se forçados pelos mercados financeiros internacionais a mudar seu curso dramaticamente e a reorientar-se para fazer uma política muito próxima à ortodoxia neoliberal, com prioridade para a estabilidade monetária, a contenção do orçamento, concessões fiscais aos detentores de capital e o abandono da política do pleno emprego.

A Inglaterra e os EUA lideraram a aplicação do neoliberalismo no mundo e, devido ao êxito dessas experiências e ao esgotamento do *WelfareState*, o neoliberalismo passou a ser desenvolvido estrategicamente nos países de capitalismo central e conseqüentemente nos países periféricos tendo os processos de privatização do Estado, de desregulamentação dos direitos do trabalho e de desmontagem do setor produtivo estatal como ações inegociáveis (ANTUNES, 1999). Sobre isso Alves (2000, p. 17) esclarece que:

A ascensão de políticas neoliberais, a partir de 1979, com a vitória de Thatcher, na Grã-Bretanha, e de Reagan, nos EUA, promoveram a desregulamentação da concorrência e a liberalização comercial, além de adotarem políticas anti-sindicais, impulsionando, desse modo, novos patamares de flexibilidade e contribuindo para instaurar um novo poder do capital sobre o trabalho assalariado (o que implica considerar, portanto, a reestruturação produtiva como acumulação flexível, antes de tudo, um resultado sócio-histórico de luta de classes, que atingiu seu ponto decisivo, nos países capitalistas centrais, na primeira conjuntura da crise –1973/1979 – ou ainda um pouco antes, a partir de 1968).

A redefinição do sistema capitalista trouxe em seu escopo um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, num contexto de desemprego estrutural (ANTUNES, 1999). Tal processo tem mostrado a sua “incapacidade de gerir a existência do trabalho assalariado como forma predominante de inserção social e de acesso à renda” (CHESNAIS, 1996, p. 300). Assim, novas relações de trabalho, atrelada a padrões de dominação mais sofisticados são geridos. Para Souza (2011, p. 15),

O desenvolvimento do capital no mundo contemporâneo tem se dado a partir de um processo permeado por mudanças em sua base técnica e ético-política, que configuram uma realidade contraditoriamente marcada por rupturas e conservações no âmbito do trabalho, da produção e das relações de poder. Tais mudanças são determinadas, em uma dimensão, pelo avanço de patamar científico e tecnológico dos processos de trabalho e de produção e pela flexibilização das relações de produção, que se expressam nas práticas cotidianas dos sujeitos sociais; em outra dimensão, essas mudanças são determinadas pela configuração das relações de poder na sociedade, especialmente no que se refere à correlação de forças políticas no âmbito do Estado.

Assim, o capital foi impulsionado na busca da recomposição de suas bases de acumulação, por meio da flexibilização do trabalho e da disputa pela hegemonia na esfera do Estado, fomos introduzidos em um momento chamado por Harvey (2012) de pós-fordista. O pós-fordismo corresponde ao modelo de acumulação flexível ou modo de produção toyotista, como alguns preferem dizer. Segundo Harvey (2012, p. 40),

[a acumulação flexível] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Não por acaso, esse conjunto de transformações ocorridas no mundo do trabalho trouxe também diversas reformas para a educação. Um dos fatores motivadores foi a revolução com base na automação, que passou a exigir cada vez mais o trabalhador não especializado, mas que tenha competências para desenvolver novas aprendizagens de acordo com as demandas produtivas. O trabalhador flexível seria aquele que se adaptaria com maior facilidade e docilidade a qualquer função na empresa. Além disso, a disputa pela hegemonia na esfera do Estado torna-se

inevitável e as políticas públicas educacionais passam a ser desenhadas sob uma redefinição do Estado e de sua relação com a sociedade civil. Com base no pensamento gramsciano, Rummert (2000, p. 26) nos mostra que:

O processo de conquista e de manutenção da hegemonia pressupõe a difusão de uma determinada concepção de mundo e a conseqüente influência em todos os aspectos da vida e do pensamento dos diferentes grupos que interagem na sociedade. Na dinâmica que dá vida a esse processo evidenciam-se confrontos entre modos de conceber tanto a realidade quanto as formas de atuar sobre ela.

Já no que tange ao processo de flexibilização do trabalho, este consiste em um amplo movimento de emprego no setor de serviços, além da desregulamentação dos direitos trabalhistas e o desenvolvimento e inserção de novas tecnologias no setor produtivo. Para Souza (2011, p. 26),

Essa flexibilização acarreta uma maior capacidade de adaptação do capital às demandas do mercado, graças à introdução da microeletrônica e da informática no processo de trabalho e de produção. Estas transformações na organização do trabalho carregam em seu bojo uma nova cultura organizacional para dar suporte ideológico à redefinição da forma de organização e da gestão da força de trabalho – a administração capitalista.

Convém lembrar que no modo de acumulação flexível não há afastamento total, mas sim dialético do fordismo, cumprindo um papel de articulação entre a subsunção formal e a subsunção real do trabalhador.

Embora as raízes dessa transição sejam, evidentemente, profundas e complicadas, sua consistência com uma transição do fordismo para acumulação flexível é razoavelmente clara, mesmo que a direção (se é que há alguma) da causalidade não o seja. Para começar, o movimento mais flexível do capital acentua o novo, o fugidio, o efêmero, o fugaz e o contingente da vida moderna em vez dos valores mais sólidos implantados na vigência do fordismo. Na medida em que a ação coletiva se tornou, em consequência disso, mais difícil, tendo essa dificuldade constituído, com efeito, a meta central do impulso do incremento do controle do trabalho, o individualismo exacerbado se encaixa no quadro geral como condição necessária, embora não suficiente, da transição do fordismo para acumulação flexível [...] (HAVEY, 2012, p. 161).

O modelo taylorista-fordista capturava apenas a força de trabalho física, já o modelo da acumulação flexível supre a necessidade do capital de captar a

subjetividade operária em articulação com a coerção capitalista. Segundo Alves (2000, p. 38),

Uma característica central do toyotismo é a vigência da “manipulação” do consentimento operário, objetivada em um conjunto de inovações organizacionais, institucionais e relacionais no complexo de produção de mercadorias, que permitem “superar” os limites postos pelo taylorismo-fordismo.

Sobre isso, Souza (2011, p. 18) considera que:

A formação de um trabalhador coletivo de novo tipo é imprescindível. O avanço científico e tecnológico, principal instrumento de obtenção da disciplina e da incorporação ativa do trabalho vivo ao trabalho morto constitui, ele mesmo, a materialidade do novo tipo de subordinação do trabalho ao capital, conseguido por meio de ações educativas desenvolvidas no ambiente de trabalho e no cotidiano da vida em sociedade.

Estas ações educativas envolvem as emoções e a pró-atividade do trabalhador. Assim, ele se sente responsável direto pelo sucesso ou insucesso da empresa em que trabalha, além de “participar” do processo de aperfeiçoamento da produção e da resolução de problemas. Alves (2000, p. 51), ainda aponta que, nos mercados internos das empresas, a esperança de promoção dentro dos moldes de qualificação impostos pela empresa é outro elemento de captura da subjetividade dos trabalhadores.

A perspectiva de promoção claramente estabelecida, de linhas de carreira abertas e conhecidas por todos, uma organização “qualificadora” do trabalho, é um mecanismo poderoso de captura real do consentimento operário, de desenvolvimento do engajamento dos trabalhadores assalariados (ALVES, 200, p.51).

Na flexibilização do mercado, o modelo de acumulação flexível cria estratégias que burlam os direitos trabalhistas, enfraquecem a luta sindical, negam o emprego regular diminuindo os postos de trabalho, prioriza o trabalho em tempo parcial, os contratos temporários e desespecializam a força de trabalho. O processo de terceirização alavancado pelo setor de serviços pode ser usado como um exemplo dessa flexibilização. Conforme afirma Netto e Braz (2007, p. 219 – *grifos do autor*),

Sob o capitalismo contemporâneo, o mercado de trabalho foi substancialmente alterado: com a *reestruturação produtiva*, nas grandes empresas o conjunto de trabalhadores qualificados e polyvalentes [...] que dispõem de garantias e direitos constitui um pequeno núcleo; o grosso dos outros trabalhadores, conformando uma espécie de anel em torno desse pequeno núcleo, muitas vezes está vinculado a outras empresas (mediante a *terceirização* de atividades e serviços) e submetido a condições de trabalho muito diferentes das oferecidas àquele núcleo- alta rotatividade, salários baixos, garantias diminuídas ou inexistentes etc.

Na figura abaixo, temos uma visão geral de como se organiza esse regime de acumulação flexível. Há um núcleo central que tem vínculo com a empresa, possibilidades de promoção e direitos trabalhistas. Em seguida, podemos observar dos grupos periféricos, sendo o primeiro empregados com qualificação disponível no mercado e que desempenham trabalho manual e tem como característica alta rotatividade. Por último, temos o segundo grupo periférico que abriga empregados em tempo parcial, estagiários, aprendizes com subsídio público, trabalhadores temporários e mais insegurança de emprego (HAVEY, 2012, p. 144).

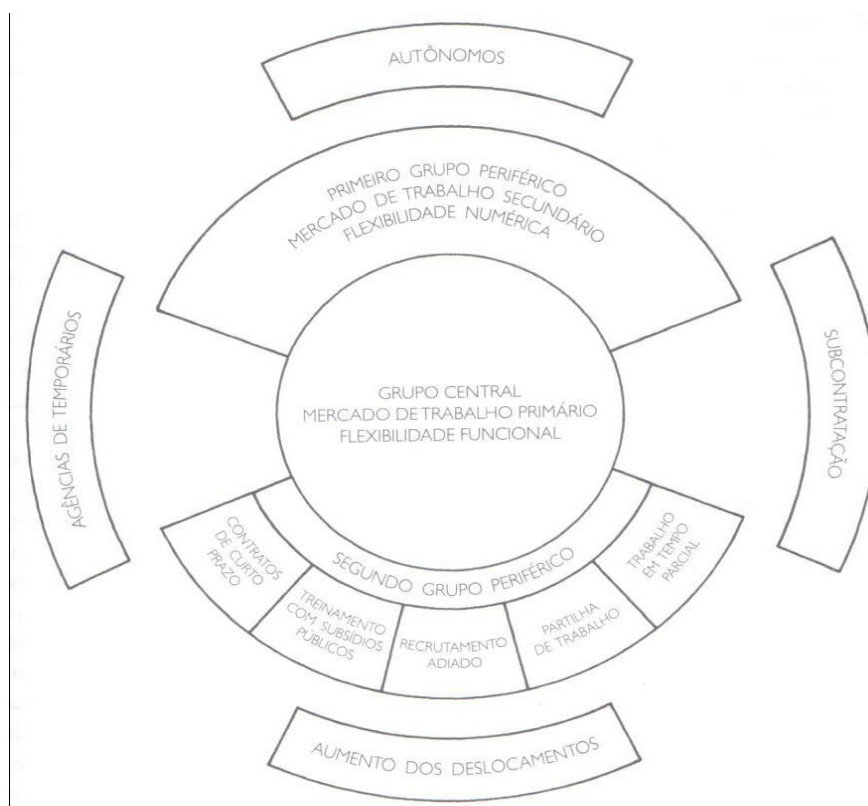


Figura 1: Esquema da Organização do Regime de Acumulação Flexível

(Fonte: HAVEY, 2012, p. 143)

O processo de transformação no mundo do trabalho exigiu também uma redefinição do papel do Estado, tendo este que assumir não apenas um papel autorizador do capital, mas principalmente garantidor das condições de desenvolvimento do sistema capitalista em todas as suas especificidades. Em outras palavras, ao Estado é mantida sua função educadora, com o intuito de reeducar o conjunto das camadas subalternas para o consenso, mantendo a hegemonia da classe dominante, por meio do consentimento ativo dos subordinados, mediando desse modo o conflito de classes (SOUZA, 2011).

Em outras palavras, ao Estado cabe manter as condições de manutenção de hegemonia da concepção de mundo da classe dominante, conservando as oportunidades de formação de seus intelectuais, ao mesmo tempo em que lhe cabe também a função de conformar a classe trabalhadora para a sociabilidade capitalista. Para isso, assume função educadora com o objetivo de formar para o consenso. Essa função educadora do Estado redefine as estratégias de adaptação do homem individual e coletivo ao desenvolvimento do capitalismo monopolista por meio da pedagogia da hegemonia, na medida em que “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõe, mas em todo o campo internacional e mundial [...] (GRAMSCI *apud* NEVES; SANT’ANNA 2005, p. 27). Vejamos, então, como essa dinâmica se materializou na história recente do país.

2.2. A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

As reformas na estrutura dos países que compõe a interdependência capitalista de modo periférico direcionadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial se intensificaram a partir de 1985. Dentro dessas reformas, foi necessária a criação de um novo bloco histórico conservador que permitisse uma nova relação entre o Estado (sentido restrito) e a sociedade com o objetivo conduzir as transformações mundiais (MELO, 2005, p. 73).

Deste modo, nos países pobres o Estado se configura como mínimo, porém capaz de executar uma nova forma de relacionamento social em que:

[...] a presença de “novos atores sociais”, na linguagem do Banco Mundial, começa a ser louvada como uma saída para a ineficiência do Estado que, sempre comparado a um animal grande, pesado, sem agilidade e ineficiente, seria o grande opositor das reformas sociais por vir (Melo, 2005, 73-74).

A presença desses novos sujeitos passou a ser estimulada na condução das políticas sociais. Assim, a partir dos anos 1990, especificamente no governo Fernando Henrique Cardoso, os interesses do empresariado na educação ganham novos matizes. Esse momento foi marcado pela aplicação da teoria Terceira Via. Tal teoria teve forte influência na reforma administrativa/ gerencial implementada por esse governo por meio do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), capitaneado pelo Ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, que fundou as estratégias para a reforma do Estado com base na privatização, publicização (transferência das funções do Estado) e terceirização.

Partindo do princípio de que a crise do capital não era, de fato uma crise do sistema capitalista, mas sim, fruto de um Estado grande que sufocava o mercado, Luiz Carlos Bresser-Pereira defendia a necessidade de se criar um Estado mais eficiente e moderno que tivesse condições de realizar poupança pública e a democracia.

A causa da crise foi o excessivo e distorcido crescimento do Estado desenvolvimentista no Terceiro Mundo, do Estado comunista no segundo Mundo e do WelfareState no Primeiro Mundo. As potencialidades do mercado na alocação de recursos, na coordenação da economia, tinham sido erroneamente subavaliadas. O Estado tinha se tornado muito grande, aparentemente muito forte, mas de fato muito fraco, ineficiente e impotente, dominado pela indisciplina fiscal, vítima de grupos especiais de interesse, engajados em práticas privatizadoras do Estado, ou seja, no rentseeking” (PEREIRA, 1996, p. 16-17).

Assim, ele propõe como base da reforma do Estado os seguintes fundamentos: a) delimitação das funções do Estado; b) definição do papel regulador do Estado e de seus limites; c) aumento da governança do Estado e da governabilidade (PEREIRA, 1997).

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, MARE, 1995, p. 12).

A delimitação das funções do Estado refere-se à descentralização das obrigações deste por meio do processo de terceirização, privatização e transferência para o setor público não estatal as funções sociais do Estado. Para isto, o Estado deveria ser delimitado em três grupos estratégicos, sendo o primeiro o Legislativo, o Judiciário, o Executivo, Ministério Público, além de atividades de fiscalização e planejamento de políticas públicas, Receita Federal, atividades de polícia, seguridade social, dentre outras. Para Pereira, esse núcleo deveria ser formado por profissionais qualificados, bem remunerados e comprometidos com o serviço público. O segundo grupo seria formado pelos serviços sociais e científicos não exclusivos do governo, como a educação e a saúde. Estes deveriam ser serviços autônomos e controlados pelo governo e pela sociedade civil. O terceiro grupo, é composto pela produção de bens e serviços para o mercado. Deste modo, percebe-se que a estratégia da reforma do estado é a transferência dos serviços sociais e científicos não exclusivos do Estado para o setor público não estatal (BRASIL, MARE, 1995, p. 18). Assim:

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos) (PERONI, 2006, p.14).

Considerando que a crise está no Estado, cabe a este gerenciá-la por meio de maior participação da sociedade, ou seja, as políticas sociais passam a ser gerenciadas pela sociedade sob a justificativa de maior democratização.

O aumento da governança do Estado está diretamente ligado a sua capacidade gerencial, ou seja, sua condição financeira e organizacional para executar suas próprias decisões. Para que a capacidade gerencial seja aperfeiçoada, Pereira (1998) propõe três formas de administrar o Estado: a) a administração

patrimonialista, na qual os elementos são do Estado, mas não são públicos, pois não objetivam o interesse público; b) a administração pública burocrática, com base em um serviço civil profissional, na dominação racional legal e no universalismo de procedimentos; c) administração pública gerencial que cria novas instituições legais e organizacionais que possibilitam a gerência do Estado por meio de uma burocracia moderna (Pereira, 1998, p. 20-22).

Na administração gerencial, o cidadão é visto como um cliente- cidadão que ao pagar seus impostos precisa ser bem atendido e para isto, o Estado precisa implantar as “agências autônomas”³ e as “organizações sociais”⁴. Ainda para o autor, a sociedade civil tem importante função na coesão entre Estado, Mercado e Sociedade. Para Pereira, tanto a posição radical de esquerda quanto a de direita estão equivocadas e propõe a Terceira Via que tem na sociedade civil, especificamente nas entidades do setor público não estatal, sua base para a “diminuição das desigualdades sociais” (Pereira, 1998, p. 25; 88-97).

Para Motta (2012), existe uma demanda emergente na agenda dos organismos multilaterais durante a virada do milênio: a redução da pobreza como estratégia de coesão social. Ao analisar o objetivo de “combate à pobreza” do encontro da Cúpula do Milênio da Organização das Nações Unidas, da qual o Brasil é participante, a autora aponta que:

As políticas abordadas planejam a consolidação da sociedade civil como uma esfera dissociada do Estado e mais eficiente no atendimento das demandas sociais, reforçando a ideia de que se trata de um espaço de harmonia solidária e livre associação voluntária dos indivíduos. A participação da sociedade civil na implementação das políticas de desenvolvimento do milênio ganha lugar no sentido de conduzir diretamente às atividades de combate a pobreza junto às comunidades mais pobres. Essas ações devem ser operadas através de estratégias que visem à atuação coletiva, de forma a transmitir valores de solidariedade e cooperatividade entre os membros como uma saída para supressão de seus problemas e necessidades básicos (MOTTA, 2012, p. 21).

³ Consiste na transformação de autarquias e fundação que atuem nas atividades que são exclusivas do Estado, com vistas a modernização da gestão.

⁴ São entidades de caráter privado que recebem autorização do poder legislativo para serem incluídas no orçamento público.

A autora ainda identifica que, nos países de capitalismo dependente, a educação tem sido considerada como instrumento de ascensão social no mundo globalizado, cabendo ao Estado e à Sociedade Civil unirem esforços para garantir investimentos em capital humano e geração de capital social para maior empregabilidade. Essa “solução”, que coloca a Sociedade Civil e o Estado como parceiros, nega que o modelo de organização do trabalho na sociedade capitalista seja o grande problema (MOTTA, 2012, p. 237 a 269).

A reforma do Estado brasileiro tinha por objetivo tornar este mais eficiente no atendimento das demandas do capital. Essa intenção se manifestou de diversas formas nas políticas públicas e legislações criadas. No caso da Educação Profissional, destacamos a redefinição dessa política nos anos 1990.

Neste sentido, podemos considerar que, na atualidade, vivemos no bojo de uma nova pedagogia da hegemonia que se propõe a humanizar o capitalismo por meio de uma Terceira Via. Essa proposta envolve profunda discussão com os teóricos da esquerda e da direita, mas devemos considerar que a Terceira Via não tece críticas à exploração do trabalhador, a extração de mais valia, e ao lucro dos burgueses. Ela simplesmente “descontextualiza o neoliberalismo, esvazia seu significado político-econômico e o descaracteriza enquanto medida política destinada à reversão da crise estrutural vivida pelo capitalismo na atualidade (...)” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 45). Para Giddens, um dos principais formuladores da Terceira Via,

A ideia de que o capitalismo pode ser humanizado mediante uma administração econômica socialista, confere ao socialismo toda a vantagem que ele possui, mesmo que tenham havido diferentes explicações de como tal meta poderia ser alcançada. Para Marx, o socialismo se mantinha ou sucumbia por sua capacidade de dar origem a uma sociedade que iria gerar maior riqueza que o capitalismo e distribuir essa riqueza de maneira mais equitativa. Se o socialismo está morto hoje, é precisamente porque essas pretensões soçobraram (GIDDENS, 1999, p. 13).

Assim, a terceira via não deixa totalmente de lado os princípios do socialismo, mas propõe uma releitura destes, indicando a necessidade de reformas no sistema capitalista. Ela aponta ainda que o socialismo tenha uma visão instrumental de história e de natureza. Além disso, ela não admite o homem como síntese das

relações sociais, sobrepondo o mundo como um fato dado e não como um processo sócio histórico permeado pela luta de classes, tendo o trabalho como categoria central (LIMA; MARTINS, 2005, p. 46).

A política da Terceira Via tem como base o que ela chama de “revoluções do nosso tempo”: globalização, transformações na vida pessoal e no relacionamento com a natureza. O trabalho da terceira seria o de adotar uma postura positiva diante da globalização e abrir o caminho dos cidadãos através dessas revoluções (GIDDENS, 1999, p.74).

A cerca da democracia, a Terceira Via defende uma “democratização da democracia”, com a ampliação de espaços de diálogos entre os indivíduos com a aparelhagem do Estado para resolução de problemas. Para ela democracia significa apenas uma forma de governo que alterna o poder pelo processo eleitoral. Além de defender que a democracia socialista seria uma extensão da democracia capitalista só que com maior participação da população (LIMA; MARTINS, 2005, p. 46), como se pode constatar nas palavras de um de seus principais formuladores:

A democratização da democracia, antes de mais nada, implica descentralização – mas não como um processo unilateral. A Globalização cria um forte ímpeto e lógica no sentido de delegação de poder de cima para baixo, mas também uma delegação de poder para cima. Em vez de meramente enfraquecer a autoridade do Estado-nação, esse duplo movimento – um movimento de dupla democratização- é a condição de reafirmação daquela autoridade, uma vez que ele pode tornar o Estado mais reativo as influências que de outro modo o flanqueiam por completo (GIDDENS, 1999, p.82).

A Terceira Via se baseia nos seguintes fundamentos: a) a criação de uma nova forma de interpretar o mundo que está permeado de incertezas; b) o rompimento com a tradição conservadora que seria substituída pela tradição reflexiva e dialógica; c) a globalização intensificadora, por meio da qual ocorre a universalização dos estilos de vida e a transformação do espaço-tempo; d) a expansão da reflexividade social que consiste no reordenamento das atividades com o uso de informações; e) O surgimento de uma sociedade civil ativa formada por indivíduos mais educados e mais solícitos na prestação de serviços em detrimento das reivindicações coletivas de direitos; f) um Estado moderado que não seja mínimo nem

máximo; g) parceria entre a esfera estatal e a esfera privada; g) incentivo à auto-organização por grupos de interesse para resolução de problemas sociais; h) a resolução pacífica dos conflitos (LIMA; MARTINS, 2005, p. 50-52). Vejamos o que afirma seu principal formulador:

Liberdade para os social-democratas deveria significar autonomia de ação, o que por sua vez exige o envolvimento da comunidade social mais ampla. Tendo abandonado o coletivismo, a política da terceira via busca um novo relacionamento entre o indivíduo e a comunidade, uma redefinição de direitos e obrigações (GIDDENS, 1999, p. 74-75).

Dentro dessa pedagogia política, faz-se necessária a criação de uma nova subjetividade e também uma nova coletividade, pois as responsabilidades sociais do Estado são descentralizadas para os indivíduos. Para tal, o Estado educador precisa resgatar o “individualismo como valor moral radical”, pelo qual se defende “a abstração do homem de sua condição histórica, na sua atomização diante da realidade e na sua negação enquanto síntese de um processo dinâmico determinado pelas condições objetivas e subjetivas que envolvem a produção de sua própria existência”. Essa é a função educativa no contexto da Terceira Via (LIMA; MARTINS, 2005, p. 59).

Por suas características, é possível afirmar que essa concepção tem como objetivos práticos: (i) construir uma certa consciência política que não permita ao indivíduo compreender seu real papel sociopolítico-econômico no mundo a partir de sua posição nas relações de produção; (ii) induzir a percepção de que seus valores são gerados pela “capacidade suprema de se auto-governar” e que é possível definir e realizar os próprios objetivos e metas, independentemente das condições concretas que o envolvam; (iii) orientar e estimular a possibilidade de associação a um outro indivíduo ou a pequenos grupos próximos para participação em processos políticos mais simples.

Desta forma, a participação dos indivíduos na vida social e política se dão sem que haja consciência política ou consciência de classe e os problemas resultantes da ação do capital, como o desemprego e a pobreza são vistos como “coisas da vida” ou são justificados pela incapacidade dos indivíduos e sendo assim, devem ser vencidos por meio de iniciativas de ajuda mútua e valores morais universalizados. Assim, a Terceira Via se associa a Teoria do Capital Humano e a

Teoria do Capital Social⁵ (LIMA; MARTINS, 2005, p. 62). A esse respeito, Lima e Martins apontam (2005, p. 63):

O aprofundamento da sociabilidade ancorada nessas indicações serve para estimular e orientar a natureza e a intervenção política de novos agrupamentos sociais que, mesmo organizados sob o lema da “emancipação” ou “liberdade”, não agem no centro da vida social, isto é, no cerne das contradições do capitalismo, e passam a conviver sob a tolerância do sistema e até mesmo em harmonia com ele. Orientados para lutar a partir de um nível mais primitivo de consciência política coletiva, esses movimentos, em geral, acabam desempenhando um importante papel na reafirmação da ideologia burguesa. Não é por outro motivo que o individualismo como valor moral radical se articula de maneira tão decisiva à edificação da sociedade civil ativa e da reforma do Estado.

Em seus estudos, Motta conclui que a definição de capital social:

É introduzida através da enumeração de vários atributos relacionados a uma *comunidade cívica*, com variáveis de estrutura e atitude, que levam a formação de redes de cooperação visando à produção de bens coletivos e à capacidade de estabelecer laços de confiança interpessoal (MOTTA, 2012, p. 169 – *grifos da autora*).

Por meio o individualismo reformado, a Terceira Via toma a educação como estratégia de formação de uma diversidade de intelectuais para nortear as relações entre os sujeitos. Cabe também à educação o papel de formar indivíduos acrílicos e abertos a novas aprendizagens, objetivando o intelectual urbano. Esse processo se dá por meio das reformas educacionais que alinham os processos formativos ao perfil demandado pelo atual estágio do capitalismo monopolista:

Assim temas antigos, como “cidadania”, “igualdade”, “participação”, “democracia”, e novos, como “empreendedorismo”, “voluntariado”, “responsabilidade”, dentre tantos outros, são tratados sob uma abordagem pedagógica que os distancia do conflitivo e antagônico processo de construção social que os define. Trata-se de uma ação orientada por uma concepção pedagógica que procura criar novas ancoragens teóricas e simbólicas responsáveis por estabelecer mediações entre sujeito e realidade social em uma perspectiva de conservação de relações sociais (LIMA; MARTINS, 2005, p. 65).

⁵ Difundida por Theodore Schultz nos anos de 1960, a Teoria do Capital Humano defende que o trabalhador é um tipo de capital. Deste modo o investimento em educação representa o progresso econômico de uma nação. Já a Teoria do Capital Social vem sendo difundida principalmente pelos organismo internacionais e defende que a solução dos problemas devam ser alcançadas pela via da mobilização/ colaboração social voluntária.

São esses os pressupostos políticos e ideológicos que têm norteado a reação burguesa e suas ações para ajustar o sistema educacional brasileiro para a formação de trabalhadores de novo tipo. Procuraremos então explicitar as linhas gerais da reforma da Educação Profissional nos anos 1990, com o intuito de melhor situar nosso objeto de estudo nesse contexto – o PRONATEC.

2.3. A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

O processo de reestruturação produtiva tem desencadeado uma onda de instabilidade permeada pela redução dos postos de trabalho, pela crescente desregulamentação do trabalho e flexibilização do mercado. Tal processo torna-se mais visível no Brasil a partir da observação do alto número de trabalhadores informais, pelo processo de terceirização e, ainda, pelo alto número de desempregados.

Segundo Oliveira; Stédile; Genoíno (2000, p.13) apenas 48% da População Economicamente Ativa (PEA) ocupada possui contrato formal de trabalho. Além disso, se excluirmos o serviço público, 40% das ocupações nacionais não contam com qualquer contrato de trabalho formal. Assim, estamos diante de uma realidade em que a maior parte da classe trabalhadora sobrevive sem ter assegurados os direitos trabalhistas. De fato, vivemos em um momento de burla desses direitos conquistados pela classe trabalhadora. Tal cenário tem como expressão significativa, o processo de terceirização, pois “transferir custos trabalhista e responsabilidade de gestão passa a ser um grande objetivo das empresas mais modernas” (BORGES; DRUCK, 2002, p. 112-113).

Recente pesquisa realizada no estado da Bahia mostra que o acelerado processo de terceirização se iniciou a partir de 1990 em que de 1990 a 1993 a porcentagem de empresas que terceirizaram foi de: 26% na área de limpeza; 46% na de vigilância e segurança patrimonial; 23% na de manutenção predial. No ano 2000, essas mesmas áreas apresentaram os seguintes números de empresas que terceirizaram: 87% na área de limpeza; 93% na de vigilância e segurança

patrimonial; e 67% na de manutenção predial (BORGES; DRUCK, 2002, p. 113-117).

Segundo as autoras:

A década de 90 foi, portanto, um período em que o mundo do trabalho foi transformado e transformou a vida dos trabalhadores, reforçando a precarização em todos os sentidos. Muitos desafios- no plano prático e no plano teórico- foram criados. Trata-se de daqui pra a frente de enfrentá-los, buscando a sistematização das experiências na perspectiva de superação de uma lógica do capital que não só já demonstrou sua incapacidade de resolver problemas da sociedade moderna, como recriou velhos problemas, a exemplo das formas precárias de emprego e de trabalho, do desemprego e de todos os processos de perversão social resultantes da combinação desses três grandes movimentos: a reestruturação produtiva, a aplicação de políticas de cunho neoliberal e a globalização (BORGES; DRUCK, 2002, p.138).

Podemos concluir que, em uma década, houve aumento expressivo no processo de terceirização e, conseqüentemente, de precarização do trabalho. Para Bourdieu (1998, p. 124-125),

A precariedade se inscreve num modo de dominação de tipo novo, fundado na instituição de uma situação generalizada e permanente de insegurança, visando obrigar os trabalhadores à submissão, à aceitação da exploração. Apesar de seus efeitos se assemelharem muito pouco ao capitalismo selvagem das origens, esse modo de dominação é absolutamente sem precedentes, motivando alguém a propor aqui o conceito ao mesmo tempo muito pertinente e muito expressivo de “flexploração”.

No entanto, não entendemos que o trabalho precário seja uma realidade apenas no universo da informalidade ou terceirizações, pois, pensar assim nos levaria a afirmar que o emprego formal, com garantia de direitos trabalhistas, na sociedade capitalista, jamais poderia ser precário também. Em outras palavras, a natureza jurídica do trabalho não é o único elemento para determinar o trabalho como precário. Como afirma Beloque (2007, p. 13),

[...] imputar a qualidade de “precárias” a atividades econômicas em razão de sua ilegalidade implica, em um só ato, de um lado, guindar o “emprego formal”, estável e com conquistas pessoais cumulativas à condição de virtude, pois precarizar significa minguar, degradar em relação a um estado anterior que se julga superior e, de outro lado, elidir da análise as condições de expropriação e de subordinação nas quais se

realiza o trabalho assalariado, isto é, o “emprego” no processo de produção e reprodução do capital.

Para Castel (1998), que aponta como um dos problemas da flexibilização a questão da qualificação do emprego, esse processo, motivado pela ausência de postos de trabalho para todos, eleva absurdamente o nível de exigências relativas à qualificação profissional, excluindo do mercado jovens sem experiência e pessoas de meia idade, consideradas velhas e desatualizadas para o emprego. Essa configuração social ainda culpabiliza os indivíduos indicando um fracasso pessoal, pois a causa da não inserção no setor produtivo passa a ser o próprio trabalhador, que não se adaptou às demandas do mercado. Todavia, sem alternativa, esses trabalhadores passam a ser absorvidos por postos de trabalho temporários, instáveis em que a polivalência é a estratégia de permanência. Tal processo é compreendido pelo autor como *“desestabilização de estáveis”*.

Diversas são as justificativas empresariais para o processo de terceirização, como a redução de custos, a redução de pessoal, a simplificação dos contratos etc. Além dessas justificativas existem as teses de que empregos eliminados nas indústrias ressurgiriam no setor de serviços e de que os trabalhadores passariam de subordinados a empregados autônomos (BORGES, DRUCK, 1993). Também nos chamam a atenção, as desvantagens apontadas pela maioria das empresas:

Despreparo dos terceirizados (60%) ou dificuldade em assegurar a qualidade; perda de habilidade técnica (40%); problemas de natureza sindical(33%); custo de monitoramento de terceiros; e risco de descontrole do processo (13%)(BORGES;DRUCK, 2002, p. 116).

Nota-se que a maior parte dos problemas apontados está diretamente ligada à qualificação da força de trabalho. É nesse contexto que o Estado entra em cena por de programas governamentais de formação e qualificação profissional, buscam ajustar o sistema educacional para a formação de trabalhadores de novo tipo, mais adaptados a um mercado instável, competitivo e excludente. Ao mesmo tempo em que esses programas buscam atender as demandas empresariais de formação de trabalhadores com novas competências coerentes com as exigências atuais da produção flexível, também funcionam como estratégia de conformação de um imenso contingente de trabalhadores fadados ao desemprego, ao trabalho informal, a

contratos temporários, a condições insalubres, enfim, à precariedade. Segundo Franco *at al* (1994, p. 71), no Brasil,

A liberdade de ação do capital tem sido sustentada politicamente pelo papel do Estado brasileiro(...). Resultado da apropriação privada pelo capital onde o Estado brasileiro, longe de qualquer posição “acima das classes” desempenha do papel de árbitro já comprometido com os segmentos econômicos mais fortes da sociedade.

Ao Estado cabe garantir a formação de trabalhadores proativos, polivalentes e aptos a alavancarem os lucros das empresas, sob pretexto de participação ativa nas decisões empresariais. Cabe observar que,

Agora, no toyotismo, apesar da participação, em alguma medida, ser incorporada, é o capital que continua fixando o volume global da produção. Se o trabalhador, em alguns casos pode decidir como aproveitar o tempo de trabalho, não significa que tenha a liberdade de alterar para menos o tempo de trabalho socialmente necessário. A atividade intelectual permitida ao trabalhador só lhe dá direito a opinar nas situações que se traduzirem em aumento da produtividade, nunca ao contrário. Assim, o que se apresenta como valorização, na verdade, é tão-somente mais uma cooptação, uma nova forma de explorar mais-valia para o capital (TAVARES, 2005, p. 2).

Para implementar sua função de conformação das camadas subalternas e mediar o conflito de classes, o Estado, por meio de programas de governo, tem ampliado consideravelmente a oferta de oportunidade de formação profissional, embora seja uma oferta desigual. Assim, a partir das últimas décadas do século XX, em especial as de 1980/1990, já no contexto da ideologia da globalização, o empresariado passa a participar mais ativamente do debate educacional. Tal participação se justificou pela necessidade de criação de um modelo de Educação Profissional mais moderno e adequado ao modelo econômico brasileiro, em processo de globalização. Assim, antigas bandeiras que marcavam as lutas da classe trabalhadora passaram a ser encampadas pela burguesia industrial (RODRIGUES, 1998, p. 5).

Para Gentili, a escola era vista como um investimento para o capital humano, mas agora com um potencial de inserção num mercado competitivo e restritivo que exige um conjunto de saberes, competências e credenciais para

competição entre os empregos disponíveis. Assim, a escola que, na ideologia do desenvolvimento, trazia uma promessa integradora, agora, traz outra promessa: a da empregabilidade (GENTILI, 2002, p. 51- 53):

A desintegração da promessa integradora não tem suposto a negação da contribuição econômica da escolaridade, mas sim uma transformação significativa de sentido. Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (GENTILI, 2002, p. 51).

As manobras políticas que permearam a campanha nacional das “Diretas já”, na década de 1980, e a morte de Tancredo Neves, levaram ao adiamento das eleições diretas para presidente e à eleição indireta de José Sarney para presidente da república. A fim de superar o regime autoritário, inicia-se então, a instauração de uma Carta Constitucional que foi promulgada em 1988. Nesse contexto, houve grande disputa em torno do papel do Estado brasileiro e devido ao caráter reformador do Congresso Constituinte, passa-se a ter transformações na estrutura da Confederação Nacional da Indústria (CNI). Tal transformação se deu pela reivindicação de controle social e democratização do sistema de formação profissional conhecido como “Sistema S”. Em contrapartida, a CNI cria o Sistema CNI que tinha por objetivo manter os empresários no controle do “Sistema S”, além da gestão da fonte de recursos e dos convênios entre o governo e os órgãos desse sistema (RODRIGUES, 1998, p. 32-33).

Esse período de embates pode ser compreendido da seguinte forma:

Especificamente na esfera educacional, a principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial etc. e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o Estado que gasta muito e não faz nada bem feito. Nesse embate, prevaleceu a lógica de mercado e, portanto, a iniciativa privada pode atuar livremente na educação em todos os níveis, conforme garantido

pela Constituição Federal de 1988 e ratificado pela LDB de 1996 (MOURA, 2007, p. 14-15).

Até os anos de 1970, os interesses da CNI na educação tinham contornos dados pelo modo de produção fordista. A partir da década de 1980, seu pensamento passa a ter como horizonte o modo de acumulação flexível. Com o esgotamento do processo de industrialização por substituição de importação, a economia brasileira saiu em busca de mercados externos. Com vistas no crescimento quantitativo e qualitativo do parque produtivo. Neste sentido, o objetivo central era o de inserir competitividade a economia brasileira no mercado internacional, logo, “o trinômio integração-tecnologia-competitividade, ou simplesmente competitividade, será a nova panaceia para os problemas econômico-sociais brasileiros, incluindo, os baixos salários da classe trabalhadora” (RODRIGUES, 1998, p. 97-100).

Para alcançar tal objetivo, a CNI aponta que o Estado brasileiro não investe suficientemente em pesquisa e desenvolvimento. Assim, caberia ao Estado possibilitar uma política tecnológica que assegure aos investimentos privados um tratamento fiscal diferenciado para investimentos em pesquisa e desenvolvimento. Em síntese, a CNI exige maior participação do Estado em Ciência e Tecnologia, mas exige também a desregulamentação da economia, por meio da cobrança de menos impostos ao capital. Outro determinante para a competitividade brasileira apontado pela CNI foi a disponibilidade e a qualidade dos recursos humanos. Foi sinalizado que o analfabetismo, a pouca integração entre empresa-escola e a baixa escolarização da população eram problemas que necessitavam ser resolvidos com urgência. Assim, o sistema de ensino precisava se aproximar das necessidades da economia (RODRIGUES, 1998, p. 102-103).

Para garantir o sucesso dos ideais de modernização tecnológica, a CNI propunha uma “nova educação”. Esta deveria reduzir as desigualdades sociais. Assim, a CNI saiu em defesa da universalização da educação básica com uma pedagogia que desenvolvesse todas as potencialidades humanas (potencialidades que devem estar em sintonia com o mercado de trabalho). O foco agora era na formação de um homem auto realizado capaz de atender as demandas da empresa e que seja capaz de fazer

escolhas em sua própria história. Neste contexto, a qualificação profissional ganha centralidade (RODRIGUES, 1998, p. 110-111).

O novo perfil de qualificação profissional deve ensinar para o autogerenciamento do trabalho, para ampliar a capacidade de comunicação e para o trabalho em equipe. O trabalhador deve estar preparado para resolução de problemas na empresa com base em seu saber cotidiano. Não há mais espaço para o trabalhador especializado, pois dentro de uma “família ocupacional”, esse trabalhador necessita saber operacionalizar diversas atividades diferentes, ou seja, ser polivalente. Entretanto, esse novo trabalhador deve ser também “ensinável”, pois deve estar pronto a aprender novas habilidades para suprir carências em qualquer outro posto de trabalho da empresa (RODRIGUES, 1998, p. 113-114).

No atendimento as demandas dos empresários, durante a década de 1990, o sistema educacional brasileiro passa por uma grande transformação promovendo as reformas neoliberais, que por sua vez, acentuaram a exclusão social, fragilizaram a esfera pública e fortaleceram o ideário utilitarista e individualista próprio de mercado autorregulado. Tais transformações se deram devido aos fortes vínculos entre educação e capital, que foram reconfigurados com a introdução da eletrônica, da informática e da bioengenharia no processo produtivo. Para Bernstein (1996, p. 215),

Globalmente [...] a educação tenderá, mais provavelmente, a atuar para manter as relações estruturais entre grupos de classe, embora mudando a relação estrutural entre indivíduos através do sucesso e do fracasso seletivo. A educação, oficialmente, celebra e ideologiza o indivíduo, embora, na realidade, ela obscureça as relações que mantém entre os grupos sociais. O vínculo entre educação e produção reforçado pela igualdade de oportunidade e pela mobilidade através da educação é mais ideológico que real em seus efeitos, especialmente para os grupos minoritários.

Até aqui, apresentamos de forma preliminar, alguns fundamentos da reforma da Educação Profissional na década de 1990, ressaltando que o contexto em que ela se deu foi fortemente marcado pelo processo de reestruturação produtiva e

pela aplicação do neoliberalismo, elementos que intensificaram a relação entre educação e capital e que resultaram em dispositivos legais e políticas públicas que pretenderam ajustar o sistema educacional as necessidades do capital. Vejamos, agora, algumas ações.

2.3.1. As Ações Governamentais para o Ajuste do Sistema Educacional

Como resposta à necessidade de valorização do capital e perfeita adequação à hierarquia social, a formação profissional passou a ser decisivamente afetada pelo paradigma dominante, no qual existe dualidade de objetivos, propostas e resultados pedagógicos de acordo com a classe social. Nesse paradigma, percebe-se, como afirma Martins (2000, p. 20),

Uma franca cisão entre o saber e o fazer. Mais do que isso: quem sabe coordena as ações do complexo sistema de operações na produção de mercadorias, enquanto quem faz somente se limita a executar tarefas práticas pré-determinadas.

Com a aprovação, em 1996 de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) gerida pelo governo, especificamente na pessoa de Darcy Ribeiro, houve uma perda significativa para a construção de uma proposta de Educação Profissional com participação popular, pois esta Lei permitia que a regulamentação fosse feita via decreto do poder executivo e não por um projeto de lei que possibilitasse maior intervenção social por meio do Congresso Nacional. Segundo Soares (2010, p. 52):

A Educação Profissional, em seus aspectos organizativos estruturais e curriculares, chegou aos anos de 1990, em meio às mudanças operadas a partir da instauração da Lei 9.394, de 1996 – LDB, com a marca dual que a configurou desde o seu início. Nesse momento, ela assume proporções consideráveis, maquiadas com um novo discurso que retoma terminologias caras ao tecnicismo, como “eficiência” e “eficácia”, introduz terminologias aparentemente novas e inovadoras, tais como flexibilização, modularização, empregabilidade, e enfatiza o conceito de competência como um novo eixo orientador do modelo pedagógico proposto, substituindo o conceito de qualificação. Esse eixo destaca-se como um atributo de ordem individual, privilegiando o desempenho que cada indivíduo apresenta na realização de uma determinada atividade.

Convém lembrar que essa LDB foi imposta “de cima para baixo”, desconsiderando a proposta inicial que estava sendo debatida pela sociedade. A respeito dessa LDB, Savianni afirma:

[...] trata-se de um documento legal com orientação política dominante hoje em dia e que vem sendo adotada pelo governo atual em termos gerais e, especificamente, no campo educacional. [...] um texto inócuo e genérico, uma “LDB minimalista” na expressão de Luiz Antônio Cunha, [...], compatível com o “Estado Mínimo”, ideia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante.

Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a consequente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva (SAVIANI, 1997, p. 199-200)

A reforma do ensino técnico dos anos 1990 se tratou de um processo de reorganização das instituições federais de ensino técnico. Com o discurso de que estas escolas atraíam apenas alunos das camadas médias que tinham como objetivo principal cursar o ensino superior e não trabalhar como técnico, o governo passou a defender a ideia eram pouco produtivas, na medida em que não inseriam grande contingente de técnicos no mercado de trabalho (ARRUDA, 2010, p. 126).

2.3.2. O Decreto 2.208/1997

Como reflexo da concepção de Estado e sobre o pretexto de atrair para as escolas técnicas a camada social que tinha como única alternativa a venda da força de trabalho foi que o presidente Fernando Henrique Cardoso realizou a regulamentação da Educação Profissional por meio do Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997). Esse decreto organizou a Educação Profissional nos níveis: a) básico-destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; b) técnico- destinada a proporcionar qualificação profissional alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio; c) tecnológico- destinado a cursos de nível superior na área tecnológica.

Por meio do Decreto 2.208/1997, efetivou-se a desvinculação entre a Educação Profissional e a formação de caráter propedêutico, além de abrir a possibilidade de modularização dos conteúdos e de investimentos públicos na iniciativa privada, inclusive empresas que desejassem formar seus trabalhadores (MARTINS, 2000, p. 74 a 90). O artigo que trata especificamente da relação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, vem com a seguinte redação:

Art. 5º- A Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este (BRASIL, 1997).

Em outras palavras, a Educação Profissional estaria totalmente separada da formação humanista e os estudantes teriam duas opções: realizar a Educação Profissional concomitante ao Ensino Médio ou cursá-la após o Ensino Médio. Com isso foi enfraquecida qualquer possibilidade de uma proposta de integração.

A ofensiva contra a Rede Federal foi fortalecida através da Portaria Ministerial nº 646/1997 (BRASIL, MEC, 1997) que limitou a oferta de vagas de Ensino Médio em 50%. O que de fato a reforma desejava era extinguir a educação básica nessa rede para que a mesma se dedicasse exclusivamente a Educação Profissional. No entanto, a resistência dessas instituições não permitiu a extinção da educação básica, mas limitou sua oferta (RAMOS, 2001, P. 145-*nota de roda pé*).

Na verdade, [...], vemos também como intenção dessa regulamentação do ensino técnico o estabelecimento de um filtro ao ensino superior. A ele só chegariam pessoas de devidamente aptas, devidamente preparadas para esse nível educacional- leia-se indivíduos pertencentes à elite econômica. Se ao trabalhador é oferecido um curso técnico que não lhe possibilita captar as transformações em curso e só lhe treina para funções específicas, e se ele não dispõe de recursos para abdicar dessa formação, já que essa formação lhe garante condição de empregabilidade momentânea, ele não poderá dar-se ao luxo de galgar os níveis superiores da educação (MARTINS, 2000, p. 88-89).

Vale destacar o fortalecimento que o decreto recebeu através dos pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB). Com destaque para:

- a) *Parecer CNE/CEB nº 17 de 3 de dezembro de 1997* – que fundamentou as bases que orientaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico; tratou de assuntos relativos à valorização da educação e do diálogo entre formação profissional e entre o emprego e a renda; fortaleceu a flexibilização do currículo. Os trechos que melhor sintetizam esse parecer são:

A desvinculação entre o Ensino Médio e o ensino técnico traz vantagens tanto para o aluno quanto para as instituições de ensino. O aluno terá maior flexibilidade na definição do seu itinerário de Educação Profissional, não ficando restrito a uma habilitação rigidamente vinculada ao Ensino Médio, passível de conclusão somente após o mínimo de três anos. Do lado das instituições de ensino, a desvinculação propicia melhores condições para a permanente revisão e atualização dos currículos. O chamado currículo integrado é extremamente difícil de ser modificado e por isso mesmo acaba se distanciando cada vez mais da realidade do mundo do trabalho

A possibilidade de o aluno cursar, por exemplo, primeiro o Ensino Médio e depois o curso técnico, coaduna-se com a tendência internacional de formar técnicos com sólida base de formação geral. A opção do aluno, entretanto, pode estar associada a uma necessidade mais premente de inserção no mercado de trabalho e, para tanto, permanece a possibilidade de se cursar o Ensino Médio e o técnico de forma concomitante (BRASIL/CNE/CEB, 1997, p. 4-5).

- b) *Parecer nº16/1999 e Resolução CNE/CEB nº 4/1999* – Instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico com ênfase nas competências profissionais, com prioridade no atendimento às demandas do mercado de trabalho. Para Ramos (2002, p. 402),

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

coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras.

É notório que a Educação Profissional proposta pelo governo não atendia aos ideais de formação integral dos sujeitos, mas, ao contrário, propunha uma formação dual e fragmentada. Além disso, a proposta abarcou apenas a parcela pobre da população brasileira, que deveria ser treinada para o trabalho simples, enquanto a parcela mais abastada ingressaria no ensino superior, pois esta teria condições de se manter financeiramente sem a necessidade urgente de vender sua força de trabalho como garantia de sobrevivência.

Assim, ao que parece, a reforma da Educação Profissional dos anos 1990 tinha como um de seus objetivos, transformar a Rede Federal em uma instituição estritamente de formação profissional, dedicando-a assim, para as camadas desfavorecidas. Isso parece, de alguma forma, repetir-se nos dias de hoje, pois com o PRONATEC a Rede Federal passa a ser espaço das camadas desfavorecidas, mas ofertando apenas a formação profissional em condições diferenciadas das que se dão fora do Programa.

2.3.3. O Decreto 5.154/2004

Assumindo o legado de Fernando Henrique Cardoso, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, trouxe grandes expectativas por mudanças estruturais na Educação Profissional. Mesmo sendo o seu governo, de certo modo, uma continuidade do modelo de desenvolvimento consolidado por Fernando Henrique Cardoso, como resultado das pressões sociais exercidas por alguns segmentos, como os servidores e alunos da Rede Federal, em seu mandato, Lula promulgou o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que revogou o Decreto 2.208/ 1997 (BRASIL, 1997). A origem dos quadros de pessoal do governo Lula também é apontada por alguns estudiosos como fator considerável para que os documentos governamentais passassem a ter uma proposta progressista.

No governo Lula e, agora, no governo Dilma, este fenômeno é mais evidente dada a origem de muitos de seus quadros –o Partido dos Trabalhadores e os movimentos sociais. Isso explica, a nosso ver, o caráter progressista dos documentos oficiais, pois esses foram elaborados por intelectuais comprometidos com as lutas sociais e incorporados pelo governo (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.34).

O Decreto 5.154/2004 determinou que a Educação Profissional técnica de Nível Médio deveria ser desenvolvida em articulação com o Ensino Médio e isso se concretizaria de forma integrada, concomitante ou subsequente:

- a) *A forma integrada*: consiste na “fusão” entre Ensino Médio e Ensino Técnico e nela encontraríamos maiores possibilidades de trocas didático-pedagógicas entre a formação geral e a formação profissional.
- b) *A forma concomitante*: a formação geral e a formação profissional tendem são desenvolvidas separadamente, não havendo qualquer relação entre ambas.
- c) *A forma subsequente*: a Educação Profissional é oferecida àqueles que já concluíram o Ensino Médio.

A partir do decreto em questão abriu-se a possibilidade da oferta do Ensino Médio integrado a Educação Profissional. No entanto, pelo que podemos perceber por meio do próprio PRONATEC, essa ao tem sido uma prioridade do governo. A discussão sobre a integração entre a formação geral e a profissional precisa ser aprofundada considerando a integração numa perspectiva crítica, conforme a definição de Saviani (1989, p. 19), para quem a integração...

Envolve articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual e envolve uma formação a partir do próprio trabalho social, que desenvolve os fundamentos, os princípios, que estão na base da organização do trabalho de nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento.

Mesmo avançando em relação ao Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997), o Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) não rompeu com a dualidade histórica da Educação Profissional, pois o governo Lula estava totalmente comprometido com os

setores financeiros internacionais e nacionais, governando com foco nos interesses de tais grupos, principalmente em seu primeiro mandato.

O diálogo social que culminou no Decreto 5.154/2004 teve início em 2003, por ocasião do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, que foi organizado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SETEC). Compreendemos que a formação profissional dentro dos princípios de politecnia significa uma luta contra os princípios do capital, princípios esses que não estão fora das possibilidades trazidas pelo Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004). Assim, esse decreto, apesar de possibilitar a integração, não a faz pelo ponto de vista socialista e sim, do capital, logo, o diálogo social que foi aberto não pode romper com a lógica dominante, apesar de se constituir em um espaço de correlação de forças.

Para Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005), o Decreto foi elaborado com urgência pelo o executivo, pois o debate no Congresso Nacional ou no Conselho Nacional de Educação teria trâmites mais lentos, além de poder ter representados mais intensamente os interesses das forças conservadoras.

O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do Ensino Médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005, p.1090).

No entanto, os autores apontam que a mobilização esperada não aconteceu e que as ações governamentais pós Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) efetivaram o afastamento entre a formação geral a formação profissional, como por exemplo, a separação entre a Educação Básica e a Educação Profissional dentro do próprio MEC e programas como o “Escola de Fábrica”, que tinha com foco ensinar apenas a aprendizagem profissional (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005, p.1091).

O Decreto em questão divide a Educação Profissional nos seguintes níveis: a) educação inicial e continuada de trabalhadores; b) Educação Profissional técnica de Nível Médio; c) Educação Profissional tecnológica de graduação e pós-

graduação. Além disso, essa Educação Profissional tem como premissa a estrutura sócio-ocupacional e tecnológica do país, com a articulação entre educação, ciência, tecnologia e trabalho (BRASIL, 2004, ART. 1-2).

Complementando o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), temos o Parecer CNE/CEB nº 39/2004 (BRASIL, CNE, CEB, 2004). Segundo esse documento, a Educação Profissional deverá ter como objetivo:

O atendimento às demandas dos cidadãos, da sociedade e do mundo do trabalho, em sintonia com as exigências do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. A conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização das propostas. A identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas identificadas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do país. A organização curricular dos cursos de técnico de Nível Médio, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica (BRASIL, CNE, CEB 2004, p. 13).

O governo Lula não alterou a concepção pedagógica das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, criada em 1999. Assim, estivemos durante muito tempo sob as diretrizes construídas no governo Fernando Henrique Cardoso. O que levou alguns autores a afirmarem que:

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de “empregáveis”. O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem. Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e um parecer que sedimenta a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo ficam cada vez mais afastadas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1095-1096).

No bojo dessas transformações e permanências legais, o governo executou alguns programas sociais que tinham como objetivo promover a Educação Profissional, dentre os quais destacamos o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o PROEJA, pois foram os programas que mais se aproximaram, formalmente, da perspectiva de integração permitida pelo decreto 5.154/04 (BRASIL, 2004). O PROJOVEM, criado pela Lei 11.129/2005 (BRASIL, 2005), tem o objetivo de oferecer a conclusão do Ensino Fundamental com qualificação profissional e criação de estratégias de arranjos produtivos locais para jovens de 18 a 24 anos por meio de uma inserção cidadã. Segundo Ribeiro (2011, p.18), o programa em questão:

Visa à inclusão social dos jovens no mercado de trabalho por meio da elevação da escolaridade integrada à Educação Profissional, mas não possui instrumentos avaliativos que confirmem sua eficácia, sua carga horária é baixa e não há suficiente formação e articulação do trabalho docente para garantir o êxito de seus objetivos. Isto nos leva a crer que o tipo de formação escolar que o ProJovem proporciona não atende ao objetivo apresentado no discurso oficial do governo e que a qualificação oferecida pelo ProJovem é insuficiente para inserir o jovem no mercado de trabalho.

Ao analisar os índices de evasão no PROJOVEM Urbano, Blanco (2009) identificou que os próprios alunos apresentaram grande ceticismo quanto a sua inserção no mercado de trabalho e reinserção na vida escolar:

Quando percebem situações de desemprego de seus pares ou de outros estratos com maior escolaridade, ou, ainda, quando demonstram pouco conhecer ou experimentar nas suas redes de via de acesso democrático ao ensino técnico e superior, parecem não encontrar um “solo firme” ou “caminho confiável” para superar as suas inseguranças sobre resultados futuros provenientes da experiência no PROJOVEM. Suas incertezas, quando balizadas em redes sociais cotidianas que possuem poucas trajetórias e oportunidades de trabalho firmadas através da elevação de escolaridade, não encontram uma ancoragem segura, significativa em termos de *experiências em comum*, que possibilitem projeções de alcançar efetivamente uma maior mobilidade e integração a partir da conclusão do programa (BLANCO, 2009, p. 146 – *grifos do autor*).

Já o PROEJA, criado Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006), tem como principal objetivo oferecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA) através da integração entre Educação Profissional e Ensino Médio. Após o desenvolvimento de uma pesquisa sobre o Programa, Gouveia (2011, p. 174), conclui que:

O PROEJA, enquanto política pública educacional situada neste cenário sócio-histórico torna-se objeto importante de análise ao ser identificado como parte do projeto de garantia da hegemonia pelo Estado neoliberal brasileiro. Ao descrevermos seu processo de implementação e questionarmos sobre o seu sentido sócio-político, identificamos o seu real sentido, qual seja, conformar, moral e politicamente, os membros da classe trabalhadora aos interesses hegemônicos do capital. Principalmente conformar os jovens que, sem oportunidades e alternativas nesta ordem social, representam uma grande ameaça à sua estabilidade.

O PROEJA ampliou significativamente a oferta de Educação Profissional no Brasil, mas não tem cumprido real integração curricular, muito menos contribuído para emancipação da classe trabalhadora. Ao analisar o Programa, Otranto (2011, p. 4) identifica diversos problemas em relação ao desenvolvimento do mesmo:

Os obstáculos a serem transpostos vão desde a adequada capacitação dos docentes para lidar com a EJA, até a implantação de um currículo interdisciplinar, conforme preconizado no documento base. O resultado com o qual nos deparamos, no momento, é de grande evasão nesses cursos, quase sempre oferecidos por professores despreparados e desmotivados para colocar em prática uma proposta de EJA que realmente atenda às necessidades educacionais dos estudantes e da sociedade brasileira. Há algumas iniciativas pontuais, mas que ainda não conseguiram mudar o quadro nacional.

Foi nesse mesmo contexto de criação de programas de governo que foi sancionada a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), instituindo também a Rede Federal composta pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG) e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Essa expansão veio acompanhada do processo de interiorização dessas instituições através da Rede E-tec Brasil, na oferta de cursos técnicos à distância, e da crescente ampliação das vagas no Sistema S. Entre 2003 e 2010, foram criadas 214 escolas técnicas federais, fazendo com que atualmente tenhamos 354 unidades, com previsão de entrega de mais 208 até o final de 2014.

A alteração das DCNs se deu através da Resolução nº 2 de 20 de setembro de 2012, com vigência a partir de 2013. Esta resolução tem como princípios a relação e articulação entre o Ensino Médio e a Formação Profissional, teoria e a prática, o trabalho como princípio educativo dentre outros, colocando como princípio também a construção de conhecimentos, competências e saberes profissionais de acordo com a natureza do trabalho (BRASIL, CNE, CEB, 2012).

Em síntese, podemos afirmar que houve pequenos, mas significativos avanços para a Educação Profissional com a promulgação do Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004). Porém, as políticas públicas de Educação Profissional surgidas a partir desse Decreto, dentre as quais podemos citar o PRONATEC, parecem se distanciar significativamente das possibilidades de integração existentes, não incorporando os princípios de articulação entre formação geral e profissional.

Podemos dizer que, atualmente, as políticas de formação profissional continuam a ter como base a relação entre formação para extração de mais-valia e para a conformação, pois, como nos afirmam Netto e Braz (2007, p. 136 – *grifos do autor*), “a produção capitalista não se restringe à produção e reprodução de mercadorias e de mais-valia: *é produção e reprodução de relações sociais*”. Como reproduzir a pobreza e a desigualdade, se não quando a classe pobre recebe uma “formação” para a subserviência e conformação social? Como não se conformar quando o indivíduo participa de um curso para conclusão dos estudos e recebe várias orientações de como sobreviver com base nos arranjos locais? E quando, junto com essas orientações, aparecem “histórias de sucesso” de um número limitado e precisamente calculado de sujeitos, permitido pelo capital para o marketing de sua hegemonia? Por outro lado, como proporcionar uma educação *onminilateral* no modo de produção capitalista?

2.4. O PRONATEC: ESTRATÉGIA GOVERNAMENTAL DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O PRONATEC foi instituído pela Lei 12.513/2011 (BRASIL, 2011), com a finalidade de ampliar a oferta de Educação Profissional e tecnológica através de projetos e ações de assistência técnica e financeira. Seus objetivos são:

Art. 1º – [...]

Parágrafo único. São objetivos do PRONATEC:

- I. expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional técnica de Nível Médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II. fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da Educação Profissional e tecnológica;
- III. contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio público, por meio da articulação com a Educação Profissional;
- IV. ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V. estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de Educação Profissional e tecnológica.
- VI. estimular a articulação entre a política de Educação Profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2011, Art. 1º, parágrafo único).

Sua prioridade de atendimento é voltada para: a) os estudantes do Ensino Médio (regular e EJA) da rede pública de ensino; b) trabalhadores (incluindo agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, estrativistas e pescadores); c) beneficiários titulares e dependentes de programas federais de transferência de renda; d) estudantes que tenham cursado o Ensino Médio em instituições privadas com bolsa integral; e) trabalhadores reincidentes na solicitação do Seguro Desemprego (com atendimento prioritário para esse grupo); f) pessoas com deficiência (também com atendimento prioritário); g) povos indígenas, comunidades quilombolas e outras comunidades tradicionais; h) jovens em cumprimento de

medidas sócio-educativas; i) públicos prioritários dos programas do governo federal (BRASIL, 2011, ART. 2; BRASIL, MEC, 2013a, ART. 3).

Além dos trabalhadores citados acima, o programa abrange também os trabalhadores domésticos, trabalhadores não remunerados, trabalhadores por conta própria, trabalhadores para o próprio consumo, independente de estarem ou não exercendo alguma atividade (BRASIL, MEC, 2013a, ART. 3).

Após a primeira chamada desses beneficiários, havendo vaga remanescente, as mesmas são abertas para a inscrição *on-line* para o público em geral, respeitando os critérios de escolaridade.

2.4.1. Seus Agentes

Podemos dividir os agentes do Programa em dois grupos: ofertantes e demandantes. Os agentes ofertantes de cursos no Programa podem ser: a) a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, por intermédio de suas instituições de Educação Profissional e tecnológica; b) os Serviços Nacionais de Aprendizagem; c) as instituições privadas e públicas de ensino superior; d) as instituições de Educação Profissional e tecnológica; e) as fundações públicas de direito privado que se dediquem à Educação Profissional e tecnológica. Os agentes demandantes são as secretarias estaduais e distritais de educação, Ministérios e outros órgãos da administração pública federal (BRASIL, 2011, ART. 3; BRASIL, MEC, 2013b, ART. 8).

Os serviços nacionais de aprendizagem são considerados integrantes do sistema federal de ensino na condição de mantenedores, tendo total liberdade para criarem instituições de Educação Profissional técnica de Nível Médio, de FIC e de educação superior (por meio de credenciamento com o MEC). Além disso, eles gozam de total autonomia para criação de cursos e programas de Educação Profissional e tecnológica, bastando autorização do colegiado da entidade (BRASIL, 2011, ART. 20).

2.4.2. Suas Ações

O desenvolvimento do programa contempla ações em amplas dimensões, como:

- a) ampliação de vagas e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica;
- b) fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de Educação Profissional;
- c) incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem;
- d) oferta da Bolsa Formação Estudante e da Bolsa Formação Trabalhador;
- e) financiamento da Educação Profissional e tecnológica;
- f) fomento à expansão da oferta de Educação Profissional técnica de Nível Médio na modalidade de educação a distância;
- g) apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa;
- h) estímulo à expansão de oferta de vagas para pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação;
- i) articulação com o Sistema Nacional de Emprego;
- j) articulação com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM

(BRASIL, 2011, ART. 4).

2.4.3. A Bolsa Formação

A bolsa-formação veda qualquer cobrança por parte das instituições privadas diretamente ao aluno e garante recursos específicos para que a Rede Federal mantenha o PRONATEC. Essa subvenção compreende todos os encargos de serviços educacionais e possíveis despesas com alimentação, transporte etc. O poder executivo é quem estabelece as normas de atendimento ao aluno, a transferência dos valores e a prestação de contas.

Os alunos da bolsa formação só podem ser reprovados uma única vez, por nota ou por falta, em uma mesma etapa do curso técnico ou FIC, sob pena de perda da bolsa.

O processo seletivo dos estudantes é resultado de uma ação coordenada de cada demandante, exceto a Bolsa Formação Estudante, em cursos na forma subsequente, que é preenchida por processo diferenciado. Os agentes da bolsa-formação são⁶:

- a) A SETEC/MEC – responsável por todo o processo de planejamento, desenvolvimento e supervisão das atividades relativas às bolsas-formação (BRASIL, MEC, 2013a, ART. 13).
- b) O FNDE – Responsável pela regulamentação de todos os trâmites financeiros de repasse e prestação de contas (BRASIL, MEC, 2013a, ART. 14).
- c) Os parceiros demandantes – responsáveis por firmar o Termo de Compromisso em Adesão, no caso das secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal, e o Acordo de Cooperação Técnica, no caso de órgão da administração pública federal; designar um coordenador para articular as ações do Programa; informar aos parceiros ofertantes suas demandas de formação; orientar os beneficiários junto aos parceiros ofertantes prestando informações

⁶ Reunimos aqui apenas o que consideramos como principais atribuições descritas na Portaria 168 de 7 de março de 2013.

sobre os cursos; coordenar a seleção dos beneficiários; realizar a pré-matrícula; observar e relatar a SETEC o perfil dos beneficiários, cursos a serem ofertados, localização geográfica da oferta (BRASIL, MEC, 2013a, ART.15).

- d) Parceiros ofertantes - responsáveis por designar um coordenador geral das atividades da bolsa-formação; pactuar com os demandantes; registrar no SISTEC a oferta de vagas; elaborar o Projeto Pedagógico de Curso; informar aos potenciais beneficiários informações sobre o curso, áreas de atuação e perfil profissional; assegurar as condições de infraestrutura física, assegurando o pleno acesso às bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas dentre outros espaços; não terceirizar as atividades pedagógicas; realizar acompanhamento pedagógico multiprofissional (BRASIL, MEC, 2013a, ART. 16).

A bolsa-formação se subdivide em dois tipos: a Bolsa Formação Estudante e a Bolsa Formação Trabalhador. A Bolsa Formação Estudante tem como foco a oferta de cursos técnicos de Nível Médio para jovens estudantes das redes públicas de ensino na forma concomitante, integrada ou subsequente, podendo ser executada também para a formação de professores em Nível Médio. Ela deve seguir o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e as diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação. Seus objetivos são:

- I. formar profissionais para atender às demandas do setor produtivo e do desenvolvimento socioeconômico e ambiental do País;
- II. contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio público, por meio da articulação com a Educação Profissional;
- III. ampliar e diversificar as oportunidades educacionais aos estudantes, por meio do incremento da formação técnica de nível médio (BRASIL, MEC, 2013a, ART.17).

A Bolsa Formação Estudante admite certificação intermediária na forma de cursos de FIC, além de aproveitar: a) conhecimentos adquiridos em outros cursos técnicos de Nível Médio, mediante apresentação de histórico escolar ou

certificado; b) conhecimentos adquiridos em cursos FIC de Ensino Fundamental ou Médio por meio de avaliação de reconhecimento de saberes ou certificado, por aproveitamento de estudos; c) saberes e competências reconhecidas em processos formais de certificação profissional (BRASIL, MEC, 2013a, ART.20).

Em outras palavras, os estudantes de um determinado curso técnico, ao completarem uma carga horária de 160h, poderão receber um certificado de curso FIC.

Os cursos técnicos podem ser ofertados das seguintes formas:

- a) *Forma Concomitante* – destinada a estudantes do Ensino Médio que estejam em idade escolar correta. Nesta forma, os Projetos Pedagógicos dos Cursos devem ser elaborados a partir da discussão e articulação entre os demandantes e os ofertantes, além de ter cursos ofertados apenas pelas redes públicas de educação tecnológica e pelo sistema nacional de aprendizagem (BRASIL, MEC, 2013a, ART.21-25).
- b) *Forma Concomitante ou Integrada* – formas destinadas aos alunos da EJA, ou seja, alunos maiores de 18 anos que ainda estejam cursando o Ensino Médio. Por esta razão, inicialmente, a legislação determinou que os cursos fossem ofertados em turnos e dias compatíveis com o público da EJA, mas por meio da portaria 1.007/2013 (BRASIL, MEC, 2013b), essa determinação foi revogada. Não há dúvidas de que o estudante da EJA necessita não só de uma pedagogia diferenciada, mas também de um horário de estudo adequado. Talvez a revogação dessa determinação explique a baixa procura por parte desse grupo de alunos por cursos oferecidos pelo PRONATEC.

Apenas as redes públicas de educação tecnológica e o sistema nacional de aprendizagem podem ofertar cursos nessas modalidades.

Além disso, esses cursos devem ter carga horária mínima de 2.400h⁷ e ser fruto de um convênio entre as instituições de Ensino Médio e as de Educação Profissional. Convênio este que deve contar com um projeto pedagógico unificado, aprovado por ambas as partes e certificado conjuntamente.

Os cursos técnicos pra EJA ofertados pelo sistema nacional de aprendizagem em parceria com o Serviço Nacional Social (SNS)⁸ são considerados como cursos integrados, devendo: ter projeto pedagógico aprovado no SNA; registro de matrícula única na Educação Profissional integrada feita pelo SNA e diploma de curso técnico com validade de Ensino Médio, emitido pelo SNA em parceria com o SNS (BRASIL, MEC, 2013a, ART.26-33).

Mais uma vez, o governo mostra qual é a sua concepção de Ensino Médio integrado: a unificação do registro acadêmico de duas formações distintas, somada à unificação curricular de ambas as formações em um único PPC, longe de qualquer integração real. Por outro lado, a legislação não entra em detalhes sobre o que seria essa parceria, nem define o que vem a ser o “Serviço Nacional Social”.

- c) *Na forma subsequente* – destinada, prioritariamente, a pessoas que já tenham concluído o Ensino Médio em escolas públicas ou particulares com bolsa integral. Nessa forma, tanto as instituições públicas de Educação Profissional, os SNA e as instituições privadas de ensino superior habilitadas podem ofertar os cursos (BRASIL, MEC, 2013a, ART.26-33).

A regulamentação de equivalência entre cursos de nível superior e cursos técnicos de Nível Médio, para que as instituições privadas de ensino superior possam atuar, está na Portaria nº 20/2013 (BRASIL, MEC, SETEC, 2013). A título de

⁷A carga horário dos cursos Técnico de Nível Médio na modalidade EJA do PRONATEC segue a legislação aplicada ao PROEJA, dada pelo Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006.

⁸ Mesmo não encontrando uma definição oficial, entendemos que SNS sejam os órgãos públicos dedicados a assistência social.

exemplo, uma instituição que tenha graduação em Ciências Sociais, Sociologia ou Serviço Social poderá ofertar curso Técnico em Orientação Comunitária.

O preenchimento inicial das vagas nessa forma é de responsabilidade exclusiva da SETEC/MEC, por meio de um processo de seleção unificada, com edital próprio, que considera para a seleção a nota no ENEM. Havendo vagas remanescentes, estas poderão ser preenchidas por processos seletivos feitos pelas secretarias estaduais e distrital de educação ou através do procedimento de inscrição *on-line* para o público em geral, respeitando os critérios de escolaridade (BRASIL, MEC, 2013a, ART. 50).

A Bolsa Formação Trabalhador propõe-se a ofertar Educação Profissional para trabalhadores e beneficiários de programas sociais por intermédio de cursos de FIC, com base no Guia PRONATEC de Cursos FIC elaborado pela MEC/SETEC⁹. Esta modalidade de bolsa deve ser composta por cursos de, no mínimo, 160h (BRASIL, 2011).

Seus objetivos são:

Art. 38 – [...]

- I. formar profissionais para atender às demandas do setor produtivo e do desenvolvimento socioeconômico e ambiental do País;
- II. ampliar as oportunidades educacionais por meio da Educação Profissional e tecnológica com a oferta de cursos de formação profissional inicial e continuada;
- III. incentivar a elevação de escolaridade; e
- IV. integrar ações entre órgãos e entidades da administração pública federal e entes federados para a ampliação da Educação Profissional e tecnológica (BRASIL, MEC, 2013a, ART.38).

Os cursos de FIC atendidos pela Bolsa Formação Trabalhador só podem ser ofertados pelas instituições públicas de Educação Profissional e pelo SNA, podendo ser desenvolvido em articulação com a EJA. Os beneficiários devem ter idade mínima de 15 anos para se matricularem (BRASIL, MEC, 2013a, ART. 40-41).

⁹ O Guia PRONATEC de cursos FIC foi aprovado pela Portaria 1.568/2011 (BRASIL, MEC, 2011).

Nos cursos de FIC poderão ser aproveitadas: a) as etapas ou módulos concluídos em cursos técnicos de Nível Médio, mediante apresentação de histórico escolar ou certificado, por meio do aproveitamento de estudo; b) etapas ou módulos concluídos em outros cursos de FIC de Ensino Fundamental, observada a escolaridade mínima; c) saberes e competências reconhecidas em processos de certificação profissional (BRASIL, MEC, 2013a, ART. 43).

Na Bolsa Formação Trabalhador também podem ser realizados Contratos de Aprendizagem Profissional¹⁰ nos termos do artigo 428 do Decreto-Lei Nº 5452/1943 – Consolidação das Leis Trabalhistas (BRASIL, 1943), podendo ser pagas até 480h de atividades formativas realizadas em instituições formadoras (BRASIL, 2013a, ART. 43). Nesse ponto, a legislação precisa ser mais específica e deixar claro a que instituição se refere quando diz “instituição formadora”, se é a empresa ou a instituição onde ele faz o curso técnico. Qual receberá o pagamento de até 480h de atividades formativas?

2.4.4. O FIES-Técnico

Sobre o financiamento da Educação Profissional e tecnológica, este pode chegar a 100% do valor cobrado pelas instituições educacionais e pode ser contratado pelo estudante individualmente ou por uma empresa que deseje qualificar seus trabalhadores em instituições de ensino habilitadas. Temos, assim, o FIES da Educação Profissional e Tecnológica. Para melhor compreendermos, vamos definir o que vem a ser a Educação Profissional de Tecnológica no PRONATEC.

Até o momento, o PRONATEC admite como Educação Profissional e tecnológica os seguintes cursos: a) de formação inicial e continuada ou cursos de qualificação profissional; b) de Educação Profissional técnica de Nível Médio (BRASIL, MEC, 2013d, ART. 5).

¹⁰ Trata-se de um contrato especial em que o empregador assegura ao maior de 14 e menor de 24 anos matriculado em programa de formação técnico profissional, a execução de atividades compatíveis com sua experiência formativa.

No caso da contratação por parte da empresa (FIES-Empresa), esta será a responsável pelo pagamento do valor tomado e dos juros. Além disso, os recursos devem ser utilizados exclusivamente em cursos técnicos de Nível Médio e FIC, sendo vedada a oferta de cursos de Educação a Distância (BRASIL, 2011, ART. 5; BRASIL, MEC, 2013d, ART.3).

2.4.5. A Transferência de Recursos

A transferência dos recursos financeiros para as instituições federais, estaduais, municipais de Educação Profissional e para o Sistema S não necessita de nenhum tipo de convênio, acordo ou contrato, só há a ressalva de obrigatoriedade de prestação de contas. A Lei determina que no mínimo 30% do total de investimentos devem ser destinados às regiões Norte e Nordeste do Brasil (BRASIL, 2011).

A negociação entre as instituições de ensino e o governo federal através do MEC é chamada de “pactuação”. Esse é o momento em que as instituições declaram quais cursos e em que quantidade elas poderão ofertar seus serviços. Essa pactuação é feita anualmente e, após esse processo, a confirmação da matrícula dos alunos deve ser feita no sistema eletrônico da Educação Profissional mantido pelo MEC. Quando essas vagas não são ocupadas, as instituições devem devolver os valores recebidos.

Já as instituições privadas sem fins lucrativos só podem participar do Programa por meio de celebração de um convênio ou contrato, observada também a obrigatoriedade de prestação de contas (BRASIL, 2011, ART. 8).

A adesão das instituições privadas de educação superior e de Educação Profissional fica condicionada, dentre outras, à assinatura de um termo de adesão por suas mantenedoras e, no caso das instituições de ensino superior, elas devem ter excelência em cursos de graduação em áreas correlatas a do curso técnico a ser ofertado ou aos eixos tecnológicos da área e condições de acessibilidade e práticas inclusivas. Além disso, elas devem ser habilitadas¹¹ perante o MEC com base na

¹¹ No caso das instituições de ensino superior, a habilitação consiste na coleta de informações para análise institucional e, quando necessário, avaliação in loco, além de critério de qualidade como nota igual ou superior a 3 no Índice Geral de Cursos. No caso das instituições de Nível Médio, haverá avaliação in loco, feita por uma

definição de cursos prioritários ligados aos processos de inovação tecnológica, elevação da produtividade e competitividade do Brasil (BRASIL, 2011, ART.6).

Nas instituições privadas, as bolsas serão repassadas para suas mantenedoras, por matrícula efetivada, mediante autorização do estudante e comprovação de sua frequência. Ainda segundo a legislação, o MEC avaliará a eficácia e efetividade da aplicação de recursos para concessão de bolsas-formação nas instituições privadas. Essa avaliação será feita a partir do envio de informações dos estudantes matriculados pelas instituições (BRASIL, 2011, ART.6).

Os parceiros ofertantes devem registrar a prestação de contas até 30 de outubro de cada exercício no Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SIGPC), na área *Contas On-line do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação*, considerando os recursos recebidos entre os dias 1º de janeiro e 31 de dezembro do ano anterior e também os recursos reprogramados¹². Sendo a prestação de contas registrada, o FNDE realiza a análise financeira, que é disponibilizada para a SETEC/MEC que, por sua vez, tem 30 dias para se pronunciar se houve ou não cumprimento do objeto e objetivos da bolsa formação. Havendo irregularidades, o FNDE sinaliza ao parceiro ofertante que este terá 30 dias para regularizar a situação ou devolver os recursos. Caso a instituição parceira não preste contas ou tenha pendências na prestação, o repasse dos recursos é cancelado (BRASIL, FNDE, 2013a ART. 8-9; BRASIL, FNDE, 2013b ART. 8-9).

A fiscalização da aplicação dos recursos fica a cargo do Tribunal de Contas da União, do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e do FNDE (BRASIL, FNDE, 2013a ART. 10; BRASIL, FNDE, 2013b ART. 10).

No caso de ilegalidades por parte das instituições, o estudante não será prejudicado e terá o direito de concluir o curso. Mas as instituições poderão sofrer sanções que vão desde a impossibilidade de nova adesão por até 3 anos, a

comissão formada por até 6 servidores (sendo 1 presidente) da Rede Federal, indicados pela autoridade máxima do Instituto Federal responsável, sendo essa responsabilidade de acordo com o âmbito de atuação de cada Instituto Federal.(BRASIL,2013c, art.14)

¹² São recursos restantes de um exercício que foram utilizados para o exercício subsequente.

impossibilidade permanente de adesão, no caso de reincidência, além de ter que devolver os valores recebidos (BRASIL, 2011, ART.6).

As normas gerais de execução do PRONATEC nas instituições privadas de educação superior e profissionalizante devem ser fixadas pelo MEC, o que até o momento não foi feito. Segundo a lei, essas normas devem prever, dentre outras, a regulamentação do atendimento ao aluno, as regras para a seleção dos estudantes, condições para concessões de bolsas, normas de transferência ou trancamento de matrícula etc. (BRASIL, 2011, ART. 6).

2.4.6. Os Beneficiários do Seguro Desemprego

Os trabalhadores demitidos passam a ter o recebimento do seguro desemprego condicionado a matrícula em um curso de FIC ou de qualificação profissional com carga horária mínima de 160h, considerando a reincidência da demissão, o nível de escolaridade e a faixa etária do trabalhador. O financiamento dos cursos para os trabalhadores conta também com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) (BRASIL, 2011, ART. 14).

Ao solicitar o Seguro Desemprego pela terceira vez no prazo de 10 anos, esse trabalhador será orientado e encaminhado pelo Ministério do Trabalho e Emprego a se matricular em um curso FIC da Bolsa Formação Trabalhador. Cabe ao MTE enviar ao MEC informações sobre as características desses trabalhadores para subsidiar as atividades de formação dos mesmos (BRASIL, 2012, ART. 1-2).

O trabalhador só ficará desobrigado de realizar esse curso em duas hipóteses: se não houver em seu município ou em município limítrofe a inexistência de oferta de curso compatível com o perfil dele ou se ele comprovar matrícula e frequência em outro curso FIC ou de qualificação profissional com carga horária igual ou superior a 160h, contanto que o curso se desenvolva no mesmo período em que o trabalhador esteja recebendo o seguro desemprego (BRASIL, 2012, ART. 5).

Para exercer o direito de receber o benefício do início ao fim, o trabalhador deve seguir as seguintes orientações:

- a) Realizar a pré-matrícula no curso ofertado. Etapa gerenciada pelo MTE.
- b) Confirmar a matrícula na instituição de ensino a que foi encaminhado;
- c) Não evadir do curso.

(BRASIL, 2012, ART. 6)

No caso de sobra de vagas, após esse público ter sido todo atendido, podem ser encaminhados outros beneficiários de seguro desemprego, independente do número de vezes em que acionaram o benefício (BRASIL, 2012, ART. 7).

A mesma legislação que cria o PRONATEC traz, ainda, a criação de outro programa: “Programa de Bolsas para a Educação pelo Trabalho”. Esse programa é destinado a estudantes da educação superior, menores de 29 anos e a trabalhadores da área da saúde. Ele visa o estágio na área da saúde e na Educação Profissional técnica de Nível Médio, o aperfeiçoamento e a especialização em área profissional como estratégias para minimizar a falta de profissionais no Sistema Único de Saúde (SUS). São criadas as funções de Orientador de Serviço e Trabalhador Estudante (BRASIL, 2011, ART. 16).

Para termos ideia da dimensão do PRONATEC em valores pecuniários, segue a tabela publicada através da Portaria nº 324/2011 (BRASIL, MEC, SETEC, 2011), em que contam os parceiros e os respectivos valores recebidos no exercício 2011.

Nota-se que ao invés de investir recursos para a real ampliação da Rede Federal de ensino, o PRONATEC prefere investir seus recursos maciçamente no sistema S. Apesar a expressividade das ações do Sistema S, a Rede Federal tem sido responsável por um número significativo de vagas ofertadas no PRONATEC, como mostra-nos a Tabela 01.

Tabela 1: Repasse de verbas do PRONATEC para as instituições parceiras no ano de 2011.

CNPJ / UG	NOME	CARGA HORÁRIA EM HORAS-ALUNO	VALOR EM REAIS
03.709.814/0001-98	SENAC	19.469.222	R\$ 165.488.387 00
03.795.071/0001-16	SENAI	29.533.532	R\$ 251.035.022,00
10.952.708/0001-04	IF DO RIO DE JANEIRO	77.400	R\$ 657.900,00
24.365.710/0001-83	UFRN	28.000	R\$ 238.000,00
10.635.424/0001-86	IF CATARINENSE	655.750	R\$ 5.573.875,00
10.763.998/0001-30	IF DO PARÁ	1.347.900	R\$ 11.457.150,00
42.414.284/0001-02	COLÉGIO PEDRO II	12.800	R\$ 108.800,00
10.820.882/0001-95	IF DO AMAPÁ	98.400	R\$ 836.400,00
10.767.239/0001-45	IF DE PERNAMBUCO	69.400	R\$ 589.900,00
10.673.078/0001-20	IF DO MATO GROSSO DO SUL	110.200	R\$ 936.700,00
10.806.496/0001-49	IF DO PIAUÍ	903.920	R\$ 7.683.320,00
10.817.343/0001-05	IF DE RONDÔNIA	40.400	R\$ 343.400,00
10.918.674/0001-23	IF DO ACRE	20.000	R\$ 170.000,00
10.735.145/0001-94	IF DO MARANHÃO	597.500	R\$ 5.078.750,00
	TOTAL	52.964.424	R\$ 450.197.604,00

Fonte: MEC/SETEC

2.4.7. O Papel da Rede Federal na Implementação do PRONATEC

O MEC destina através do FNDE, os recursos para o atendimento dos alunos do PRONATEC nas instituições da Rede Federal de ensino (BRASIL, 2011, ART. 7). O valor repassado para a Rede Federal é feito com base na hora aluno, que atualmente é de R\$10, 00. O total de hora- aluno é calculado multiplicando o número de vagas registradas no SISTEC pela carga horária de cada curso, medida em horas-

aula de 60 minutos. O valor recebido representa o custo médio dos cursos e destina-se a custear todas as despesas relativas às vagas ofertadas, a remuneração dos profissionais envolvidos e a prestação de assistência estudantil (BRASIL, FNDE, 2012).

Compreende-se por assistência estudantil a alimentação e o transporte dos alunos, podendo, de acordo com a realidade da instituição, ser prestada de forma pecuniária (BRASIL, FNDE, 2012, ART. 8).

Quanto aos recursos humanos para o exercício do PRONATEC na Rede Federal, a lei autoriza a concessão de bolsas para os profissionais, desde que não haja prejuízo a sua carga horária original, sendo os valores e os critérios definidos pelo poder executivo. As atividades e a remuneração exercidas no PRONATEC não se incorporam ao salário ou a qualquer outro benefício do servidor. Com relação à pesquisa em setores que o governo considere estratégicos, a Lei prevê a concessão de bolsas de intercâmbio a profissionais vinculados a empresas desses setores e que colaborem com o desenvolvimento de pesquisas nas instituições públicas de Educação Profissional e tecnológica (BRASIL, 2011, ART.8).

De acordo com a Resolução nº 4/2012 (BRASIL, FNDE, 2012), os profissionais previstos para atuarem no Programa são:

- *Coordenador Geral*: Esse profissional é lotado na reitoria e deve dentre outras tarefas, coordenar todas as ações relativas à oferta da Bolsa-Formação, desde a parte administrativa a execução e supervisão das atividades acadêmicas; avaliar os relatórios mensais de frequência e de desempenho dos profissionais, aprovando o pagamento desses; participar do processo de pactuação e supervisionar a assistência estudantil. O valor pago a esse profissional é de R\$ 50,00 / hora.
- *Coordenador adjunto*: esse é o responsável pelo programa na Unidade Escolar, sendo aquele que presta suporte a todas as atividades do coordenador geral, além de se responsabilizar pela organização da pactuação das vagas, a montagem das turmas, elaborar o relatório

mensal de frequência e desempenho dos profissionais, organizar a assistência estudantil e exercer quando couber as atribuições de supervisor de curso, de apoio às atividades acadêmicas e administrativas e de orientador. O valor pago a esse profissional é de R\$ 44,00 / hora.

- *Supervisor de Curso*: é o coordenador do planejamento do curso e do ensino, além de avaliador das ações desenvolvidas pelos docentes. Este profissional aparece como responsável por fazer a articulação com a escola de Ensino Médio para garantir a compatibilidade entre as propostas pedagógicas e deve elaborar um relatório de ensino semestralmente, a ser entregue ao coordenador geral. Na falta de profissional de apoio as atividades acadêmicas e administrativas ou de um orientador, cabe ao supervisor exercer essas funções. O valor pago a esse profissional é de R\$ 36,00 / hora.
- *Professor*- é responsável por planejar e ministrar aulas, adequando estas etapas as especificidades dos discentes, além de avaliar os alunos. O valor pago a esse profissional é de R\$ 50,000 / hora. Para lecionar nos cursos técnicos é preciso ser graduado e para os cursos de FIC basta uma formação de Nível Médio. É interessante notar que o professor tem a mesma remuneração do coordenador, fato que contraria a cultura da hierarquia.
- *Funcionários de Apoio às Atividades Acadêmicas e Administrativas*: esse profissional equivale à figura do secretário escolar. Ele apoia todas as atividades acadêmicas e administrativas, como por exemplo, realizar a matrícula dos alunos, emitir os certificados, organizar o pagamento dos bolsistas etc. O valor pago a esse profissional é de R\$ 18,00 / hora.
- *Orientador*: a esse profissional cabe acompanhar o desenvolvimento pedagógico dos alunos, pensando em estratégias que diminuam a evasão discente e, que aumentem a integração entre os estudantes da bolsa formação. Além de fornecer atendimento e apoio acadêmico aos

alunos com eficiência. Ele exerce a função de pedagogo, mas não precisa necessariamente ser pedagogo. O valor pago a esse profissional é de R\$ 36,00 / hora.

A carga horária desses profissionais, de acordo com as necessidades dos *Campi*, será limitada em 20h semanais, salvo a função de professor, que se limita em 16h semanais (hora de 60 minutos).

As funções de coordenador geral e coordenador adjunto devem ser exercidas por profissionais indicados pela administração máxima de cada instituição e são restritas a servidores ativos e inativos da Rede Federal.

A seleção dos demais profissionais é feita pela própria instituição através de um Edital Institucional de Extensão, quando se tratar de servidores ativos ou inativos da Rede Federal. Quando a seleção for externa, deverá ser feita por um processo de seleção pública simplificada.

No caso de bolsistas servidores da Rede Federal, suas atribuições no PRONATEC não podem conflitar com suas atividades e carga horária regular (BRASIL, FNDE, 2012, ART. 12-15).

Apesar da legislação não se referir à existência de cursos de capacitação para os profissionais do PRONATEC, temos em alguns editais¹³ a referência a um “Seminário de Capacitação” realizado pela equipe da reitoria. Esse seminário tem como objetivo apresentar o funcionamento do programa para os novos bolsistas.

¹³Como o publicado na Pág. 55. Seção 3. Diário Oficial da União (DOU) de 13 de Março de 2012.

3. A EXPERIÊNCIA DO PRONATEC NO IFRJ

Como exposto na seção anterior, o PRONATEC cria uma engenharia específica nas instituições da Rede Federal. Ouvir os sujeitos envolvidos nessa engenharia institucional é importante para sabermos como a legislação ganha forma no cotidiano. Assim, nossa pesquisa, que tem como universo o IFRJ, não se limitou apenas a análise documental do Programa, mas procuramos entender a visão dos gestores, alunos e docentes que estão envolvidos nele.

Para apresentar a experiência do PRONATEC no IFRJ, partimos dos dados coletado na pesquisa empírica. Esta parte da investigação foi a mais trabalhosa, não pelos procedimentos burocráticos necessários para o agendamento de uma entrevista ou para a aplicação de questionários. O maior entrave para a coleta de dados foi a resistência de alguns gestores em mostrar o trabalho dos campi em que atuam. Houve casos em que, nossos e-mails e telefonemas não eram respondidos, além de quase sermos vencidos pelo cansaço, em situações em que mesmo com hora previamente marcada tivemos que esperar por 2h para sermos atendido. Em contrapartida, alguns gestores facilitaram ao máximo nossa entrada nos *Campi*, dispensando formalidades e respondendo prontamente aos nossos contatos.

Estão reunidas aqui, as narrativas de 12 gestores que estão identificados de acordo com a função que exercem no Programa, sendo os Coordenadores Adjuntos Institucionais A e B, os gestores do Programa que atuam na equipe central da reitoria e os demais gestores: Diretor de Ensino, Coordenador Adjunto, Supervisor de Curso e Orientador, os que atuam nos *campi*. Por contarmos com 3 *Campi* nessa análise, no caso de dois profissionais com a mesma função, estes serão identificados também com letras, como por exemplo: Orientador A; Orientador B. Trazemos também, a análise da visão de 97 alunos, que estão divididos entre alunos atendidos pela Bolsa Formação Estudante e alunos atendidos pela Bolsa

Formação Trabalhador. Em alguns momentos, trazemos algumas falas desses alunos no corpo do texto e, quando isso acontece, os identificamos de acordo com a modalidade da Bolsa-formação em que estão inseridos. Para finalizar, apresentamos a análise dos dados coletados entre 20 docentes do Programa.

3.1. OS GESTORES

A discussão sobre o PRONATEC no IFRJ foi feita basicamente pela cúpula da instituição. Esse processo teve como destaque a reunião de Colegiado Dirigente do IFRJ realizada no dia 16 de novembro de 2011, na qual o reitor, os pró-reitores, diretores gerais e diretores de ensino participaram. A partir deste mesmo ano, o IFRJ iniciou a oferta de cursos de FIC e, posteriormente, em 2012, a oferta de cursos técnicos de Nível Médio (IFRJ, 2011, *texto em html*).

Segundo um dos Coordenadores Institucionais Adjuntos do PRONATEC, o Programa apresenta um grande desafio para a instituição, qual seja:

O Brasil tem que dar conta de um desafio. A gente teve um crescimento industrial... Se a gente fizer... Qual é a principal reclamação quando a CNI senta com o presidente? Já sentou com o Fernando Henrique, sentou com o Lula... A gente não cresce mais porque não tem gente. E aí, a gente tem esse desafio pra fazer (COORDENADOR INSTITUCIONAL ADJUNTO A).

Para cumprir com o desafio citado, organizou-se na reitoria, uma equipe central para coordenar o programa, que é formada por um Coordenador Institucional Geral, dois Coordenadores Institucionais Adjuntos, que dividem as funções entre cursos técnicos e de FIC. A equipe é descentralizada, estando os cursos técnicos do PRONATEC a cargo da Pró-reitoria de Ensino Técnico e os cursos de FIC a cargo da Pró-Reitoria de Extensão. Para a Coordenadora Institucional Adjunta B, além de uma questão de logística, essa separação está ligada a concepção que o instituto tem das duas modalidades de ensino.

É a concepção. [...] Porque lá no nosso instituto, hoje, a formação inicial e continuada ela é vista como ensino de extensão, não como de ensino. Apesar de ser uma questão de ensino, ela é hoje vista como de extensão a formação inicial e continuada. Por isso, a gente trabalha dentro da Pró-

Ex, no PRONATEC-FIC (COORDENADOR INSTITUCIONAL ADJUNTO B).

Já nos *campi*, foram organizadas equipes de trabalho que contavam com Coordenadores Adjuntos, Supervisores de Curso e Orientadores, além da função dos Diretores de Ensino, que apesar de não entrarem no rol de profissionais do Programa, também interferem na gestão dele.

Segundo a Coordenadora Institucional Adjunta B, os *Campi* foram convidados a participarem do programa sob a promessa de mais recursos e ampliação das vagas.

É óbvio que quando a gente começou, a gente não tinha imposição de ter tantas vagas ou tantas turmas, a gente entrou com o que a gente podia. Então foi uma... o MEC instituiu para os institutos, mas, em compensação, a gente não foi obrigado a fazer naquele momento. A gente foi fazendo conforme a gente foi se adaptando ao programa (COORDENADOR INSTITUCIONAL ADJUNTO B).

A entrada do PRONATEC no IFRJ é um assunto de divide muitas opiniões, principalmente quanto sua obrigatoriedade ou não. Quanto a isso, a equipe central afirma não haver qualquer imposição e que a possibilidade de não ofertar cursos pelo PRONATEC é sempre ponderada pela instituição.

Nós temos oportunidade de não ofertar e essa é uma oportunidade considerada, sempre. É considerada agora, pra 2014, por exemplo. Se esse problema da bolsa fizer com que qualquer *Campus* não queira, ninguém aqui dentro vai impor. *Campus* Duque de Caxias não pactuou, falou assim: eu não tenho espaço físico, enquanto vocês não construírem um prédio pra mim eu não vou ofertar, por mais que eu entenda... ninguém tá impondo ao *Campus* Duque de Caxias que o faça (COORDENADOR INSTITUCIONAL ADJUNTO A).

No entanto, ainda para o gestor, a maior parte dos *Campi* não trabalha com 100% de sua capacidade.

[...] a gente não trabalha com 100% da capacidade física nesses *Campi*. Mas no Campus do Rio de Janeiro, a gente trabalha com 100% da capacidade física. Eu consigo colocar um cursinho FIC numa salinha num cantinho e os demais são fora da instituição. Em Caxias com 100% da capacidade física. Em Nilópolis com 95% da capacidade física. Então, eu penso o seguinte... que.. e eu acredito realmente nisso. Existe um plano de vagas aprovado pelo Congresso Nacional e que a gente vai

ofertar PRONATEC nesses *Campi* com um mecanismo de atender esse pico de demanda (COORDENADOR INSTITUCIONAL ADJUNTO A).

Apesar de dizer que os *Campi* não trabalham com toda a sua capacidade, ao começar a descrever a capacidade dos *Campi*, parece que nosso entrevistado começa a constatar que seu pensamento pode estar equivocado.

Segundo os gestores institucionais, a escolha dos cursos foi feita de acordo com a expertise de cada *Campus*, ou seja, na maioria dos casos, não foram criados cursos especificamente para o PRONATEC que não tivessem interface com as áreas em que os *Campi* já atuavam.

Nós fizemos uma proposição que queríamos ofertar os cursos que já existem aprovados no IFRJ. Nós não aprovamos nenhum novo curso pra ofertar no PRONATEC... curso de áreas que já temos conhecimento... que já temos infraestrutura pra fazer, mas não tínhamos docentes pra ampliar as vagas (COORDENADOR INSTITUCIONAL ADJUNTO A).

Por outro lado, a autonomia para a escolha dos cursos também se tratou de uma estratégia para que o programa não ficasse travado nos procedimentos burocráticos institucionais.

[...] eu acho que a gente conseguiu minimizar..., reduzir esse tempo de diálogo com a escolha dos cursos técnicos serem os mesmos cursos do *Campus*. Se a gente tivesse que ofertar um curso novo eu levaria de um ano a dois anos no processo normal do IFRJ. O curso vai fazer o projeto, vai formar uma equipe portariada pra pensar que curso vai fazer, fazer estudo de demanda. Toda a questão... Construir, provar que tem competência, provar que tem infraestrutura (COORDENADOR INSTITUCIONAL ADJUNTO A).

O diálogo entre a equipe central e o *Campus* é mediado pelos Coordenados Adjuntos dos *Campi*. O diálogo é constante e faz uso de diversas tecnologias, como nos afirma o coordenador:

[...] a gente faz reuniões mensais, mais telefone e e-mail livremente. A gente tem lançado mão da videoconferência porque... É muito complicado... Porque o coordenador no *Campus* também faz outra coisa... E aí às vezes o coordenador trabalha... Tem uma carga horária no PRONATEC de seis horas, se ele vem ao Rio pra uma reunião naquela semana ele já fez muito mais que seis horas. Sempre tem uma

contrapartida do *Campus* (COORDENADOR INSTITUCIONAL ADJUNTO A).

A equipe central é a porta de entrada para os demandantes do PRONATEC, ou seja, quando algum Ministério decide se tornar um demandante do programa, ele se credencia no MEC e estabelece o diálogo com essa equipe, que por sua vez encaminha para o *Campus* as demandas recebidas, sendo reservada ao demandante a autonomia para escolher os alunos do programa segundo critérios próprios.

No caso do Ministério do Desenvolvimento Social que é o pessoal que trabalha com os CRAS, os assistentes sociais, lá a linha de corte deles é o auxílio bolsa-família. Bolsa-família, Renda Melhor, qualquer programa de transferência de renda. Se essa pessoa recebe, ele já é prioritário, nesse sentido, e aí o próprio CRAS faz essa seleção: quem ganha menos, quem tem mais necessidade de fazer um curso... E nós recebemos o aluno, a gente não faz nenhum tipo de seleção de aluno (COORDENADOR INSTITUCIONAL ADJUNTO B).

Por exemplo: o Ministério do Trabalho e Emprego apresenta como demanda a oferta de cursos de FIC de copeiro e cabeleireiro no município de Japeri. Cabe à equipe central organizar e encaminhar essas demandas para análise de cada *Campus*, para que o mesmo se pronuncie sobre a possibilidade de oferta de vagas ou não. A oferta não se pauta apenas na região em que o *Campus* está localizado. Ele pode fazer uso de apoio dos municípios para oferecerem os cursos em “unidades remotas”. Nesse caso, a prefeitura ou o estado libera algum espaço, que geralmente é uma escola pública para o desenvolvimento dos cursos.

[...] eu tenho o *Campus* de Paulo de Frontin, aí eu tenho a cidade de Vassouras, Três Rios, Miguel Pereira que é ali perto... Sei lá... Teresópolis, Petrópolis... E aí, esses municípios são próximos ao *Campus*, eu não tenho *Campus* nesses municípios. Então, a prefeitura oferece o espaço e nós vamos até lá dar os cursos (COORDENADOR INSTITUCIONAL ADJUNTO B).

Para que os *Campi* participem a equipe central abre um diálogo para explicar as propostas dos demandantes.

Marca uma reunião com todos, a gente explica o que é o Programa, quem está interessado em aderir... E aí os *Campi* vão e se habilitam. Tanto é que em 2012 a gente só teve dois *Campi* trabalhando com o

PRONATEC. 2011, se não me engano foi só Maracanã, Nilópolis, foram poucos *Campi* também... agora em 2013 que a gente tem mais *Campi*. São 7 *Campi* trabalhando com o PRONATEC, hoje (COORDENADOR INSTITUCIONAL ADJUNTO B).

Segundo os Coordenadores Institucionais, ao receberem a demanda, os *Campi* têm um prazo para se manifestarem sinalizando os cursos que irão ofertar, explicitando o nome do curso, o número de vagas, a carga horária e o local em que o curso será ofertado. A isso se resume o momento de pactuação no IFRJ. Ou seja,

São as instituições ofertantes vendo que áreas ela tem interesse de ofertar e verificando se as áreas que elas têm interesse de ofertar são as mesmas que a sociedade tem direito de... Tem direito não, desculpe. Se a sociedade deseja ter informação. E a sociedade representada pelos demandantes: Secretaria Estadual de Educação, Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) (COORDENADOR INSTITUCIONAL ADJUNTO B).

Após esse processo, os *Campi* devem montar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), ou no caso de já ser um curso ofertado pelo *Campus*, iniciar o processo de organização das turmas, verificar se o número de docentes está adequado, se falta algum profissional, definir as salas que serão utilizadas, ou seja, tomar todas as providências para que o curso se desenvolva. Em síntese, nem o MEC, nem os demandantes oferecem qualquer tipo de estrutura aos *Campi*. Eles apenas têm seus profissionais e estrutura física utilizadas.

E essa é uma discussão que a gente vem fazendo, já, há bastante tempo com o MEC. Toda reunião que a gente tem a gente fala sobre isso. A gente debate essa questão de eles não oferecerem toda a infraestrutura de que a gente necessita. Até mesmo, de professor, mesmo. De aumentar o quadro de vagas. A gente tem hoje muito poucos professores. O MEC tem aberto pouquíssimas vagas pros institutos e aí esse professor que já trabalha vinte e poucas horas, ele ainda vai ter que trabalhar mais dez horas pra poder trabalhar no PRONATEC. E a questão dos laboratórios é importantíssima... Como é que a gente mantém um curso técnico, até mesmo um curso FIC, com qualidade, se a gente não tem como garantir um laboratório eficiente, eficaz, né, que tenha todo o maquinário necessário. Tanto é que quando a gente faz a oferta de curso, a gente esbarra nessa questão. Se o instituto não tem já o laboratório formado, a gente não pode oferecer aquele curso. A não ser que a gente conte com a parceria da prefeitura, com a parceria de outros agentes. Mas isso é um entrave muito grande e a gente tem discutido muito isso (COORDENADOR INSTITUCIONAL ADJUNTO B).

O primeiro ano do programa no IFRJ foi feito 100% com a participação dos docentes do próprio instituto, o que na visão da equipe central, facilitou o trabalho, pois,

[...] a gestão fica muito facilitada a questão pedagógica, a questão do projeto de curso, dos planos de aula, ela não precisou de nada novo. A gente pegou as mesmas turmas que já tinham aula no mesmo *Campus* e com os mesmos professores. O que diferenciava é que era um programa que tinha um modelo de acesso do aluno diferente da outra turma que existia antes de a gente aderir ao PRONATEC e geralmente acontecia em um outro turno que era um turno onde o *Campus* tinha mais espaço disponível pra ser utilizado (COORDENADOR INSTITUCIONAL ADJUNTO A).

Até aqui, apresentamos a visão dos Coordenadores Adjuntos Institucionais sobre o Programa. Considerando que esses coordenadores exercem suas atribuições na reitoria e que pode haver diferenças entre essas narrativas e as do que estão nos *Campi*, apresentaremos agora a visão dos outros gestores do Programa, os que estão no cotidiano dos *Campi*.

Sobre o significado do PRONATEC para os gestores que estão nos *Campi*, podemos perceber que o programa é entendido como uma grande oportunidade de qualificação profissional que aumentará a competitividade dos alunos no mercado de trabalho:

É atender ao trabalhador que tá no mercado de trabalho. Ou aquele que saiu do mercado de trabalho por algum motivo e tentar dar alguma qualificação, alguma ferramenta a mais pra que ele possa ter mais oportunidade no mercado de trabalho (COORDENADOR ADJUNTO A).

O PRONATEC atende uma demanda reprimida de mão-de-obra de 7 milhões de técnicos até 2015, que o Brasil vai ter uma necessidade grande de profissionais. E aí como o governo viabilizar isso dentro das estruturas que existem em um tempo curto? Foi uma estratégia, abrir essas bolsas para que o funcionário da própria instituição fizesse horas extras (COORDENADOR ADJUNTO C).

Nota-se que o IFRJ compõe um projeto político-econômico que pretende formar um número expressivo de técnicos das camadas desfavorecidas através de investimentos mínimos nessa formação e em um pequeno espaço de

tempo. Para cumprir esses intentos, o PRONATEC resgata o discurso dos reformadores da Educação Profissional na década de 1990, ao afirmar que se trata de levar as camadas desfavorecidas para o IFRJ. Tal discurso, aparentemente, atende as reivindicações dessas camadas, mas em sua essência, se distânciava dessas reivindicações, pois não insere tais camadas dando as mesmas condições que as camadas médias possuem na instituição. Essa perspectiva de inclusão pode ser percebida na fala de alguns gestores, como o que afirma que o PRONATEC “está dando oportunidade pra alunos que talvez não pudesse... não tivesse condições de estar aqui dentro de uma Rede Federal, hoje” (COORDENADORA ADJUNTA B). O que também pode ser percebido nas seguintes afirmações:

O PRONATEC é um programa do governo, que foi sugerido que a instituição abraçasse, dando oportunidade pra alunos ingressarem na instituição de outra forma, que não seja pelo processo seletivo que normalmente tem. É mais inclusivo, porque ele vai às escolas públicas e lá eles fazem o processo, selecionam esses alunos, e então alunos que talvez, pelo menos a gente percebe, que não teriam condições de passar pelo processo seletivo da prova pela falta de base que muitos deles vêm, tem condições através dessa nova modalidade de ingresso (ORIENTADOR A).

É uma tentativa de mostrar as pessoas que as escolas federais são acessíveis, porque eu acho que a grande população acredita que a Rede Federal está muito aquém das suas possibilidades, apesar de ser gratuita (DIRETOR DE ENSINO C).

Como foi dito por um dos gestores, o governo pretende utilizar a estrutura física e profissional do IFRJ para qualificar a força de trabalho. Mas, precisamos pensar sobre o papel do IFRJ, como também as reais possibilidades dessa instituição, pois, mesmo tendo como missão qualificar força de trabalho, existem limites impostos pelo espaço, pelo tempo e pelas atribuições regulares de cada profissional. Alguns gestores sentem dificuldade para gerenciar seu tempo no atendimento do PRONATEC e de suas atribuições regulares.

Então, às vezes você tá fazendo alguma coisa ligada a sua função do dia a dia, aí você recebe um e-mail, aí você tem que parar pra dar aquela resposta. Então, essa é uma dificuldade que eu tenho hoje. Por exemplo, aqui a gente não tem espaço para o PRONATEC. Tipo, aquela sala ali é uma sala do PRONATEC, onde a gente tem os arquivos e tal, não, eu não tenho isso. Então tá tudo aqui comigo. Então eu acabo tendo que parar

pra dar conta de algumas coisas que são emergenciais. Ainda não consegui estabelecer assim, na hora que eu tenho que cumprir meu horário do PRONATEC, vou ficar só por conta do PRONATEC. Ainda não consegui fazer isso (COORDENADOR INSTITUCIONAL ADJUNTO B).

Por não aumentar a capacidade real do IFRJ, compreendemos que o PRONATEC parte do princípio de que há grande ociosidade na instituição, ou seja, classifica-a como improdutiva na formação profissional. Deste modo, a entrada do Programa no IFRJ tratou-se de uma necessidade pelo ponto de vista do governo, para que esta instituição possa atender um número maior de alunos. Assim, a entrada do Programa “não foi uma opção, digamos assim, democraticamente, conversada com todos os professores, mas foi uma decisão do *Campus*” (DIRETOR DE ENSINO A).

O que a gente sabe é que é um programa do governo e era uma demanda que o Instituto como um todo teria que abraçar porque o Governo Federal é o nosso chefe. Mas a gente pode dentro dessa demanda optar que curso nós ofertaríamos, quantas turmas nós abriríamos, que cursos nós não ofertaríamos. Então, não houve uma imposição com relação à forma de a gente se organizar e agir, mas havia uma demanda que a gente tinha que cumprir que era ofertar o curso (COORDENADOR ADJUNTO C).

Conforme suspeitávamos, a pressa é a palavra que define bem a implantação do programa no IFRJ, como nos afirma um gestor: “Olha, foi bem rápido. Eu participei, mesmo, assim, dele implantado, na verdade. No sentido de que, quando eu fui chamada pra fazer parte da coordenação adjunta é porque ele já tinha que acontecer” (COORDENADOR INSTITUCIONAL ADJUNTO B).

O “pedido” urgente do governo, em alguns casos, não respeitou nem a tradição pedagógica dos *Campi*, pois foram pedidos cursos que não estavam no rol de expertise destes.

[...] foi pedido que todos os institutos federais implantassem que imediato, o PRONATEC. Inicialmente, queriam que déssemos vários cursos que não são foco do *Campus*, especificamente. Isso daí iria atrapalhar um pouco ou dificultar todo o gerenciamento nosso. Então, é... nós optamos por trabalhar com uma quantidade de cursos pequena, vamos dizer assim. Então, nós fomos fazendo uma implantação aos poucos, paulatino, curso a curso, de modo que não haja um inchamento

ou que nós não tenhamos perna pra atender a todos com qualidade como deveria ser (COORDENADOR ADJUNTO A).

A preocupação dos *Campi* foi no sentido de que não houvesse uma hipertrofia de suas práticas pedagógicas e que continuassem a trabalhar sem a redução da qualidade. Essa intenção fez com que alguns ficassem numa posição defensiva com relação ao programa.

No primeiro momento surgiu a ideia, a proposta da reitoria de que a gente fizesse se engajasse no programa, nós ficamos um determinado momento meio ressabiado de como fazer, não pela busca... saber o que fazer a gente sabia, mas nós tínhamos algumas restrições, que era espaço, grupo docente que pudesse estar envolvido (DIRETORA DE ENSINO C).

Por esta razão, alguns *Campi* não atenderam de imediato a solicitação da cúpula do Instituto, preferindo estudar melhor o programa, entendê-lo e adequá-lo a realidade local.

A gente procurou conhecer o programa antes, até a gente não atendeu o pedido da Reitoria de início, no semestre em que ele foi apresentado pra gente. A gente procurou estudar um pouco melhor a documentação, a regulamentação do PRONATEC, pra depois montar uma estrutura que fosse, o máximo possível, parecida com o curso interno (SUPERVISOR DE CURSO B).

A necessidade de entender melhor o Programa abriga outra necessidade dos *campi*: conseguir profissionais para atuarem PRONATEC. Segundo um dos gestores “O problema maior foi conseguir pessoas que tivessem a ideia ou tivessem comprometimento com esse processo. A aí, isso daí é que houve também uma demora e foi por isso que nós estamos implantando cursos aos poucos”. (COORDENADOR ADJUNTO A)

Alguns tinham uma postura política e diziam que não iam participar do programa, porque o programa... é um programa pra fazer a política do governo... que eles não concordavam e aí se eximiram em participar. E outros não, não tiveram problema nenhum em participar (COORDENADORA ADJUNTA C).

Outro fator que determinou a recepção do programa foi sua execução com base na sobrecarga de trabalho, pois os alguns profissionais “entenderam como

uma carga horária a mais e não quiseram participar” (DIRETOR DE ENSINO A). Para a Orientadora A se o programa:

[...] fosse proposto, e viesse com toda a estrutura para que aquilo acontecesse eu acho que muita gente receberia de uma outra forma. Mas as pessoas já são meio escaldadas, com os programas que a gente implemente sem condições nenhuma às vezes, e foi o que aconteceu (ORIENTADOR A).

Em outras palavras, a infraestrutura e os recursos humanos não acompanharam o PRONATEC. Muitos dos docentes que aceitaram participar do programa, o fizeram sem conhecê-lo suficientemente, fato que fez com alguns expressassem seu descontentamento posteriormente.

Houve realmente atraso nos pagamentos, os professores reclamam que a recuperação não é remunerada, as férias... não tem, não há... [...] O primeiro impacto é não pensar que os alunos precisam fazer a mesma... se é o mesmo curso, tem o mesmo regime de recuperação do curso concomitante/subsequente. Então eles já tiveram esse questionamento. Vários questionamentos. Os profissionais técnicos não aceitaram. Os pedagogos não aceitaram o PRONATEC (DIRETOR DE ENSINO B).

A narrativa do Gestor G confirma um problema já apontado por nós, que os alunos do PRONATEC são inseridos em um regime diferenciado dos demais.

A questão do espaço físico dos *Campi* parece ser um dos principais problemas causados por uma implementação aligeirada como a do PRONATEC.

O espaço é muito limitado, porque a gente tem a parte da administração, os laboratórios... Então, o número de salas de aula ficou reduzido. Então, nós não teríamos espaço físico e nem pessoal na área financeira, secretaria... Pra dar conta de um número muito grande de alunos (COORDENADOR ADJUNTO C).

[...] nós tivemos que implementar vários cursos e aí, o espaço físico nosso foi comprometido e nós tivemos que adequar, não a carga horária, mas os dias e horários para o curso de acordo com a disponibilidade de espaço para que nós pudessemos atender a essa demanda (COORDENADOR ADJUNTO A).

As experiências que não tiveram a questão do espaço físico como problema, mostram-nos outros elementos como determinantes dessa “facilidade”, como por exemplo, o que é narrado a seguir:

Não, não houve dificuldades não. Mas parte dessa ausência de dificuldade também se deve a um fator negativo que foi a evasão, teve uma grande evasão de alunos. Na primeira turma era uma sala, então não tinha problema nenhum. Quando essa primeira turma foi para o segundo período, aí já houve uma certa evasão. Aí ficou uma turminha muito pequena, de quatro alunos que aí, tinham aula no laboratório de [...], não precisava uma sala (COORDENADOR ADJUNTO C).

Ao implementar um programa de formação profissional para as camadas desfavorecidas não se pode contar com a evasão de parte dessa camada para garantia de um espaço de estudo digno. O governo deveria expandir de forma real o IFRJ, suas dependências, salas de aula, laboratórios, de modo que atendesse a todos os alunos com a mesma qualidade desde o início do curso ao seu fim.

Segundo os próprios gestores, os profissionais do IFRJ trabalham em sua capacidade máxima. Deste modo, o PRONATEC, em alguns casos entrou no espaço que era destinado as atividades de planejamento, configurando não um problema de espaço físico, mas de organização das atividades escolares, trazendo certo conflito de horários.

Ele é extracurricular pra gente. A gente dá aula num horário que não faz parte do nosso horário previsto pra permanecer na instituição. Aqui a a gente tem o nosso dia de planejamento... ou o horário é, é... fora do tempo estipulado pra ficar na instituição e aí nesses horários a gente coloca as aulas do PRONATEC ou as atividades, até a supervisão do curso (SUPERVISOR DE CURSO B).

Ao serem questionados sobre a forma como se desenvolve o PRONATEC, os gestores apontaram para certa igualdade entre todos os discentes, seja do programa ou não. No caso do programa:

Eles nunca deixam de ter aulas por falta de professor. Quando ocorre uma falta a gente corre imediatamente a trás de um edital e o professor repõe as horas perdidas, repõe mesmo. Nós oferecemos a eles um material didático que é preciso, né? Impresso... ou como o professor preferir. Eles podem fazer uso de audiovisual, a gente tem aí as salas equipadas com retroprojetores... Aliás, com *data-show*, retro projetores, com caixas de som, então o professor pode utilizar todos os recursos necessários em sala de aula. Existem as visitas técnicas com ônibus que a escola contrata, vem pega a turma leva pra visita nas empresas pra ver como é que funciona aquele profissional, né, que eles vão se formar na área de atuação, como ela atua (COORDENADOR ADJUNTO C).

Mesmo sinalizando que os alunos do PRONATEC usufruem da estrutura física do IFRJ, os gestores reconhecem que o caminho correto seja o da real ampliação dessa estrutura, para os esses alunos tenham cada vez mais, as mesmas condições de estudo dos demais, pois se não for assim, os alunos do PRONATEC sempre serão vistos como secundários com relação ao Instituto. Um exemplo disso é a própria prioridade que é dada aos alunos dos cursos integrados com relação aos materiais, laboratórios e distribuição dos professores, conforme afirmou um dos gestores. Por tratar-se de um programa que diferencia o acesso ao IFRJ, há indícios de que estes alunos sejam discriminados no interior das instituições, pois “rola um preconceito. Têm aqueles que vêm esses alunos [do PRONATEC] como os alunos que não passaram por um processo seletivo” (DIRETOR DE ENSINO A).

Conforme já dito, o PRONATEC não realizou nenhuma formação específica para os profissionais. Segundo um dos gestores “Não houve uma formação porque as pessoas que se engajaram no projeto já sabiam o tipo de público e o tipo de adversidade que nós íamos encontrar com o público que ia procurar o PRONATEC” (COORDENADOR ADJUNTO A). A fala deste gestor não se confirma com as respostas dos docentes com relação ao conhecimento do Programa. O que a reitoria tem feito atualmente é uma reunião de apresentação do Programa.

Quem está sendo selecionado, quem faz o edital para professor, eles têm uma formação. Pequena, curta, acho que algumas horas de capacitação. Confesso que eu nem sei exatamente como é feito. Acho que é mais pra explicar o quê que é programa, como ele funciona. Informações mesmo sobre o quê que é o PRONATEC (DIRETOR DE ENSINO A).

A uma formação específica para atuar no PRONATEC, poderia se justificar, pois,

[...] o tipo de abordagem tem que ser totalmente diferente, porque o público-alvo é diferente, não adianta. É... eu não vou dizer que é assistencialismo, porque não seria assistencialismo, mas o público-alvo chega sempre com muitas carências e muitas dificuldades, não só financeiras, que muita das vezes não vamos resolver como escola, mas principalmente, de estrutura familiar, de base educacional e que os nossos professores tem que ter a sensibilidade pra poder atingir essa, esse público. Se o professor não tiver essa sensibilidade, o projeto é fadado a não funcionar, eu pelo menos penso assim (COORDENADOR ADJUNTO A).

Porque você precisa de uma experiência que é muito diferente do dia-a-dia numa sala de aula tradicional; as estratégias de ensino, as formas com que você vai trabalhar, os conteúdos são um pouco diferentes, principalmente em termos de estratégia, você tem que ser capaz de capturar... a tua aula tem que estar sempre pronta a ser modificada de acordo com o grupo de alunos daquele momento no curso, ser capaz de capturar deles o conhecimento que eles já trazem e complementar isso de acordo com a sua necessidade, então, não é uma coisa igualzinha ao que a gente teria nos cursos mais tradicionais da escola (DIRETOR DE ENSINO C).

Tem muitos professores que são muito rigorosos. Né? Então, nem sempre aceitam muito bem a ideia de quê... é... ela é camareira. Ela tá se formando pra ser camareira, mas ela fala errado. Ela troca, sei lá, o “r” pelo “l”. E aí é difícil pro professor entender que isso não vai influenciar na parte operacional dela de camareira. Se ela consegue se comunicar, escrever mesmo que errado, ela consegue se desenvolver... ser uma boa camareira. Ser uma boa camareira não vai estar condicionado à forma como ela escreve ou que ela fala, mas como que ela faz um envelopamento de cama, se ela sabe a diferença entre limpar e higienizar e outros aspectos (SUPERVISOR DE CURSO A).

A fala do Gestor F é referente a uma turma de curso de FIC, o que confirma nossas suspeitas de que a Bolsa Formação Trabalhador não tem o objetivo de socialização do conhecimento geral, mas sim, de um saber estritamente pragmático. Vejamos as principais características dos alunos dessa bolsa:

[...] é um pouco diferenciado. Com muitas dificuldades de leitura e escrita, um grupo de baixa autoestima, histórico de fracasso escolar, então, uma formação específica pra lidar com isso é bom, é PRONATEC FIC que eu estou dizendo (ORIENTADOR B).

A necessidade de formação foi apontada não apenas para capacitar os docentes para as especificidades dos alunos, mas também os próprios gestores, que passam a ter responsabilidades que exigem novas habilidades até então não necessárias. É o caso de um dos gestores que afirma:

[...] eu nunca fui administradora, eu sou professora. E a gente tem, meio que administrar, administrar carga horária de professor, administrar quadro de docente... ver os docentes que vão faltar, ver se os docentes que estão ali é um número e uma carga horária que dá pra abrir mais uma turma ou não (COORDENADOR ADJUNTO C).

Pelo que constatamos não foi apenas a falta de capacitação, mas também de informações básicas. Isso pode ser percebido através da seguinte justificativa pra uma formação prévia:

Pra gente tomar mais propriedade da situação, ter mais conhecimento de como que a coisa flui, de como que a coisa aconteceu. A gente sabe que é uma coisa que vai ter começo, meio e fim, é o programa. Então, assim, ter mais informação em relação a isso. Eu acho que faltou isso (COORDENADOR ADJUNTO B).

Apesar das dificuldades, os profissionais do IFRJ têm se dedicado para o desenvolvimento do programa e tentam superar aos poucos alguns estigmas iniciais.

Então, a gente no começo tinha um receio quanto ao público que a gente ia receber por não ter passado pela nossa seleção que tem um histórico de ser uma seleção bem rigorosa. Os alunos... Só pra você ter uma ideia, o nosso curso regular, ele tem, no processo seletivo, uma média de 5 candidatos por vaga, o curso interno. Então é um curso bem seletivo, bem concorrido. E aí quando a gente abriu a primeira turma do PRONATEC, a gente ficou meio receoso, a gente não sabia o que ia receber da seleção que seria feita pelo governo do estado (SUPERVISOR DE CURSO B).

A superação desse estigma é feita a partir de uma conscientização que coloca o PRONATEC como um programa de “resgate social e dando oportunidade a quem não podia ter um, a oportunidade de ter um ensino de qualidade, uma formação de qualidade e que possa melhorar a vida dessa pessoa no futuro” (COORDENADOR ADJUNTO A).

De modo geral, a ideia de que estão participando de um resgate social, anima a muitos dos profissionais. Como afirma alguns dos gestores:

[...] eu escutei de um aluno uma vez, um aluno do PRONATEC que a gente sempre faz uma aula inaugural, uma conversa e apresentação do curso. E um aluno uma vez me falou que estar sentado aqui nessa cadeira dessa sala de aula, dessa instituição, era um sonho pra ele. Que ele tentou várias vezes passar no processo de seleção e não conseguiu e quando ele viu a oportunidade do PRONATEC ele agarrou aquilo com unhas e dentes e que tava muito feliz por estar, naquele dia, sentando numa cadeira nessa instituição (SUPERVISOR DE CURSO B).

[...] quando você pega uma pessoa que estava no mercado de trabalho, foi colocado pra fora desse contexto e que a sua autoestima, por mais

que ele queira... é diminuída, quando você traz ele aqui pra dentro, faz ele ter conhecimento, faz ele se sentir valorizado, por aquilo que ele já trouxe também... então eu acho que isso é o que a gente tem pra oferecer, e eu acho que é isso que forma. Não dá pra formar profissional, dá pra formar pessoas, e aí não dá pra descartar as duas coisas (DIRETOR DE ENSINO C).

Segundo o Supervisor de Curso B, os alunos do Programa costumam apresentar um perfil de baixa autoestima com relação às possibilidades de trabalho.

O aluno do PRONATEC é o que costuma ter uma autoestima bem baixa, ele não se vê como um funcionário de uma grande empresa de tecnologia da informação. Ele não se vê atuando em um Google, em um Yahoo, em um Facebook. Ele acha que aquilo não faz parte da realidade dele também. Então a gente tem que trabalhar, desde o início, também, esse lado psicológico dos alunos, mostrar pra eles que até alguns ex-alunos hoje estão atuando em grandes empresas com grandes cargos e que há alguns anos atrás ele estava sentado nessa mesma cadeira que esse mesmo aluno do PRONATEC (SUPERVISOR DE CURSO B).

Partindo dessa constatação, há iniciativas que tentam proporcionar um espaço de aprendizagem que valorize a autoestima desses alunos, tentando minimizar o próprio estranhamento desses alunos no IFRJ.

Eles concorrem às bolsas de monitoria igualmente, participam dos projetos, inclusive, que os professores oferecem aos alunos do técnico à noite, mesmo não sendo professores do PRONATEC. Os professores não se importam em orientá-los, mesmo sem receber. Houve, por exemplo, um projeto pro RockInRio. Nossos alunos estiveram no Rock in Rio fazendo a parte de segurança que lá estava deixando bastante a desejar, a empresa. Porque eram todas empresas terceirizadas, lá no Rock in Rio. Havia uma empresa central do evento e o restante eram agregadas, terceirizadas. E aí nós conseguimos um convênio e foi um grupo de professores daqui fazendo supervisão e um grupo de alunos fazendo um estágio. E nós levamos também os alunos do PRONATEC... nesse grupo de professores haviam alguns que eram bolsistas do PRONATEC e outros que não eram. E aí, não houve problema algum com relação a orientação, foram todos orientados da mesma forma (COORDENADOR ADJUNTO C).

No entanto, algumas barreiras próprias da organização do programa tendem a atrapalhar a prática pedagógica da instituição e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos alunos, como o que é relatado abaixo:

[...] eles não podem ser reprovados mais de uma vez no mesmo período. Então, até que ponto vale a pena exigir tanto dele e fazer ele passar por uma nova reprovação e aí mais uma outra reprovação, correndo o risco de perder o curso (COORDENADOR ADJUNTO C).

Mesmo diante de limitações como essa, algumas estratégias positivas são implementadas, como por exemplo, as atividades de orientação educacional, que tendem a ajudar tanto o aluno como o professor do Programa. Segundo uma das orientadoras, é feito:

[...] o acompanhamento dos alunos [...] sempre perguntando aos professores como cada aluno está... verificando se há alguma dificuldade logo no início, que o professor tenha percebido, ou má conduta, eu chamo pra dar uma orientação porque tem muitos alunos que chegam e encontram muita dificuldade com a forma que os professores trabalham aqui. Exige uma independência maior coisa que a gente questiona, que os professores deveriam ter um, não todos, um relacionamento mais próximo, próprio do Ensino Médio ainda, alguns já tratam os alunos como se fossem universitários. Então chega um aluno desses, numa escola pública, que tem, ou não tem nenhuma atenção, e ainda chega aqui que o nível é mais complicado, então a gente normalmente encontra um grupo com muitas dificuldades (ORIENTADOR A).

No entanto, esse trabalho de orientação assume, em alguns casos, outra vertente, de caráter “mais social que técnico pedagógico efetivamente” (COORDENADOR ADJUNTO A). Uma das orientadoras explica-nos como se dá esse trabalho:

No dia a dia, eu normalmente converso com eles, passo nas salas, vejo quem está frequentando, anoto quem ta faltando e faço um contato por telefone, recebo os atestados, converso pra ver qual foi o problema da falta, da ausência do aluno na instituição, já estou preparando, porque eu percebi que os alunos não sabem como montar um currículo, então já estou elaborando um material que eu vou até as salas, vou pedir um tempo aos professores, pra ensiná-los a elaborar um currículo, a turma de garçom tem sido muito procurada pelos empresários aqui da região, donos de restaurante, então alguns já irão da instituição pra um emprego, mas as alunas de camareira se queixam que elas não tem tanto acesso aos empresários da região, então irei começar com elas, ensiná-las a montar um currículo, ajudá-las a divulgar esse currículo no mercado... Então o meu papel com eles tem sido isso, ajudá-los na sua formação, ajudá-los a perceber aonde eles podem se encaixar no mercado de trabalho. (ORIENTADORA B)

A fala descrita acima mostra ainda o que tem sido sinalizado como uma constante entre os alunos do programa: a evasão.

Porque a gente começa com turmas com 30 alunos e vai, vai, vai, vai... a coisa vai indo com 10... e a gente formou 6 de uma turma que começou com 26. Então isso me aflige. E aí quando a gente vai ver os motivos, que a gente tem esse controle, um dos motivos é “ai, o curso é difícil...”, “eu achei... não é isso que eu quero...” (COORDENADOR ADJUNTO B).

É óbvio que alguns alunos evadem pelas razões citadas, mas pensar que é por uma dificuldade individual, ou uma incompetência assumida é também uma forma de maquiar problemas estruturais enfrentados por esses alunos.

[...] eles arrumam empregos e infelizmente nossos cursos, devido a questão de espaço, tem um horário que pra quem trabalha é complicado. Aí eles acabam largando o curso porque a empresa não permite que ele continue (COORDENADOR ADJUNTO A).

Especificamente nos cursos de FIC:

[...] eles entram porque estão submetidos à questão deles terem perdido a sua colocação no mercado, veio pra cá e obviamente eles, no decorrer da entrada do curso, eles continuam buscando uma nova inserção, então quando isso acontece, e aí por questão de horário e da proposta que eles têm, eles acabam evadindo (DIRETOR DE ENSINO C).

Podemos compreender que esses alunos têm, como qualquer ser humano, necessidades imediatas, pois precisam comer, beber, pagar as contas do mês, enfim, se manter, o que faz com que “Qualquer faxina, qualquer emprego, oportunidades extras, eles dão prioridade pro trabalho ao invés de vir estudar” (SUPERVISOR DE CURSO A).

Há também em alguns casos, grande falta de perspectiva de ascensão social pela realização de um curso de qualificação, o que é relatado pelo Gestor B.

Mas a gente teve uma grande evasão. São, esses que “ah, eu não quero mais fazer o curso não”, aí vai trabalhar numa lojinha. Mas muitas vezes não é porque não têm a oportunidade de estar aqui, até pode estar. Mas é que não consegue visualizar o diferencial que uma profissão vai proporcionar na vida deles. Ainda mais com o título de uma escola federal (DIRETOR DE ENSINO C).

Então, aparentemente, é porque o aluno vê muita dificuldade e começa a achar que não vai ter futuro, não vai ter condição. Aparentemente é uma baixa autoestima. Aparentemente... mas isso a gente tem que resolver.

Não pode ficar nessa constatação e deixar isso parado. Eu não aceito isso (DIRETOR DE ENSINO B).

Suspeitamos que além das motivações apresentadas acima, os alunos do PRONATEC evadiam por não se identificarem com o curso escolhido. Assim, questionamos os gestores sobre a forma que é feita tal escolha e se há alguma orientação por parte dos demandantes para que os alunos possam melhor organizar suas ideias e escolher. Constatamos uma queixa legítima dos alunos:

A reclamação grande que nossos alunos têm é que eles chegavam no Ministério de Trabalho, aí eles entregavam uma lista: - oh, escolha aí! Aí o cara começava a ler, mal ele começava a ler: - Oh, escolha logo! Precisa andar. Tem outro na fila. Vamo logo, vamo logo! (COORDENADOR ADJUNTO A).

Assim, os alunos escolhem um curso sem saber praticamente nada sobre ele e os demandantes também não procuram identificar se o aluno tem alguma afinidade com a área.

Um dos motivos da evasão do nosso curso é exatamente o aluno que vem sem noção do que é o curso de informática. Só que eu acho que o papel de esclarecer a ele o que é o curso de informática não é necessariamente da SEEDUC. Nós tínhamos que ter um material de divulgação que promovesse essa informação (DIRETOR DE ENSINO A).

De acordo com a legislação do programa, é tarefa tanto do demandante como do ofertante fornecer informações sobre os cursos. No entanto, não estamos aqui falando apenas do fornecimento de informações, mas de um verdadeiro trabalho de orientação para a escolha. Trabalho, em que deve ser feito um estudo das potencialidades dos sujeitos, de suas trajetórias profissionais e perspectivas, procurando estabelecer um diálogo entre a nova formação e esses elementos. Quando isso não acontece temos o seguinte quadro:

Tem pessoas que se inscreveram no curso e o curso não tem nada a ver com toda a trajetória profissional deles e isso daí não vai somar em nada para a qualificação profissional dele. Vamos dizer assim, nós temos, por exemplo, hoje, uma motorista de ônibus. Ela não evadiu, a gente conseguiu segurar ela. Mas a chance dela evadir seriam enormes, pois um curso, porque um curso de, por exemplo, que ela está fazendo de agente de resíduos sólidos... isso não é usado na carreira dela como motorista.

Ela nunca vai usar isso, então, e ela foi praticamente obrigada pelo ministério se escolher (COORDENADOR ADJUNTO A).

Um dos gestores defende que haja uma orientação pessoal, mas se isso não for possível, que sejam usados recursos tecnológicos.

[...] qualquer escolha precisa de muito mais fundamentação do que um simples objetivo do curso ou qual é a matriz, quais são os conteúdos que são dados, eu acho que a presença de uma pessoa... De palestras com pessoas que vão ministrar o curso, agora também não sei se isso seria viável em termos de logística, a não ser que você tivesse um trabalho do tipo quando você faz sua escolha você teria um vídeo de pessoas falando sobre o curso, essa coisa toda, a possibilidade de você, em determinado momento, interagir com ela mesmo que fosse por via eletrônica, por perguntas, até porque você tem uma área de abrangência relativamente grande, então não sei se em termos de logística pra isso seria viável, mas eu acho que em termos de troca de informação pra escolha, isso seria super importante (DIRETOR DE ENSINO C).

Há casos, em que as necessidades materiais se sobrepõem as demandas educacionais. Em outras palavras, a bolsa se torna uma forma de melhorar as condições de vida, o que pode ser constatado na seguinte fala:

[...] tem muitos alunos que são chamados por conta da bolsa, pura e simplesmente porque existe uma bolsa que ele acha que é uma forma de contribuir em casa ou uma forma que ele vai ter de comprar as coisas que ele nunca teve oportunidade de comprar. Então, só vem pra instituição por causa da bolsa e aí não consegue dar conta do curso e logo vê que não é a proposta do programa ficar aqui só recebendo bolsa e não ter formação técnica (SUPERVISOR DE CURSO B).

Ao serem questionados sobre os valores repassados para que os alunos se mantenham, os gestores afirmaram considerar insuficiente, pois:

A demanda de ir e vir, de estar aqui durante tantas horas, o valor poderia ser um pouco maior considerando todas as necessidades que essa pessoa tem, transporte, alimentação, a própria roupa que ele vai precisar utilizar, tudo isso tem um peso, e aí principalmente para aqueles que estão desempregados, eu acho que isso poderia ser um pouquinho melhor (DIRETOR DE ENSINO C).

Como já dito, o atual valor repassado aos alunos do IFRJ é de R\$ 12,00 por dia de aula. Com esse valor, ele deve se alimentar e pagar todos os transportes necessários para chegar ao IFRJ.

Se você for pensar o que eles têm que comer e passagem, na realidade eles têm que fazer opção. Quanto a mim, como coordenadora pedagógica, as vezes até oriento que eles dêem prioridade as passagens. Porque a maioria dá prioridade, também muitos são jovens, por falta de orientação, preferem comer, aí dizem que não vem pra prova, não vem pra aula porque não tem dinheiro pra passagem. Então não é suficiente. Porque se fosse, muitos moram longe, tem alunos tem que pegar quatro ônibus, parece que não tem condições, parece que esse valor não é suficiente pra pagar a passagem (ORIENTADOR A).

Nota-se que o cálculo que resultou no valor atual não considerou as especificidades de cada município, pois em alguns casos uma passagem basta, em outros não. O valor da alimentação também é variável, pois um prato de comida no município de Rio de Janeiro tem um valor maior que o mesmo prato no município de Pinheiral, por exemplo.

Doze reais é um valor que não atende as necessidades de transporte, um lanche mínimo pra eles. Só que, infelizmente, nós tamos limitados quanto ao orçamento, quanto a isso, então, nós não temos como aumentar, melhorar isso (COORDENADOR ADJUNTO A).

No caso dos alunos que tem a SEEDUC como demandante, poderíamos afirmar que estes já viriam alimentados da escola, ou se alimentariam nela após a aula do PRONATEC, mas:

[...] aí entram vários problemas... eles viriam almoçados da escola, porque a escola do estado oferece alimentação. Só que tem escola que a alimentação é péssima, tem dias que não tem ou demora muito e aí até chegar aqui a aula começa uma hora e não dá tempo. Eles têm que sair correndo e vir pra cá. Então, nem sempre essa condição é verdadeira de eles virem já almoçados. Aí, seria um lanche e as passagens, o recurso é insuficiente, é R\$12 por dia (COORDENADOR ADJUNTO C).

Inicialmente, não é apenas o valor da bolsa que foi insuficiente, mas também a extensão da mesma, inclusive aos profissionais do programa, o que trouxe confusão e problemas para os processos pedagógicos.

Normalmente, você percebe que eles usam pra comer, aí depois falta a prova, “Não pude ir pra prova porque não tinha o dinheiro da passagem...”. E na recuperação? Porque dos de recuperação não era pago. Agora que foi, a gente questionou isso... Só recebia os professores, os alunos, em período normal. Os alunos não vinham pra recuperação. E os professores também, não se achavam na obrigação, “Se eu não sou

pago na recuperação, é porque não é pra dar recuperação...” Já que eles querem aprovação automática (ORIENTADOR A).

Dessa forma, o PRONATEC não procurou valorizar os processos formativos em seus cálculos, o que confirma ainda que o programa não foi construído com a participação dos profissionais do IFRJ e se iniciou, para depois ir “ajeitando-se aos poucos”.

Como já exposto, o PRONATEC tem sido desenvolvido no IFRJ na forma concomitante, mas há a possibilidade de ser integrado, contanto que haja compatibilidade das propostas pedagógicas. O profissional que tem a atribuição de fazer essa articulação entre a escola de Ensino Médio e a de Educação Profissional é o supervisor de curso, mas a lei não especifica se essa articulação é restrita ao curso integrado ou se mesmo no concomitante, deve haver alguma compatibilidade das propostas pedagógicas. Deste modo, procuramos saber a opinião dos gestores sobre a necessidade de um diálogo entre as duas instituições mesmo no caso de um curso concomitante.

Eu acho que esse contato seja importante antes até da vinda deles, teria que ser uma coisa permanente, enquanto durasse o programa. Pra que quem fosse lá explicasse o que é a instituição, que é uma instituição de 80 anos que vem passando por uma mudança agora e explicar o que é o PRONATEC e qual o objetivo do governo com isso e o que é o curso (COORDENADOR ADJUNTO C).

Existem necessidades ligadas à gestão da vida escolar, como a citada abaixo:

E a gente poderia eliminar algumas arestas, semanas de prova lá, semanas de prova aqui, complementar a formação um do outro. Como que, de repente, a gente tem uma matéria aqui que se a gente mudasse de lugar no curso por conta de um conteúdo que ele tem lá poderia facilitar... enfim, acho que seria interessante (DIRETOR DE ENSINO A).

No entanto, há também outra demanda central, que é a de fornecer elementos para a prática dos profissionais do programa, pois “Seria boa pros alunos, até porque você teria um conhecimento maior de quem são, da sua origem, de como as coisas já aconteceram na vida deles, então acho que isso facilitaria um pouco” (DIRETOR DE ENSINO C).

Mas a que mais nos chamou a atenção é a desvantagem pedagógica que os alunos do PRONATEC têm tido por estudarem em instituições diferentes que não dialogam entre si.

Então, é diferente a formação que eles recebem, por exemplo, do curso integrado. O aluno quando faz o curso integrado aqui a gente tem a possibilidade de discutir, de conversar com o professor de Ensino Médio dele pra direcionar alguns conteúdos do ensino médio pra atender melhor o conteúdo do ensino técnico. Por exemplo, a gente tem uma parceria com o professor de Física do Ensino Médio, das turmas de primeiro ano de curso técnico em informática onde ele passa na frente o conteúdo de elétrica, eletricidade, estática que é um conteúdo de 3º ano de Ensino Médio de física. Ele joga esse conteúdo pro primeiro ano, porque no primeiro ano o aluno do curso técnico de informática tá tendo aula de manutenção de computadores, então ele precisa trabalhar com ferro de solda. Ele precisa saber utilizar um multímetro, verificar uma resistência, uma corrente elétrica, uma tensão. Então, o conteúdo de Ensino Médio acaba ajudando o curso técnico que ele faz. E essa parceria não tem como ser feita com professores de Ensino Médio numa outra instituição. Então, eles trazem uma certa dificuldade de uma deficiência que trazem desde o Ensino Fundamental e vista também no Ensino Médio que um pouco mais complicado trabalhar com eles do que com os alunos do curso interno, do curso integrado, sem dúvida (SUPERVISOR DE CURSO B).

Como um dos objetivos do programa é ampliar a Rede Federal, procuramos entender como essa ampliação está acontecendo e se, de fato, os *Campi* estão sendo beneficiados com essa ampliação.

Não, não vi nenhum suporte não. Inclusive o próprio curso se a gente não se virar as coisas não andam... ele não veio dar suporte nenhum, a gente que está quase dando suporte a esse programa. Porque ele veio de uma forma muito, sei lá, a gente não entendeu porque se cria um programa assim, e não se faz um troço organizadinho, que não tenha tantas falhas, tantos problemas. Então assim, dizer que ele trouxe benefício não, deu mais trabalho pra instituição, por isso que muita gente não quer também, porque dá um pouquinho mais de trabalho (ORIENTADOR A).

Para alguns gestores o PRONATEC trouxe mais verbas para os *Campi*, o que possibilitou a compra de materiais pedagógicos em falta.

O programa tem um fomento que é muito bem vindo pelo Ministério da Educação que entre as rubricas que a instituição recebe, uma delas é pra material didático. Então a gente conseguiu comprar muita coisa,

ferramentário, equipar nossos laboratórios. Por exemplo, eu dou aula pra eles de Redes de Computadores, então eu precisei comprar... durante muito tempo a gente tinha alguns problemas pra comprar com recurso da instituição e com a verba do PRONATEC foi mais fácil fazer compra de alicate de crimpagem, cabo de rede, conector, multímetro. Uma série de aparelhagem que nós usamos nas aulas práticas foram compradas com recurso do PRONATEC que ajudou bastante (SUPERVISOR DE CURSO B).

[...] é um programa que a gente tem o dinheiro e a gente conseguiu comprar muito material que as vezes a escola queria comprar, mas que não tinha condições e a gente conseguiu comprar, conseguiu estar equipando melhor os laboratórios. Então acredito que sim, com certeza trouxe benefícios sim (COORDENADOR ADJUNTO B).

No entanto, outros afirmam que o fomento do programa é consumido pelo próprio, não sobrando recursos para investimentos nos *Campi*.

O único benefício que o PRONATEC traz pra instituição são verbas, sendo que, a verba não é muito grande se você pensar que a verba do próprio projeto, basicamente ela é consumida pelo projeto. Então não sobre verba para o *Campus* investir em outras atividades (COORDENADOR ADJUNTO A).

Houve, na visão de alguns, um benefício imaterial, que pode ser compreendido como o cumprimento de uma missão de formar as camadas desfavorecidas da sociedade.

O benefício que ele trouxe não foi nem um benefício em termos de estrutura física... de espaço físico... isso aí não houve nenhuma mudança. Mas em termos da compreensão da inserção social houve um ganho (COORDENADOR ADJUNTO C).

Muitas são as contradições em torno do PRONATEC, havendo pontos positivos e negativos. Damos então a oportunidade aos gestores de expressarem quais seriam as maiores dificuldades para o desenvolvimento do programa no IFRJ. Assim, tivemos respostas que trazem uma série de sinalizações importantes, começando pela grande falta de informação para os próprios gestores.

A gente não sabia como funcionava, de onde viriam os alunos, quem ia selecionar, quem ia divulgar. Quando a gente ficava sabendo já tava acontecendo. Nós ficamos sabendo, há dois dias de acabar o processo de inscrição dos alunos, que o processo tava aberto. A gente fica sempre meio que “pisando em ovos”. Quem é que vai pactuar? Quem é que vai

demandar? Em relação aos cursos FIC, vários podem ser os demandantes, nós descobrimos quem pactuou, quem não pactuou, quando as inscrições já estão abertas, praticamente. É um processo em construção e a gente está pagando preço de estar construindo enquanto tá fazendo. Então... eu encaro como o principal problema essa falta de informação (DIRETOR DE ENSINO A).

Essa falta de informação não se restringe aos ofertantes, pois houve casos em que os próprios demandantes desconheciam o programa, como também suas ações. É que foi relatado pelo Coordenador Adjunto B.

[...] é uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação. E aí, quando a gente foi tomar pé da situação, nós aqui é que fomos informar à secretaria... a coordenação... a secretaria estadual de educação da existência desse programa, dessa oportunidade, dessa possibilidade. Até então eles não sabiam, entendeu? Então, foi a gente que foi em busca dizer “olha, a gente tá com isso aqui pro aluno de vocês”, aí que o negócio fluiu. Mas, se a gente fosse obedecer a lógica do Programa que é: começa lá no estado, o estado faz a seleção através do SAERJ e depois aqui a gente só efetiva a matrícula. Não sei se a coisa iria rodar. Eu me lembro que a primeira turma, o professor X foi à escola e ficou lá com o próprio computador dele fazendo a inscrição dos alunos pra depois efetivar a matrícula aqui na escola. Mas uma coisa que eu acho legal, que depois que a primeira turma funciona, o próprio boca a boca dos alunos é uma coisa que flui bem (COORDENADOR ADJUNTO B).

A falta de espaço físico e de recursos humanos também foi apresentada como fatores que dificultam as ações do programa. Segundo alguns gestores:

A maior dificuldade que eu vejo hoje é o espaço físico. Acredito que se nós tivéssemos mais espaço físico nesse, no nosso *Campus* especial, a gente poderia fazer as ofertas nossas em condições melhores (COORDENADOR ADJUNTO A).

[...] não só o espaço físico, mas a capacidade de contratar pessoas pra fazer esse trabalho, de ter mais gente disponível pra isso, porque os professores da casa que estão envolvidos têm uma demanda que é do seu trabalho dentro da instituição e aí obviamente isso sobrecarrega, o professor que dá... ter sua carga horária máxima que trabalha durante a semana toda, com um monte de turmas e tal, e aí se você tivesse um número maior de professores você diluiria isso e proporcionaria a possibilidade de carga horária dos professores pra que eles fizessem isso (DIRETOR DE ENSINO C).

Outro entrave apontado é a desorganização do próprio programa, que reflete no ânimo dos alunos e docentes envolvidos. A título de exemplo, podemos destacar a parte de assistência estudantil.

Então, eu acho que a dificuldade maior é organizar esse funcionamento da assistência. Pra mim é assim, eu que vejo os alunos percebo que isso desanima alguns alunos. Porque eles chegam aqui e se sentem um pouco diferenciados, porque não tem uniforme, uniforme demora a chegar, não tem dinheiro pra vir, aí começam a faltar. Os próprios professores também dão um tempo a mais, não recebem (ORIENTADOR A).

Mas a assistência estudantil não é o único entrave para esses alunos, pois outro problema é a não adequação do PRONATEC as normas internas do IFRJ. Podemos confirmar isso através da fala do Gestor abaixo:

Porque, por exemplo, na Instituição era obrigatório o relatório de estágio com orientação. Então, eles iam fazer o estágio obrigatório e apresentar o relatório de estágio após o período de estágio também era e tem que ter um professor orientador. E aí a gente já tava começando a pensar como é que iria ser feito isso, sendo que o aluno não estaria mas tendo as disciplinas em sala de aula mas sendo orientado por um professor, como que seria feito o pagamento da bolsa desse professor? (COORDENADOR ADJUNTO C).

Eles vêm de manhã cansados direto pra cá, eles não tem outro horário. Então na realidade, eles têm a maior dificuldade do estágio deles, porque eles só podem fazer estágio quando eles terminam a parte da manhã. Então eles só podem fazer o estágio quando eles terminam o Ensino Médio todo. Aí ele não pode fazer estágio porque ele não tem tempo. Eu não sei como também, mas eu vejo isso como uma dificuldade. Eles ficam frustrados, porque demora... Porque a parte prática encanta, você vê que os alunos mudam quando entram na parte de estágio, tem uma enorme visão daquilo que eles estão realizando, até muitos descobrem se gostam ou não gostam daquilo que estão fazendo naquele momento ali, e pra eles a coisa é sempre tudo mais difícil né? (ORIENTADOR A).

E esse cenário não se restringe apenas a prática docente, mas se estende a todas as esferas institucionais.

O complicado do PRONATEC é ser uma coisa dentro de outra coisa. Porque na verdade a gente tem hoje o pagamento de um profissional de secretaria. Ele recebe X horas pra trabalhar na secretaria. Um valor X por tantas horas de trabalho na secretaria pra atender os alunos do PRONATEC. Só que essa pessoa é o funcionário da secretaria e ele não vai atender os alunos do PRONATEC só nessas 8 horas que ele tá

contratado. Até porque a partir do momento que o aluno ingressa ele pode necessitar de um documento a qualquer momento, inclusive daqui a dez anos, vinte anos. Então a gente não tem como garantir que é esse profissional, dentro dessa carga horária, que vai cumprir o papel de secretaria pra esse aluno do PRONATEC. Então, essa é uma dificuldade, porque eu precisava que toda a equipe da secretaria estivesse capacitada e inteirada do que é o PRONATEC, de quem é esse público, de como funciona. Porque apenas uma pessoa que vai estar trabalhando ali não é suficiente (DIRETOR DE ENSINO A).

Recentemente o bibliotecário me perguntou: não vai ter bolsa pra bibliotecário? Aí, eu até falei com o coordenador geral. Ele falou, “[...], vamos ver... uma carga horária... e a gente pode tirar da compra de material, do que não é preciso, e passar pro pagamento do bibliotecário”. Mas aí eu fiquei pensando, eles têm horários lá: de manhã até parte da tarde e de parte da tarde até parte da noite. E aí, como é que seria feito esse pagamento, se os alunos cursam a tarde? E aí, eles podem ir tanto de manhã quanto à noite. Vai ser o mesmo funcionário que vai estar de manhã e à noite? Vão ser funcionários diferentes, então teria que ser dividida essa carga horária entre dois funcionários com recurso que não seria grande. Então eles não receberiam muito pela aquela carga horária, entendeu? (COORDENADOR ADJUNTO C).

Outro problema é ter o PRONATEC um caráter de hora extra, o que faz com que os profissionais não se comprometam muito com o programa.

É muito complicado porque os professores aceitam num primeiro momento, mas eles não são obrigados a aceitar, não faz parte da carga horária. Eles têm uma bolsa, no momento em que eles não querem mais, eles dizem “não quero mais...” e a gente tem que procurar outro, porque o programa não pode parar (DIRETOR DE ENSINO B).

Neste sentido, o Programa se torna uma atividade temporária para a equipe até que algo melhor apareça.

Como tivemos agora... tivemos dois professores que não vão continuar mais, mas não é porque ganham pouco, porque estão insatisfeitos, mas é porque surgem trabalhos de consultoria pra eles ou empresa que chama pra trabalhar e aí eles acabam deixando o programa (COORDENADOR ADJUNTO C).

Em síntese, o programa é avaliado de forma positiva, com ressalvas significativas, pois, como afirma um gestor “a ideia é boa, muito interessante, acho que é uma oportunidade fantástica pra esses alunos, mas a organização do programa,

e a forma como é conduzida as ações dentro do programa são meio precárias” (ORIENTADOR A).

Preliminarmente, podemos concluir que a visão dos gestores é híbrida, especialmente se compararmos as narrativas dos Coordenadores Institucionais Adjuntos com os demais gestores do Programa. Os primeiros passam a visão de que a entrada do PRONATEC no IFRJ respeitou as limitações físicas e pedagógicas dos *campi*, além de ter se tratado de um diálogo interinstitucional. Já os gestores do Programa nos *campi* trazem em suas falas os problemas do cotidiano do Programa, além de deixarem claro que a entrada do PRONATEC trouxe alguns problemas para a gestão pedagógica e administrativa dos *campi* e não se tratou de um processo dialógico.

3.2. Os ALUNOS

Com a Palavra, os alunos. Para melhor compreendermos o pensamento dos alunos do PRONATEC, fizemos uso de dois questionários, como já sinalizado na apresentação dessa pesquisa. Assim, temos um questionário para os alunos do Ensino Técnico, que são contemplados pela da Bolsa Formação Estudante, e outro para os alunos de cursos de FIC, contemplados pela Bolsa Formação Trabalhador. Essa divisão foi necessária devido às especificidades do público de cada uma das bolsas. Deste modo, a descrição dos dados está dividida entre as duas categorias de bolsa formação. Essa separação foi importante, pois os grupos de alunos possuem diferenças de idade, experiência profissional, escolaridade etc... Assim, a separação nos ajuda a compreender o universo em que cada grupo está inserido.

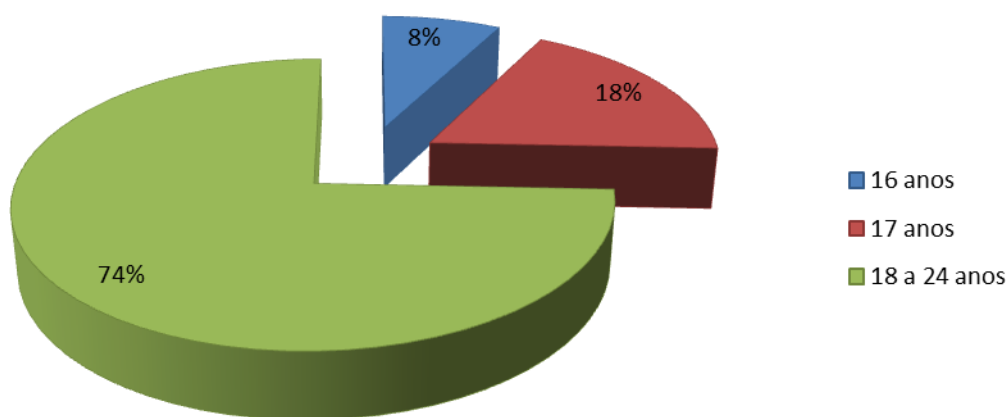
3.2.1. Alunos do Ensino Técnico Atendidos pela Bolsa Formação Estudante

De um universo de 48 alunos, 39 responderam ao nosso questionário. Os alunos de Ensino Técnico do PRONATEC são jovens de 16 a 24 anos¹⁴ matriculados

¹⁴ Apesar de os alunos afirmarem estudar no Ensino Médio regular, a faixa etária da maioria deles já não corresponde mais ao Ensino Médio regular, mais sim, ao Ensino Médio na modalidade EJA. É curioso saber

no Ensino Médio da rede estadual de ensino, em sua maioria solteiros e sem filhos. Nota-se que 74% desses jovens estão na faixa etária mais vulnerável ao desemprego, taxa que apresentou em 2011 percentuais de desemprego de 16,3%, número superior aos 5,7% dos jovens com idade entre 25 e 29 anos (BRASIL, MTE, IPEA, 2013, p. 24).

Gráfico 01 - Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico por faixa etária - 2013



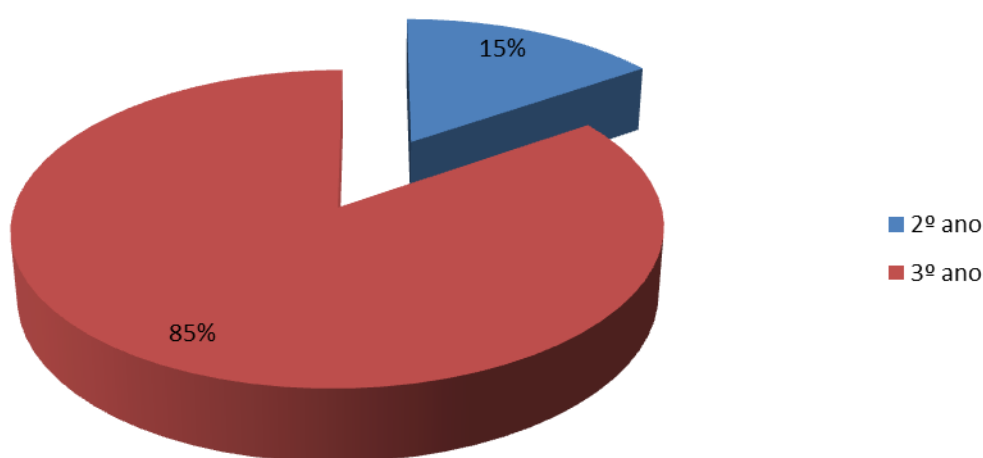
Fonte: dados coletados pelo autor

Além disso, a maior parte destes alunos está cursando o último ano do Ensino Médio, fato que os coloca diante dos desafios do mundo do trabalho ou do ingresso no Ensino Superior. No entanto, mesmo diante dos programas governamentais de acesso ao Ensino Superior, sabe-se que a maior parcela da classe trabalhadora ainda não tem acesso a esse nível de ensino e, por esta razão, quando essa parcela é considerada como foco das políticas governamentais de formação do trabalhador, tais políticas costumam se restringir a um projeto formativo pragmático e imediatista, que cumprem muito mais a função de conformar os trabalhadores e, assim, mediar o conflito de classes com ações compensatórias, do que a função de formar quadros eficientes para o desenvolvimento social e econômico. Em outras

como a SEEDUC lhe dá com essa realidade e, ainda, entender a ausência de um Ensino Médio na modalidade EJA para esses alunos.

palavras, a Educação Profissional no Brasil, desde sua gênese, sempre foi pensada para os estratos populares, enquanto a formação geral básica de qualidade de caráter propedêutico para o Ensino Superior sempre foi destinado às elites¹⁵.

Gráfico 2: Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico segundo ano do Ensino Médio - 2013.



Fonte: dados coletados pelo autor

Sabe-se que “o desemprego sempre fez parte da estrutura produtiva brasileira. Sempre convivemos com amplas parcelas da população trabalhadora fora do mercado de trabalho, como mão de obra sobran­te” (MEDEIROS, 2012, p.9). A autora se refere ao mercado de trabalho formal, que não tem condições de inserir todos os trabalhadores, fazendo com que muitos sobrevivam à margem do mercado formal. Essa situação continua sendo uma característica brasileira na atualidade e os alunos da Bolsa Formação Estudante encontram-se dentro dessa parcela de mão de obra sobran­te. Justamente por esta razão, a Educação Profissional direcionada a esta parcela da população cumpre um papel de conformação político-ideológica muito importante, pois educa esses trabalhadores para a realidade precária, excludente e

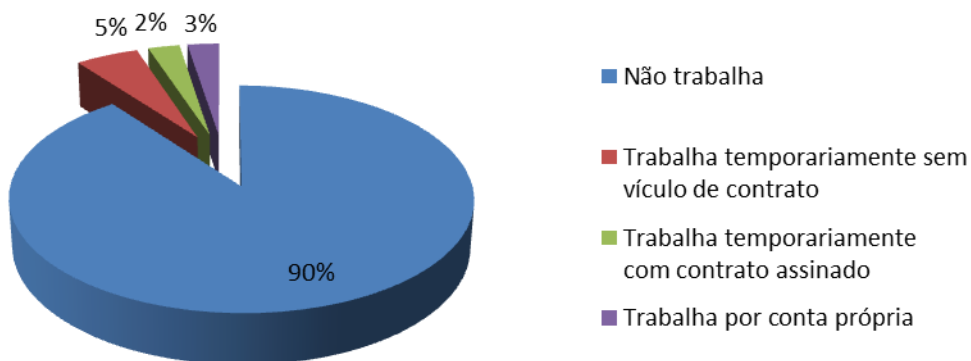
¹⁵ Sobre a dualidade da Educação Brasileira, ver Romanelli (1978) e Cunha (2000).

competitiva do mercado de trabalho que é ainda mais intensificada pelo desemprego estrutural. Com base em ideias tais como “empreendedorismo”, “desenvolvimento sustentável” e “empregabilidade”, o discurso empresarial mantém viva a expectativa de esses jovens galgarem boas colocações no mercado de trabalho, mesmo tendo formação profissional em condições inferiores do que os jovens de famílias em melhores condições financeiras. Conforme nos aponta Souza (2013), talvez a formação mais eficiente destas estratégias governamentais seja mesmo o doutrinamento desses jovens para encararem com naturalidade a realidade atual do mercado de trabalho e procurem adaptar-se a ele, abandonando qualquer resquício de resistência às inconstâncias que a precariedade das relações de produção impõe hoje ao trabalhador. Enfim,

Nessa conjuntura, as políticas públicas para a juventude se apresentam como alternativas para a superação da crise do emprego, camuflando as verdadeiras causas do desemprego estrutural e a precarização das relações de trabalho e produção. Dessa maneira, as políticas públicas destinadas à juventude [...] tornam-se um potencial mecanismo de conformação e mediação do conflito de classe da população mais jovem e mais penalizada pelos efeitos da recomposição do sistema de capital (FIGUEIREDO; SOUZA, 2011, p. 143).

Nessa dinâmica, eventuais insucessos podem ser atribuídos às limitações individuais do jovem trabalhador, jamais ao Estado ou às relações sociais vigentes, amortecendo possíveis tensões entre a classe trabalhadora e a burguesia (SOUZA, 2013).

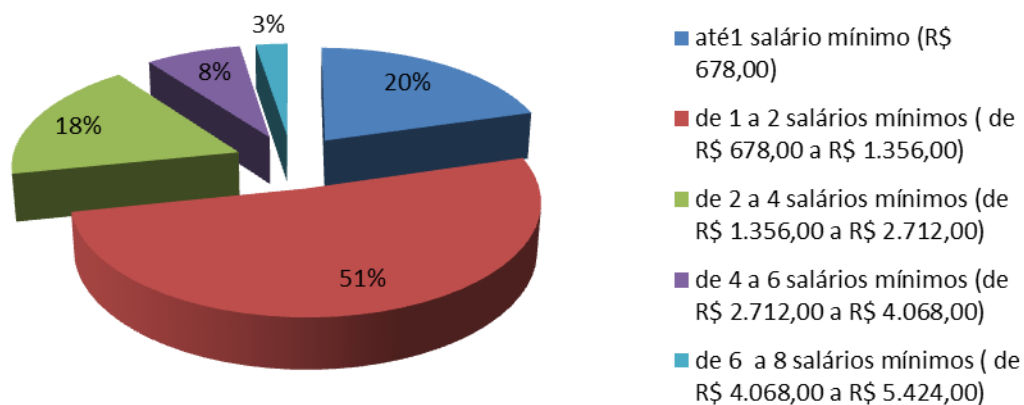
Gráfico 3: Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico por situação trabalhista - 2013.



Fonte: dados coletados pelo autor

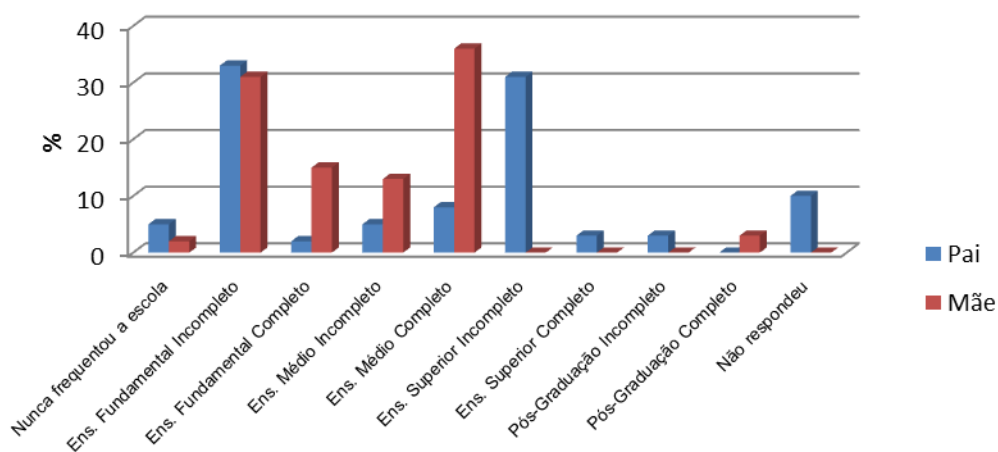
Ao considerar esses dados, poderíamos até pensar que se trata de jovens com boas condições financeiras, sustentados por famílias bem remuneradas, que dedicam seu tempo apenas para estudarem. No entanto, outros dados mostram que os alunos do PRONATEC matriculados em cursos técnicos e atendidos pela Bolsa Formação Estudante são oriundos de famílias de baixa renda e pouca escolaridade, o que gera com mais intensidade a necessidade de inserção desses jovens no mercado de trabalho, justamente o que os move em busca de formação profissional. Note-se que 71% desses alunos possuem renda familiar até dois salários mínimos, o que nos leva à constatação de que a maioria desses jovens não pertence às camadas médias da sociedade.

Gráfico 4: Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico por faixa de Renda familiar - 2013



Fonte: Dados coletados pelo autor

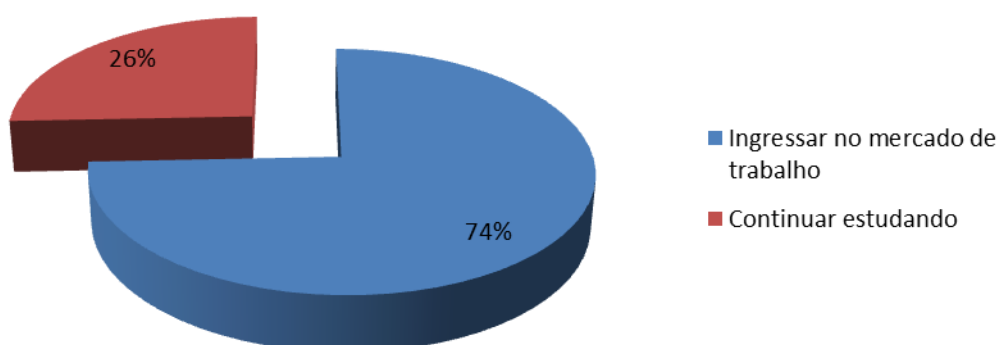
Gráfico 5: Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico por nível de escolaridade dos pais - 2013



Fonte: Dados coletados pelo autor

Diante do insucesso escolar e do desemprego de seus pais, estes jovens saem em busca de qualificação profissional com o objetivo de exercer uma profissão de modo imediato. Assim, podemos perceber a distância entre esses jovens e o ensino superior. Eles não podem “se dar ao luxo” de concluírem o Ensino Médio sem que algum ofício garanta a sua sobrevivência. Os que não priorizaram a necessidade de ter uma profissão escolheram o Programa para terem acesso a algum tipo de renda, ou seja, o PRONATEC alivia de alguma forma as necessidades financeiras desses alunos através da bolsa e fortalece no imaginário deles a relação entre formação profissional e empregabilidade, o que podemos confirmar quando questionamos as intenções desses alunos após a conclusão do curso.

Gráfico 6: Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico segundo expectativas após conclusão do curso - 2013.

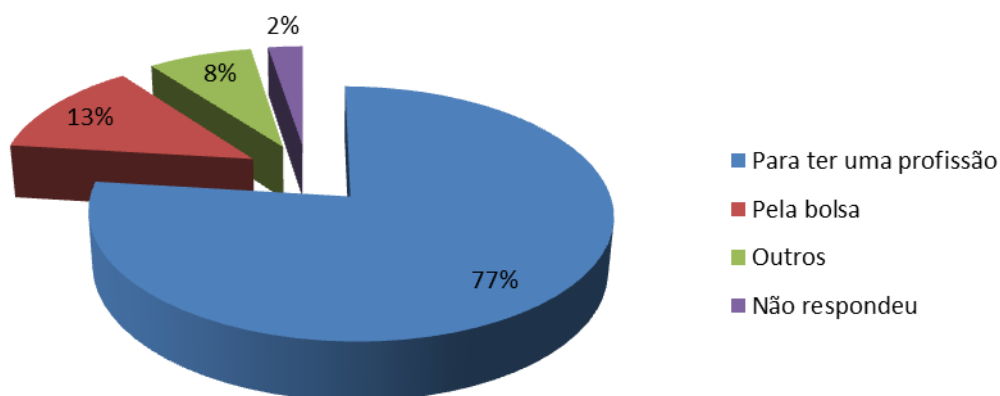


Fonte: dados coletados pelo autor

Apesar de existir um número significativo de alunos que desejam continuar estudando, a maioria pretende entrar no mercado de trabalho. É óbvio que esses alunos não possuem maturidade política suficiente para compreenderem os descaminhos entre a formação profissional e o emprego. Justamente nessa ingenuidade desses jovens é que se sustenta o prestígio da iniciativa governamental

como solução para os problemas e viabilidade para a realização dos sonhos desses jovens.

Gráfico 7: Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico segundo indicação de motivação para fazer curso técnico pelo PRONATEC - 2013.



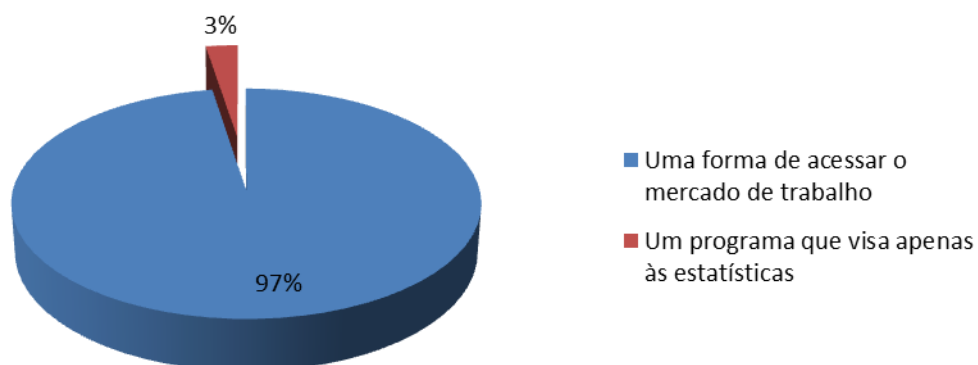
Fonte: Dados coletados pelo autor

Para esses alunos, por intermédio do PRONATEC as distorções econômicas e sociais causadas pelo sistema capitalista tornam-se ainda mais imperceptíveis, pois mesmo sem perceberem trazem para si toda a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso profissional no futuro. Parecem partir do princípio de que, sem o PRONATEC, estariam fadados ao desemprego e que com a realização de um curso por meio desse Programa, eles têm todas as condições para se inserirem no mercado de trabalho.

Sabe que as instituições federais de educação estão inseridas em um processo histórico contraditório, quando o ponto de análise é o acesso dos sujeitos às vagas nessas instituições. Ao longo dos anos, tanto as camadas médias como parte das camadas desfavorecidas têm entrado nessas instituições. Mas a ampliação do número de vagas para o atendimento das demandas das duas camadas sociais citadas, nem

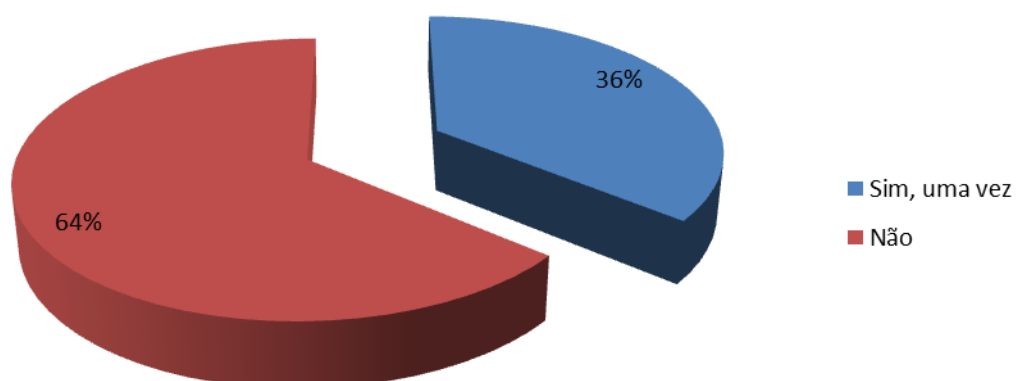
sempre se dá com os mesmos investimentos, restando para as camadas mais desfavorecidas as piores condições de inserção e permanência.

Gráfico 8: Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico, segundo indicação de significado do Pronatec - 2013.



Fonte: Dados coletados pelo autor

Gráfico 9: Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico, segundo indicação se já tentou ingressar no IFRJ anteriormente - 2013.

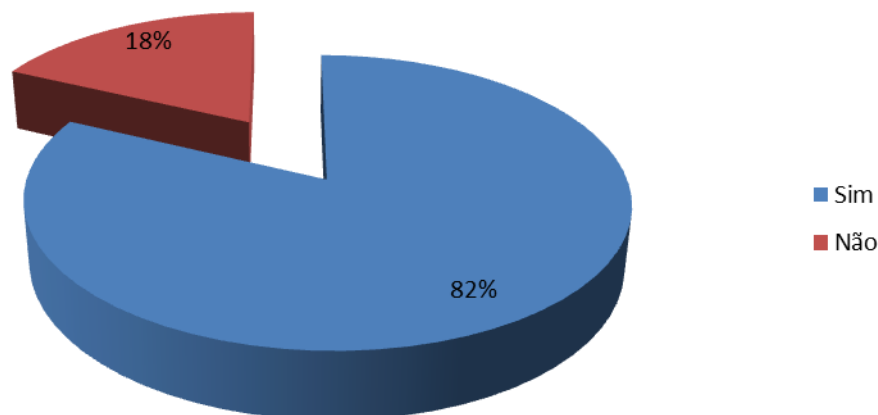


Fonte: Dados coletados pelo autor

Ao analisarmos esses dados, podemos considerar que o percentual de alunos que já tentou ingressar no IFRJ é baixo. Mas compreendemos melhor esses dados, em especial os 64% que nunca tentaram ingressar, ao confrontá-los com as narrativas dos próprios gestores do IFRJ, ao afirmarem que grande parte dos alunos das camadas desfavorecidas nem sabem da existência do IFRJ ou não se veem aptos a tentarem entrar por meio de um concurso público. Assim, o quadro geral mostra que o IFRJ não é a instituição de formação das camadas desfavorecidas. Essas camadas cursam o Ensino Médio nas redes estaduais. Porém, a democratização da oferta de Educação Profissional promovida pelo PRONATEC parece desprezar a rede estadual de ensino, além de trazer os alunos dessa rede como um “apêndice” do IFRJ, sem dar a esses alunos todas as condições para uma formação mais ampla e sólida, conforme oferece para os alunos do Ensino Técnico de Nível Médio regular.

Pode-se perceber que a ação governamental que se materializa no PRONATEC não compreende as redes estaduais de educação como *locus* dos investimentos públicos para a ampliação da Educação Profissional. Isso se dá apesar dessas redes serem as responsáveis pelo Ensino Médio, de acordo com a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Compreendemos que uma ação de ampliação que prezasse pelo diálogo entre formação geral e formação profissional devesse ter uma dupla direção de investimentos, uma para ampliação real do IFRJ e outra para ampliação e construção de escolas técnicas estaduais, a fim de em ambas as instituições possibilitar uma articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Nossa visão ganha sentido também no próprio desejo empírico dos alunos, que em sua maioria, almejam cursar o Ensino Médio e a Educação Profissional em uma única instituição.

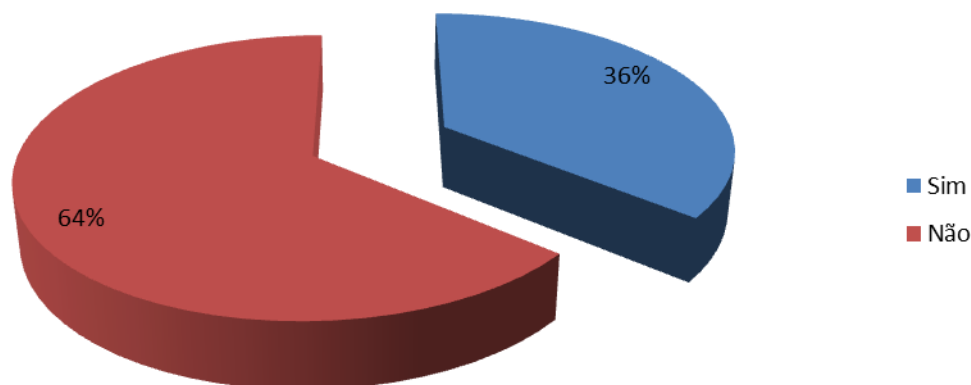
Gráfico 10: Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico, segundo indicação se gostaria de cursar o Ens. Médio e o PRONATEC em uma mesma instituição - 2013



Fonte: Dados coletados pelo autor

A fragmentação da Educação Profissional dentro do sistema capitalista também fragmenta o ser humano que é (de) formado, na medida em que esta educação executa o distanciamento entre o fazer e o pensar, a teoria e a prática, colocando também para os alunos envolvidos nesse projeto pedagógico a tarefa de gerenciar esse distanciamento. Compreendemos que este seja um problema que não possa ser resolvido simplesmente pela articulação formal entre formação geral básica e formação profissional, mas sim, por uma integração real dentro da perspectiva de uma formação *omnilateral*. Não sendo dessa forma, teremos não apenas um problema político, mas também um de ordem pedagógica. No caso dos alunos do PRONATEC matriculados nos Cursos Técnicos, apesar de ter uma maioria que não sente dificuldades para conciliar Ensino Médio e Educação Profissional, há um percentual, menor, porém considerável, de alunos que sentem dificuldades para conciliação das duas formações. O PRONATEC tende a aprofundar o abismo já existente entre formação geral básica e formação profissional, por não integrar pedagogicamente as experiências formativas e por não possibilitar sequer a aproximação geográfica entre as instituições de ensino.

Gráfico 11: Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico, segundo indicação se sente dificuldade para conciliar o Ens. Médio com a Ed. Profissional - 2013



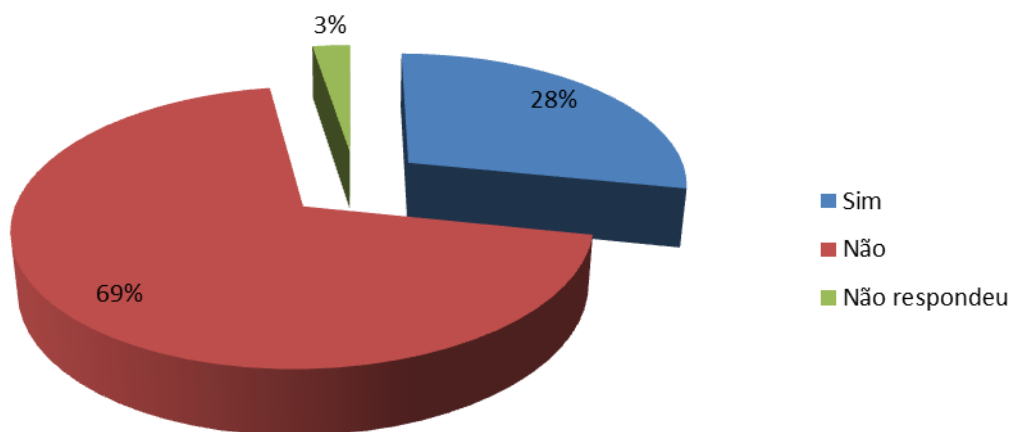
Fonte: Dados coletados pelo autor

Estamos, assim, diante de um Programa que pretende democratizar a oferta de Educação Profissional, mas faz isso sem considerar que os alunos atendidos não precisam “treinar apenas os braços”, mas, ao contrário, necessitam de uma formação geral básica mais ampla. Formação esta que deveria ter a mesma qualidade que a cursada pelos os alunos do Ensino Médio regular do IFRJ. No entanto o que constatamos é que, para os filhos dos trabalhadores pobres, a burguesia nega a formação considerada de qualidade, precariza a formação geral básica ofertada pela rede estadual e compensa tudo isso ofertando vagas de formação profissional nos institutos federais em condições precárias, seja no aspecto da infraestrutura física oferecida, seja no aspecto dos recursos humanos e pedagógicos.

Na maior parte dos casos, a escola de Ensino Médio em que os alunos do PRONATEC estudam localiza-se no mesmo município em que está o IFRJ, o que faz com que o tempo de percurso entre uma instituição e outra, teoricamente, seja pequeno. Mas conforme relatos de alguns gestores do Programa, muitos alunos saem correndo de uma instituição para chegarem à outra, rotina que por diversas vezes os impede de almoçar, de frequentar espaços como bibliotecas, salas de estudo ou laboratórios de informática. Ainda sobre a questão da alimentação, o PRONATEC prevê que a bolsa paga aos alunos, no valor de R\$12,00 por dia de aula, seja suficiente para o transporte e

alimentação destes, mas, segundo alguns gestores e alunos, o pagamento dessas bolsas atrasa constantemente e não são suficientes nem para o transporte, pois muitos necessitam pegar mais de duas conduções para se deslocarem de uma instituição para a outra. A insuficiência da bolsa pode ser constatada através do gráfico abaixo:

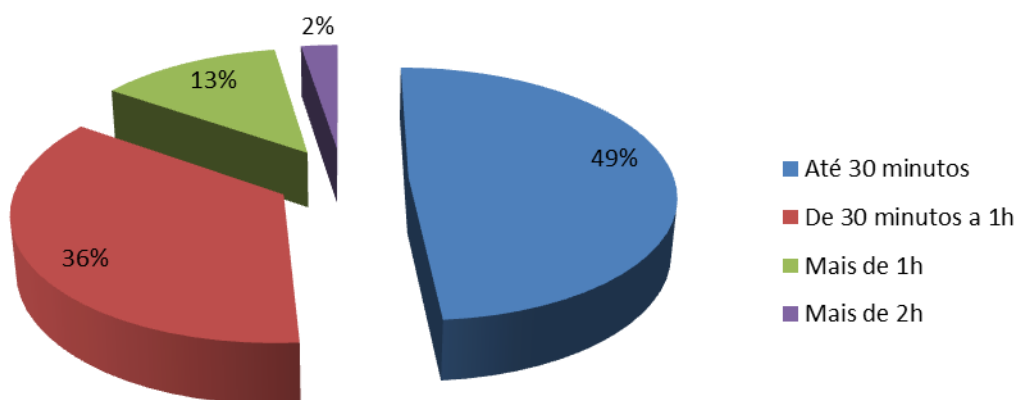
Gráfico 12: Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico, segundo opinião se considera suficiente o auxílio financeiro recebido - 2013.



Fonte: Dados coletados pelo autor

A proposta do PRONATEC dificulta a organização dos alunos, o que também pode vir a prejudicar seu desenvolvimento no Ensino Médio. Acreditamos que investigar os impactos pedagógicos do PRONATEC nas escolas de Ensino Médio seja uma pesquisa importante para compreendermos melhor essa política governamental que tem entre seus objetivos, a melhoria da qualidade do Ensino Médio. Apesar de prometer, o PRONATEC não explica como esse fortalecimento se dará na materialização do Programa. O PRONATEC parece anular totalmente a existência do Ensino Médio, pois, não efetiva nenhuma articulação com este, para além do aspecto formal que a engenharia institucional do Programa estabelece.

Gráfico 13: Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados no Ensino Técnico, por tempo gasto entre a instituição de Ensino Médio e o IFRJ



Fonte: Dados coletados pelo autor

Outro problema emana da separação das instituições a que o aluno se vincula: a cargo de quem fica o trabalho de orientação desses alunos para a escolha do curso técnico? A legislação do Programa aponta o Supervisor de Curso do PRONATEC como o profissional responsável pela articulação entre a escola de Ensino Médio e a escola de Educação Profissional, porém foi possível evidenciar que essa articulação não existe, o que há em alguns casos, é apenas um trabalho de divulgação por parte dos profissionais do IFRJ, que só é feito quando as vagas do PRONATEC não são totalmente preenchidas. Além disso, a legislação não responsabiliza a SEEDUC para orientar esses alunos. A narrativa de alguns docentes e gestores aponta que alguns alunos do PRONATEC matriculados no Ensino Médio chegam ao IFRJ sem qualquer noção do que vão fazer ali, pois não há qualquer preparo, esclarecimento ou orientação para a escolha dos cursos. Sabem apenas que vão estudar no IFRJ e vão aprender uma profissão.

Mesmo diante de todas essas questões, estar no IFRJ é para muitos alunos a realização de um sonho. No universo empírico que pesquisamos, percebemos que os profissionais que atuam na formação dos alunos do PRONATEC matriculados no Ensino Técnico são em sua maioria servidores do IFRJ, mas essa não é a regra para o funcionamento do PRONATEC, pois de acordo com sua legislação,

apenas o coordenador precisa ser do quadro efetivo do Instituto, podendo todos os outros profissionais ser contratado temporariamente. Deste modo, os alunos do PRONATEC matriculados no Ensino Técnico podem ter acesso à estrutura física do IFRJ, mas não necessariamente têm o direito de serem atendidos por seus profissionais.

Todos os argumentos apresentados até aqui nos conduz a classificar o Ensino Técnico oferecido pelo IFRJ por intermédio do PRONATEC como uma ação de democratização da oferta de Educação Profissional que inclui excluindo os alunos do Ensino Médio estadual, de acordo com a visão de Kuenzer (2007, p. 1170-1171):

Ao invés de explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas que se caracterizam por seu caráter desigual e na maioria das vezes, meramente certificatório que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas a autonomia intelectual, ética e estética.

Concordamos com a autora que, na inclusão excludente, não uma explícita negação de oportunidades educacionais, o que tem acontecido no caso da Educação Profissional ofertada pelo PRONATEC. Ao contrário, esse Programa tem possibilitado a inserção de um número significativo de estudantes do Ensino Médio no IFRJ, mas não tem garantido para estes jovens a mesma formação que é dada aos demais alunos de cursos regulares lá oferecidos.

3.2.2. Alunos de Cursos de Formação Inicial e Continuada Atendidos Pela Bolsa Formação Trabalhador

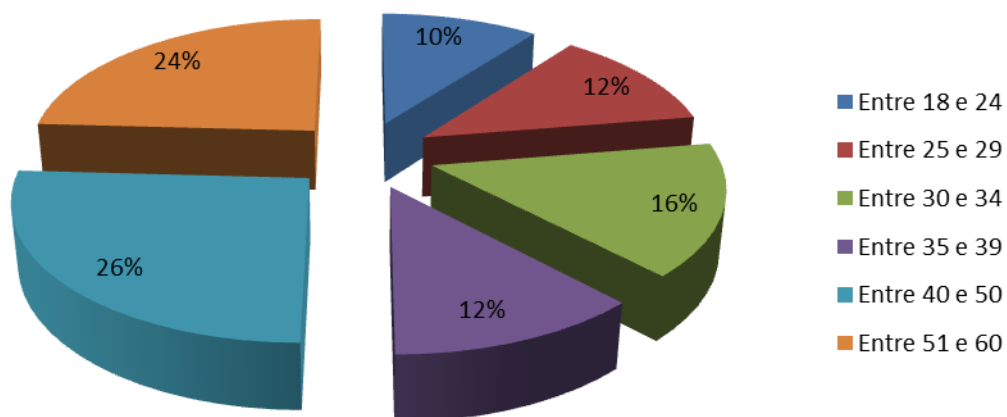
Nos *campi* investigados, a Bolsa Formação Trabalhador é oferecida a alunos indicados pelo MTE, pelo MDS e pelo público em geral. Os alunos indicados pelo MTE são trabalhadores que acionaram o seguro desemprego pela terceira vez em menos de 10 anos. Para que esses trabalhadores possam receber o benefício, eles precisam comprovar matrícula em um curso do PRONATEC. Já os alunos indicados pelo MDS são os beneficiários de programas sociais de transferência de renda como o Bolsa Família, por exemplo. O público em geral são pessoas com escolaridade compatível com os cursos de FIC ofertados pelos *campi* que, no caso de sobra de

vagas, abre as mesmas para esse público. De um universo de 78 alunos dessa categoria atendidos pelos *Campi* investigados, 58 responderam ao nosso questionário.

A democratização da oferta de Educação Profissional pelo PRONATEC trouxe um novo fôlego para que o IFRJ passasse a se dedicar com maior afinco à oferta de cursos de FIC. Nenhum dos *campi* investigados tinha em sua proposta pedagógica a oferta desse tipo de curso e só passaram a ofertar em função da implantação do PRONATEC. De acordo com alguns gestores, a grande cobrança do MEC é que o Instituto aumente a oferta de FIC, sendo os cursos técnicos considerados secundários nesse tipo de Programa.

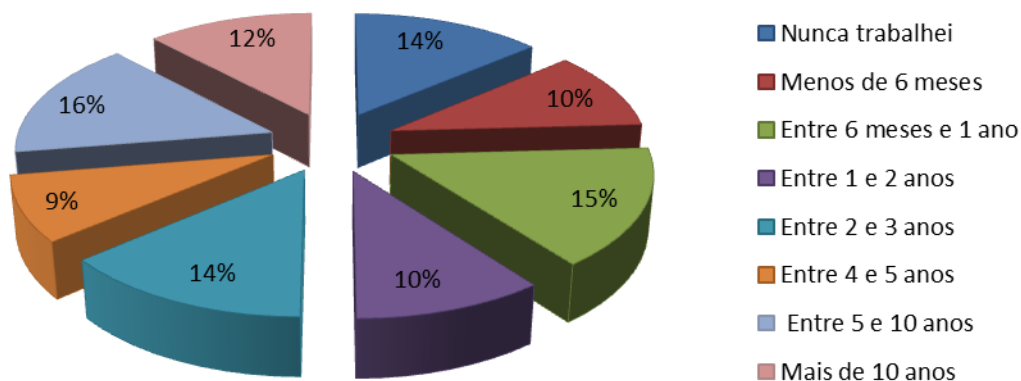
Os cursos de FIC têm como principal característica a formação aligeirada com certificação parcial dentro de uma área do conhecimento e a baixa escolaridade como pré-requisito. Por estas e outras razões, esses cursos são procurados por um público que tem como principal objetivo entrar ou se recolocar no mercado de trabalho no menor tempo possível. No caso do PRONATEC, em sua maioria, o público é de mais idade, com alguma experiência profissional e encontram-se desempregados.

Gráfico 14: Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados em cursos de FIC por faixa etária - 2013



Fonte: Dados Coletados pelo autor

Gráfico 15: Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados em cursos de FIC por tempo de permanência no último emprego - 2013



Fonte: Dados coletados pelo autor

Nota-se que a maior parte dessas pessoas não ficou por mais de cinco anos em seu último emprego, o que evidencia sua vulnerabilidade frente à alta rotatividade do mercado de trabalho, além de, de acordo com o discurso empresarial, indicar que essas pessoas não têm “empregabilidade”. Vejamos o que diz um dos principais intelectuais da área de administração no Brasil:

A empregabilidade significa o conjunto de competências e habilidades necessário para uma pessoa manter-se colocada em uma empresa. Significa a capacidade de conquistar e de manter um emprego de maneira sempre firme e valiosa. E como a natureza do emprego está mudando rapidamente, essa capacidade deve necessariamente incluir flexibilidade e inovação da pessoa para acompanhar essa mudança irresistível. O emprego está se tornando temporário, parcial, fugidio e passageiro. Mais do que isso: multifuncional, flexível e mutável (CHIAVENATO, 2013, p. 01).

O autor ainda defende que, na atualidade, o trabalhador não deve ser capaz apenas de conquistar o emprego, mas também de mantê-lo. Para isso, o trabalhador não deve perguntar o que a empresa tem para oferecê-lo, mas se perguntar o que ele tem para oferecer para a empresa (CHIAVENATO, 2013, p. 2). Assim:

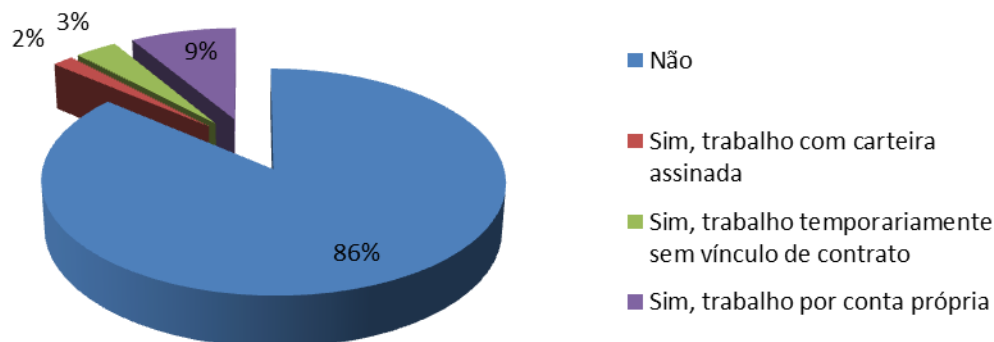
Agora, a peteca está nas mãos de cada funcionário. Depende de cada um a administração de sua carreira e das condições pessoais de sobrevivência e crescimento nessa luta incessante. É o autogerenciamento de carreira. Com a necessidade de funcionar com estruturas enxutas e simples, mas com o mesmo nível de qualidade e de produtividade, o emprego tende a reduzir-se cada vez mais e as pessoas que nele permanecerem terão suas funções e atividades modificadas para acompanhar a evolução do mercado (CHIAVENATO, 2013, p.01).

É com base nesse pensamento que está sendo construída a proposta da Bolsa Formação Trabalhador do PRONATEC, pois esta Bolsa, parte do pressuposto de que o trabalhador está desempregado por não se adequar às transformações do mercado de trabalho. Assim, o Estado oportuniza a formação profissional, mas não precisa aumentar os postos de trabalho, pois cabe ao trabalhador estar em condições de assumir e permanecer nos postos de trabalho existentes. Deste modo,

A “empregabilidade” passou a ser expressão dessa responsabilização do indivíduo por seu emprego e desemprego. Trata-se de uma clara tentativa de transferir riscos e responsabilidades aos mais fracos, fazendo o trabalhador assumir a sua empregabilidade, por meio de formação profissional, requalificação etc. Estado e empresas até podem destinar alguns recursos para tais cursos, importantes, mas absolutamente incapazes de gerar mais postos de trabalho. Uma contribuição, digamos, para o “salve-se quem puder” (MATTOSO, 1999, p. 20).

Segundo alguns gestores do IFRJ, essa bolsa tem como foco principal a recolocação no mercado de trabalho através de uma formação profissional que desenvolva a competência da empregabilidade nos alunos, pois é alto o percentual de alunos desempregados. Ao todo, o percentual de alunos que não trabalham ou trabalham por conta própria chega a 95%.

Gráfico 16: Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados em cursos de FIC, segundo indicação se trabalha atualmente - 2013



Fonte: Dados coletados pelo autor

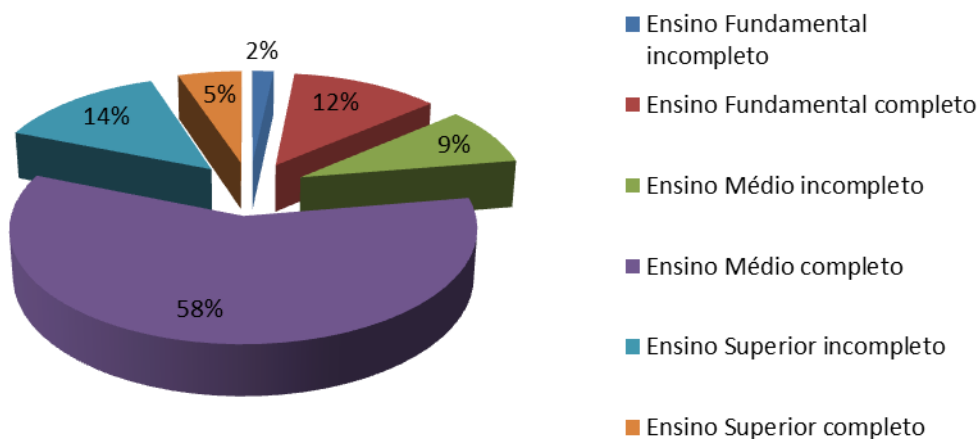
A pedagogia da empregabilidade já está regulada pela legislação do PRONATEC, pois ao encaminhar os beneficiários do seguro desemprego para o IFRJ, o PRONATEC colabora com a internalização da transferência de responsabilidade para os alunos. Segundo Meszáros (2005, p. 44),

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização [...] quer os indivíduos participem ou não — por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado — das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas.

É interessante notar o papel que uma Instituição como o IFRJ pode ter na construção/reconstrução do imaginário desses alunos de acordo com os ideais hegemônicos ou não. Porém, dentro da proposta do Programa, o IFRJ acaba cumprindo um papel de convencimento de que o desemprego no Brasil é fruto da desqualificação dos trabalhadores. Mesmo sendo a maior parte desses alunos pessoas com o Ensino Médio completo e que já cursaram outros cursos de qualificação profissional, eles não deixam de acreditar que o caminho entre o desemprego e o

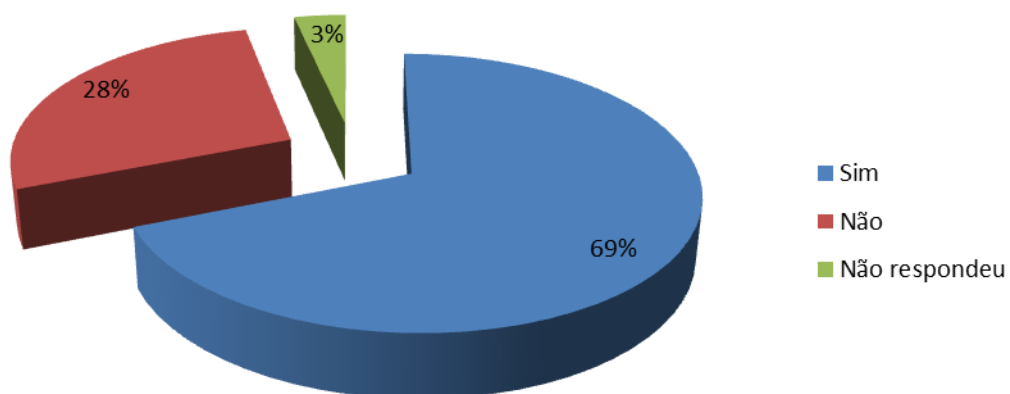
emprego formal com direitos trabalhistas garantidos seja um curso de qualificação profissional.

Gráfico 17: Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados em cursos de FIC, por nível de escolaridade - 2013



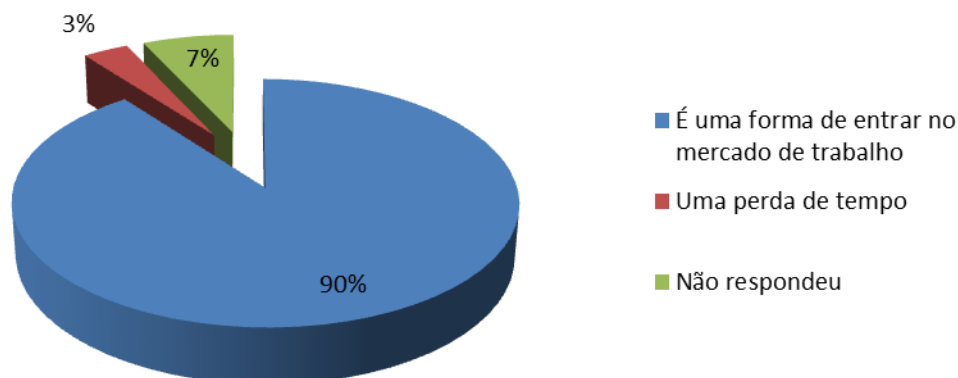
Fonte: Dados coletados pelo autor

Gráfico 18: Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados em cursos de FIC, segundo indicação se Já fez outros cursos profissionalizantes - 2013



Fonte: Dados coletados pelo autor

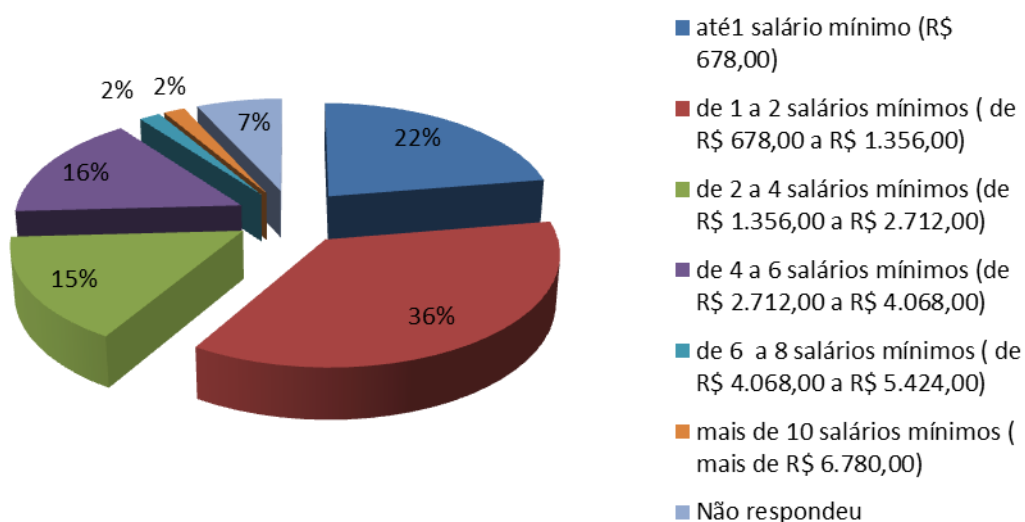
Gráfico 19: Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados em cursos de FIC, segundo indicação de significado do Programa - 2013



Fonte: Dados coletados pelo autor

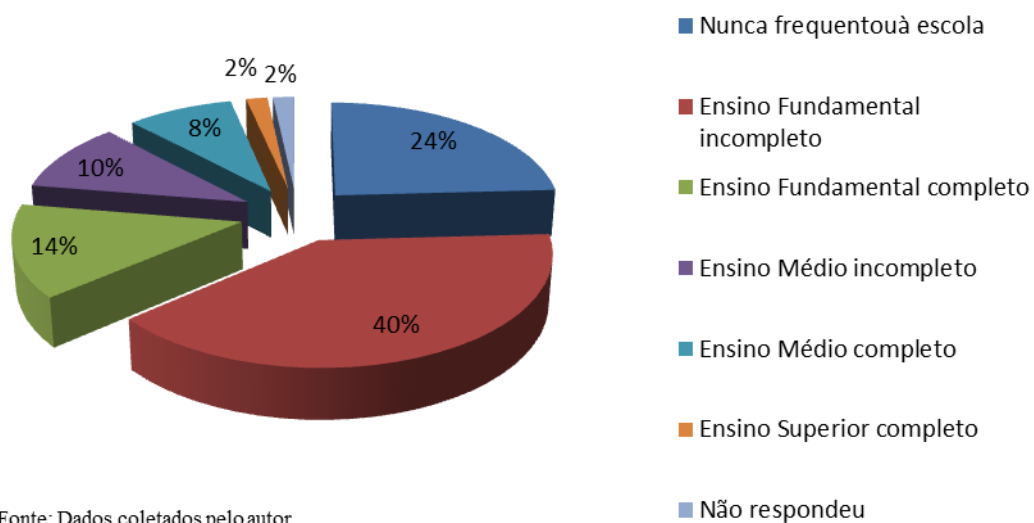
Assim, como os alunos dos cursos técnicos, os alunos dos cursos de FIC partem de realidades econômicas pouco favoráveis, estando a maioria desempregados e com renda familiar de até 2 salários mínimos. Além disso, o retrato da vida escolar de seus pais apresnetam percentuais maiores de pessoas que nunca frequentaram a escola ou possuem apenas o Ensino Fundamental incompleto. Como podemos observar nos gráficos abaixo.

Gráfico 20: Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados em cursos de FIC, segundo renda familiar- 2013



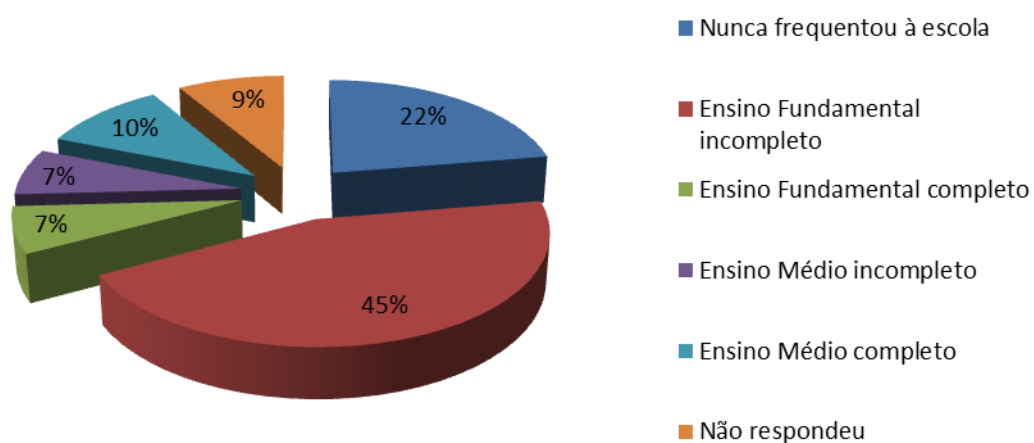
Fonte: Dados coletados pelo autor

Gráfico 21: Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados em cursos de FIC por escolaridade da mãe



Fonte: Dados coletados pelo autor

Gráfico 22: Percentual de alunos do PRONATEC/IFRJ matriculados em cursos de FIC por escolaridade do pai



Fonte: Dados coletados pelo autor

Assim, entre os alunos dos cursos de FIC, nos deparamos diante de uma supervalorização da qualificação profissional que não considera os aspectos estruturantes do modo de produção capitalista, que tem como um de seus pilares o desemprego de uma grande parcela da população, seja esta qualificada ou não. Além disso, a Bolsa Formação Trabalhador não tem o objetivo de socializar o conhecimento científico e tecnológico aplicado na produção, mas, ao contrário, ela se quer busca a elevação da escolaridade desses alunos, isso pode ser confirmado pela ausência de propostas que integrem a formação geral dos alunos com a formação profissional. Considerando que alguns alunos estudaram apenas até o 5º ano do Ensino Fundamental, a elevação da escolaridade deveria ser a ação central de um programa verdadeiramente democrático. Porém, como nos afirma Souza (2013, p.7),

Embora este tipo de qualificação fragmentada não prepare uma parcela significativa da força de trabalho para apropriar-se da ciência e da tecnologia aplicada na produção, pelo menos tem o efeito de conformação éticopolítica deste segmento da força de trabalho na nova conjuntura excludente do mercado de trabalho.

Entendemos que ao democratizar a oferta de vagas, o PRONATEC também esteja democratizando um amplo processo de conformação desses trabalhadores e de produção do consenso, o que podemos observar através da fala de um dos alunos, que ao expressar sua satisfação com o PRONATEC justificou com a seguinte frase “Porque já faço alguns bicos com o que aprendo” (ALUNO DO CURSO DE FIC).

A fala desse aluno nos mostra o quanto a Bolsa Formação Trabalhador pode atender a algumas necessidades imediatas desses sujeitos, como a de aprender para fazer e fazer para ter condições mínimas de sustento. Mas, o atendimento dessa necessidade, que acaba sendo central para vida desses alunos, mascara o não atendimento das reais necessidades de elevação da escolaridade e de uma formação mais ampla, que integre elementos da reflexão crítica e do fazer. Nos moldes atuais, podemos dizer que a Bolsa Formação Trabalhador traz uma proposta simplista, com foco apenas na prática profissional. Para o PRONATEC não importa se esse trabalhador concluiu o Ensino Médio ou se ele parou de estudar no primeiro ano do Ensino Fundamental, o mais importante é que ele saiba fazer, ou seja, que saiba fazer algo para sobreviver.

3.3. Os DOCENTES

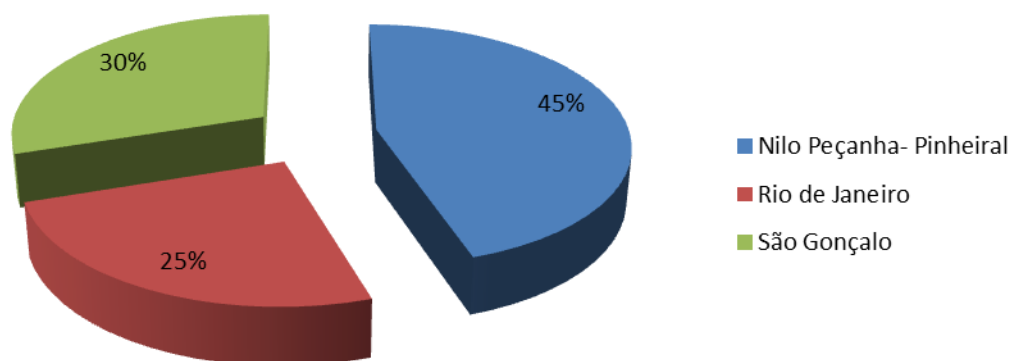
O processo de coleta de dados entre os docentes foi feito por intermédio de um questionário com 39 perguntas abertas e fechadas, que nos permitiu coletar dados para mapear o perfil do professor do PRONATEC, o pensamento deles em relação ao Programa e as possíveis dificuldades existentes em suas práticas educativas.

Da pesquisa de campo, essa foi a parte mais difícil de ser concretizada, pois, de modo geral, os docentes que atuam no PRONATEC não atenderam prontamente ao convite para que participassem de nossa pesquisa, sendo necessárias várias intervenções, tanto do pesquisador como dos Coordenadores Adjuntos e Supervisores do PRONATEC para que obtivéssemos um número de respostas adequado. Também tivemos que lidar com a burocratização de alguns *Campi*, de modo que para chegarmos aos docentes, tivemos que percorrer um caminho longo de solicitações de autorização, longas esperas, resistência por parte de alguns coordenadores em socializar informações e viabilizar a aplicação do questionário, dentre outras questões. Apesar dos percalços, nossa análise conta com 20 respostas de um universo de 28 docentes. Vejamos no Gráfico 23 o percentual de docentes por *campi*.

No PRONATEC, esses docentes atuam em cursos técnicos de Nível Médio e em cursos de FIC, ou seja, lecionam para jovens do Ensino Médio da rede de ensino pública estadual, para trabalhadores empregados e desempregados, além de beneficiários dos programas sociais, podendo inclusive atender demais pessoas para além desses grupos mencionados.

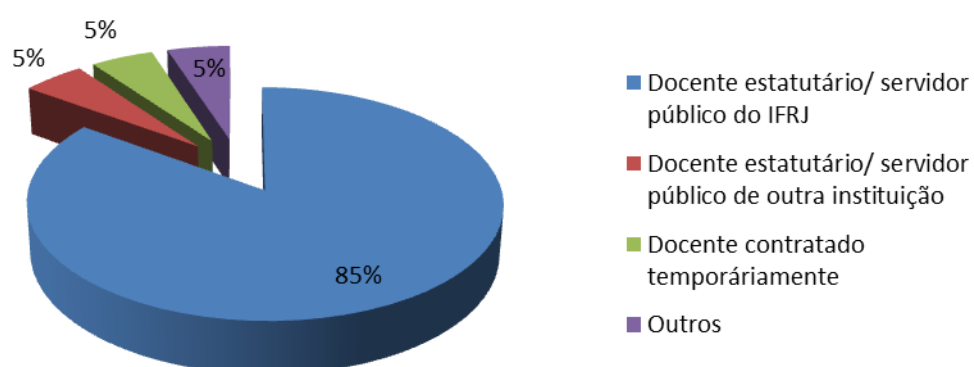
Com relação ao perfil desses professores, temos 60% com idade entre 30 e 39 anos e 40% entre 40 e 49 anos de idade. Podemos dizer que os docentes do IFRJ que atuam no PRONATEC são profissionais de meia idade, em sua maioria casada (55%).

Gráfico 23: Percentual de docentes do IFRJ que atuam no PRONATEC, por campus investigado - 2013



Fonte> Dados coletados pelo autor

Gráfico 24: Percentual de docentes do IFRJ que atuam no PRONATEC, por vínculo empregatício - 2013

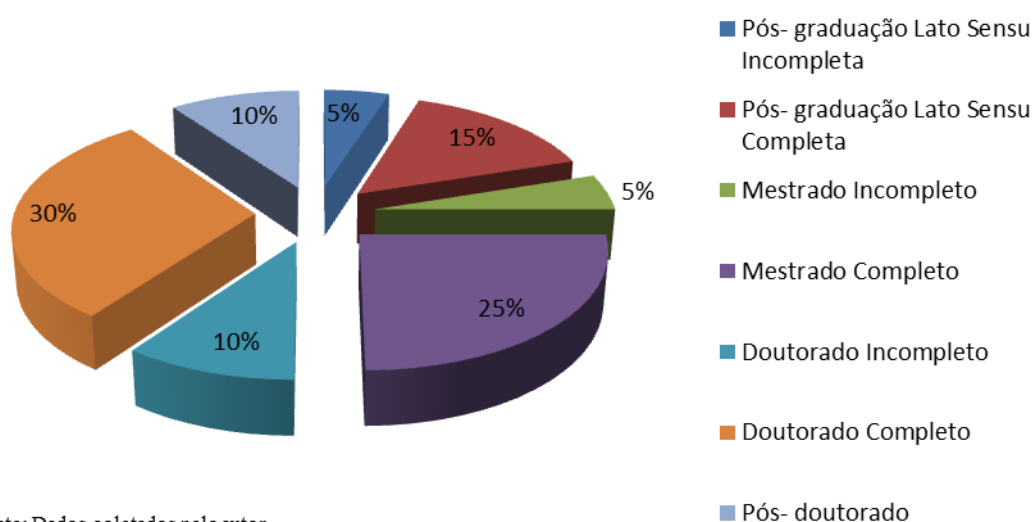


Fonte: Dados coletados pelo autor

De acordo com a legislação do PRONATEC, os docentes dos cursos técnicos devem ser pessoas com graduação, enquanto que para os cursos de FIC, é aceitável apenas a formação de Nível Médio técnico, como já citado neste trabalho. No entanto, os docentes de ambos os tipos de curso não precisam ser servidores do quadro efetivo do IFRJ, pois podem ser profissionais contratados especialmente para o Programa. Porém, no universo pesquisado, percebemos que tem predominado no PRONATEC a participação de servidores docentes e técnicos administrativos do quadro efetivo da instituição, como podemos ver no Gráfico 24.

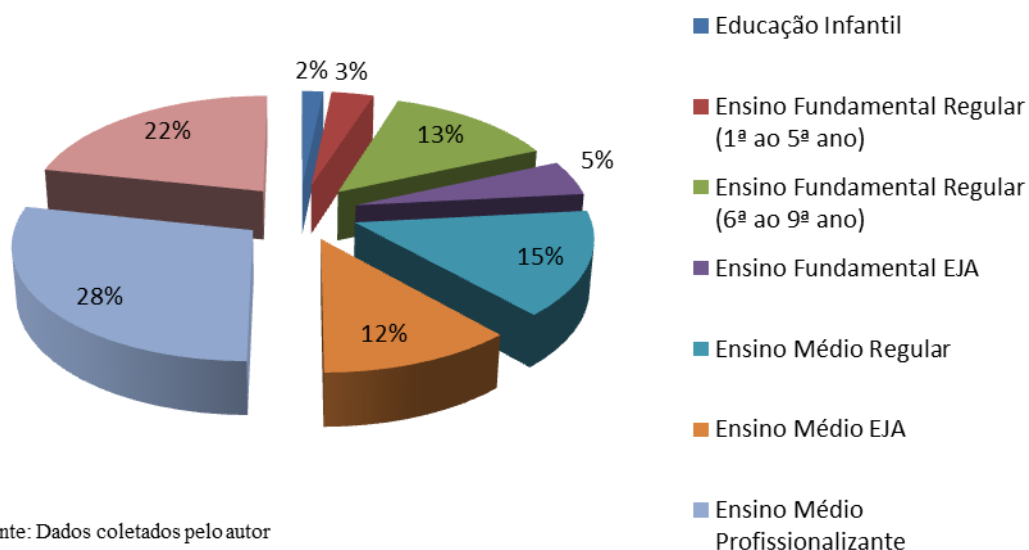
A participação dos profissionais do IFRJ no PRONATEC é um elemento de valorização do Programa, pois os alunos têm acesso a um corpo docente formado por profissionais altamente qualificados, experientes e que, se comparados aos do sistema estadual de ensino, têm melhores condições de trabalho. Além disso, a adesão dos profissionais do IFRJ impossibilita a contratação temporária de profissionais que não possuem qualquer vínculo com a instituição, o que seria um mal ainda maior. Como podemos observar no gráfico abaixo, há doutores que lecionam no Programa, fato que o coloca em um patamar de qualidade significativo.

Gráfico 25: Percentual de docentes do IFRJ que atuam no PRONATEC, por nível de escolaridade - 2013



Fonte: Dados coletados pelo autor

Gráfico 26: Percentual de docentes do IFRJ que atuam no PRONATEC, por níveis e modalidade de ensino em que possuem experiência profissional - 2013

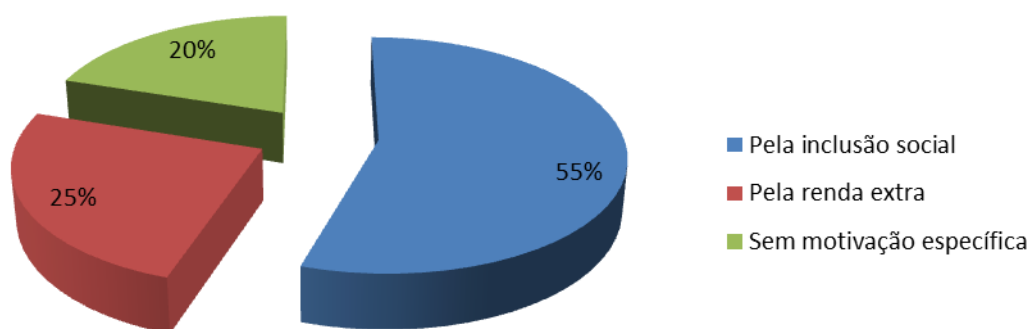


No entanto, toda a qualificação e experiência profissional citada estão sendo subaproveitada pelo PRONATEC, na medida em que este Programa foi implantado no IFRJ como um trabalho extra para esses profissionais, ou seja, como um “bico” para esses profissionais. Pelo ponto de vista dos recursos humanos, o PRONATEC não amplia o IFRJ, mas faz uso de seus servidores trazendo para eles um sobre trabalho em troca de um benefício financeiro em forma de bolsa, que no caso dos docentes tem o valor de R\$ 50,00 h, conforme já apresentado nesse trabalho. Temos acompanhado o movimento de luta dos trabalhadores do IFRJ por melhores salários e melhores condições de trabalho e, ao invés de atender suas reivindicações, o governo apresenta uma possibilidade para que esses servidores aumentem sua renda com aumento de trabalho. Tais ações também visam cumprir uma função de amenização do ímpeto reivindicativo desses profissionais diante do governo, por meio da falsa aparência de aumento salarial e de aumento real da capacidade de trabalho do IFRJ. Outra implicação é a adesão acrítica de alguns profissionais, mobilizados por suas necessidades materiais de aumento da renda.

Conforme relato de alguns gestores, há casos em que as atividades do PRONATEC entraram no horário de planejamento dos professores, o que sem dúvida

terá implicações no preparo das aulas, como também na aprendizagem dos alunos. Além disso, muitos docentes saem do Programa assim que conseguem alguma outra atividade fora do IFRJ, principalmente os docentes de áreas como engenharia, química e física. Esse quadro de rotatividade entre os docentes e de supressão do tempo de planejamento já são elementos que fazem o PRONATEC ser um programa discutível.

Gráfico 27: Percentual de docentes do IFRJ que atuam no PRONATEC, por indicação de motivo para atuar no Programa - 2013



Fonte: Dados coletados pelo autor

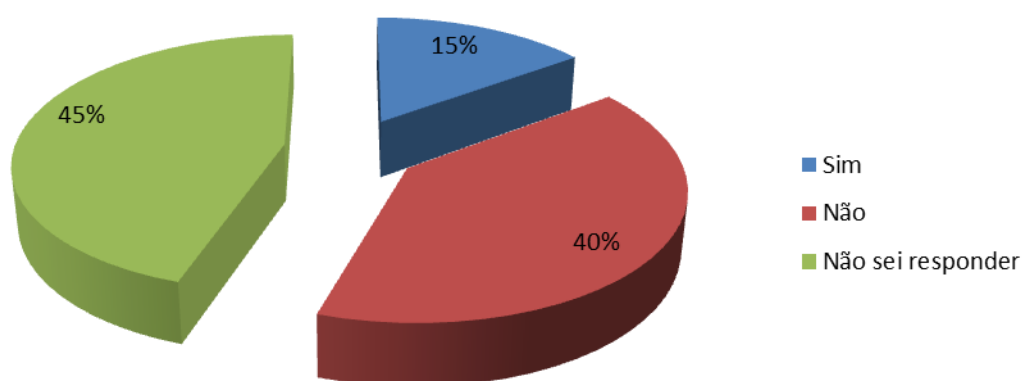
Na maior parte dos casos, esses profissionais foram atraídos para o Programa, considerando que por meio deste, o IFRJ estaria contribuindo com um amplo processo de inclusão social pela Educação Profissional. Porém, acreditamos tratar-se de uma inclusão do *homo faber* com exclusão do *homo sapiens*. Ou seja, implicitamente, esse discurso de inclusão social aponta para uma exclusão social justificada pelo “não saber fazer”, o que faz a marginalidade ser medida pelo distanciamento entre os indivíduos e o mercado de trabalho e propõe como solução

para tal situação o treinamento do indivíduo “improdutivo” para que este possa produzir e estar incluído na sociedade. Segundo Savianni,

[...] para a pedagogia tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade (SAVIANNI, 2012:13).

Compreendemos que, por melhores que sejam as intenções desses docentes, os mesmos estão inseridos em um Programa que desconhecem, pois, o PRONATEC não entrou democraticamente no IFRJ, não havendo qualquer discussão da proposta com a comunidade escolar, o que confirma nossas suspeitas iniciais de que tenha se tratado de uma imposição típica da forma de Estado em que vivemos.

Gráfico 28: Percentual de docentes do IFRJ que atuam no PRONATEC, segundo indicação de ocorrência de discussão com a comunidade escolar para implementação do Programa - 2013

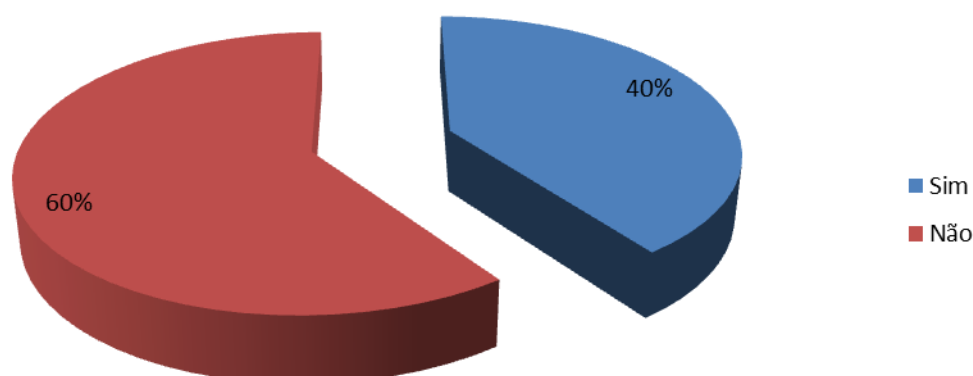


Fonte: Dados coletados pelo autor

A maior parte dos docentes não foi convidada para participar da proposta do PRONATEC nos *campi*, estes apenas entraram para cumprir o que foi planejado pela direção dos *campi* e pela reitoria. Isso também pode ser explicado pela

pressa com que o programa foi implementado, sem dar tempo de suficiente para discussão e organização das atividades. Segundo alguns professores, essa falta de tempo fez com a própria proposta do PRONATEC fosse totalmente desconhecida por eles, o que causou alguns problemas de ordem pedagógica, como por exemplo, a questão da recuperação dos alunos. Segundo os docentes, inicialmente o PRONATEC não pagava recuperação, sendo que eles não foram avisados disso. O que aconteceu a partir da ciência de que a recuperação não era remunerada? Vários docentes passaram a aprovar todos os alunos diretamente.

Gráfico 29: Percentual de docentes do IFRJ que atuam no PRONATEC, segundo indicação de convite para a elaboração da proposta do Programa de seu Campus - 2013.

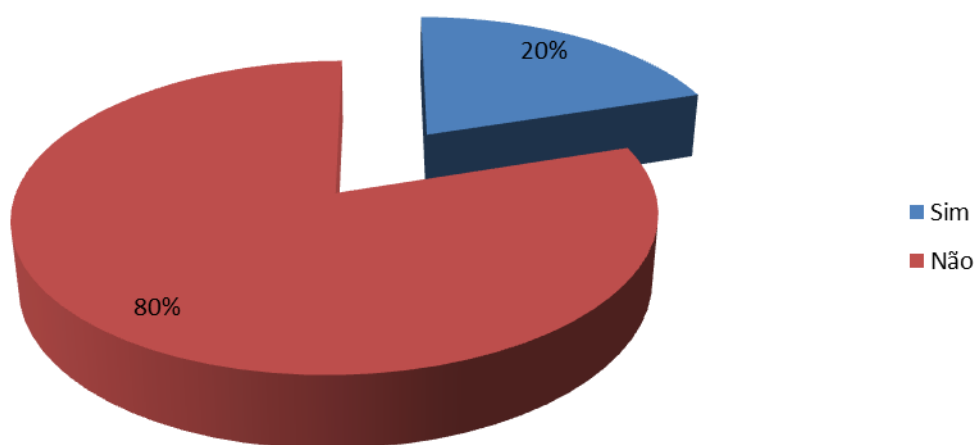


Fonte: Dados coletados pelo autor

A questão da recuperação somada à possibilidade de repetir apenas uma vez um mesmo módulo sob pena de jubilação, além da impossibilidade de trancamento de matrícula nos cursos de FIC, comprova que o aluno do PRONATEC não entrou no padrão organizacional estabelecido pelo Regimento Interno do IFRJ. Sendo assim, os professores esperavam que a instituição promovesse atividades formativas para explicar o funcionamento do Programa, o que não aconteceu. Os docentes entraram no PRONATEC pensando que se tratava de turmas que funcionariam com as mesmas condições que as demais e foram percebendo as diferenças no dia a dia.

Porém, há um percentual de 20% dos docentes que consideraram a reunião realizada na reitoria para apresentação do Programa uma formação.

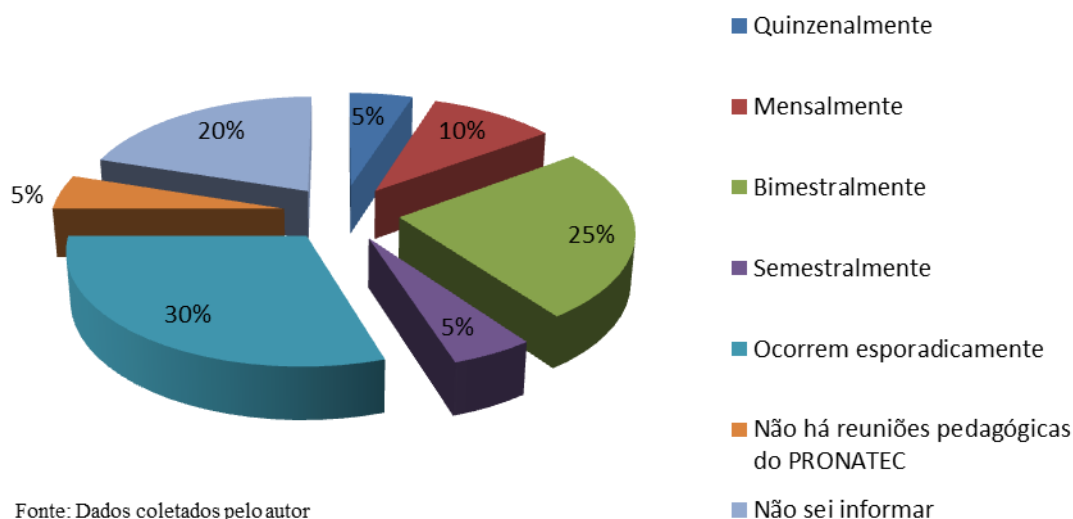
Gráfico 30: Percentual de docentes do IFRJ que atuam no PRONATEC, segundo indicação de recepção de formação específica para atuar no Programa - 2013.



Fonte: Dados coletados pelo autor

Além de não receberem qualquer formação para atuarem no PRONATEC, o Programa também não prevê espaços de troca e discussão das ideias no cotidiano das instituições. Isso nos leva a entender que o PRONATEC não prevê que a reflexão sobre a prática seja uma característica do Programa, aliás, desde a sua implementação no IFRJ, a reflexão sobre o Programa tem sido colocada de lado, frente às demandas imediatas do fazer. Isso pode ser confirmado pelo grande variedade de respostas acerca da existência de reuniões pedagógicas no Programa, o que nos leva a concluir que não há reuniões pedagógicas sistematizadas que envolvam todos os docentes em um processo de discussão da prática pedagógica no PRONATEC.

Gráfico 31: Percentual de docentes do IFRJ que atuam no PRONATEC, segundo indicação de periodicidade de reuniões pedagógicas no Programa - 2013.



Diante dessas questões, a formação dos alunos do PRONATEC se diferencia consideravelmente das dos demais alunos do IFRJ, e a democratização das oportunidades educacionais não é feita dando aos alunos do Programa e aos docentes, as mesmas condições de estudo e trabalho. Isso faz com que um percentual significativo de docentes (70%) afirme que os cursos do PRONATEC não têm a mesma qualidade dos demais cursos, apesar de até o momento, contar com os mesmos docentes e infraestrutura física. Porém, estes docentes que afirmam que a qualidade dos cursos é inferior não conseguem perceber que a razão disso são as diretrizes pedagógicas e administrativas do PRONATEC em si, ao contrário, eles culpabilizam os alunos, acusando-os de defasagem de aprendizagem, ou a própria instituição de ensino, pela falta de professores. Em outras palavras, na visão dos docentes, o problema não é o Programa, mas sim os alunos e o Instituto que não estão adequados aos objetivos e metas do Programa. Assim, ao justificarem a precarização do PRONATEC apontando para os alunos, há um reforço na discriminação, confirmando nossas suspeitas de que os alunos do PRONATEC entram por meio de um processo de discriminação implícita na instituição.

3.4. DEMOCRATIZAR NÃO É SÓ AMPLIAR: LIMITES E POSSIBILIDADES DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR MEIO DO PRONATEC

Como nossa investigação tem como objetivo geral analisar a concepção de democratização que norteia a expansão da oferta de Educação Profissional pelo PRONATEC, sentimos a necessidade de apresentar alguns elementos que podem explicar a relação entre educação e democracia no Brasil. Para analisarmos essa relação, contaremos com o pensamento de Florestan Fernandes, Ellen Wood e Caio Navarro de Toledo, concluindo com Gramsci. Não é nosso objetivo tratar o pensamento desses autores com demarcações históricas, mas tomá-los como instrumento para uma análise dos ideais de democracia, mesmo que em alguns momentos, por uma questão didática façamos uma demarcação temporal.

Resgatando o objetivo central do PRONATEC, que é o de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional técnica de Nível Médio e de FIC ou qualificação profissional, podemos entender que “Expandir” está relacionado diretamente ao alargamento do número de vagas, ou seja, tem a ver com a cobertura mais ampla da oferta de cursos profissionalizantes. “Interiorizar” é levar para a parte interior, ou seja, ofertar Educação Profissional em regiões periféricas que, na maioria das vezes não conta com uma escola técnica. Porém, a palavra “democratizar” precisa ser cuidadosamente interpretada à luz da correlação de forças entre a classe trabalhadora e classe dominante.

Segundo do dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, democratizar é: a) “conduzir algo, alguém ou a si mesmo a democracia”; b) “tornar popular; colocar ao alcance do povo, da maioria da população” (2001, p. 935). Assim, a palavra pode ganhar sentidos distintos de acordo com a situação que é empregada. Percebemos que, se os intelectuais do governo fizeram uso da palavra democratizar pensando na definição “b”, estes foram sem dúvida, redundantes, pois “expandir e interiorizar” já daria conta de explicar os objetivos do PRONATEC. Se, porventura, eles a utilizaram tendo a conotação “a” como ideal, precisamos perguntar que democracia é essa.

Se entendermos a palavra democracia em seu sentido original, como “governo do povo”, podemos afirmar que não há possibilidade de democratizar a oferta de Educação Profissional no Brasil, devido ao fato de não termos realmente uma democracia. Assim, não podemos “conduzir algo ou alguém para aquilo que não existe”. Mas, considerando a existência de uma democracia típica do capitalismo, podemos ter uma democratização da oferta de Educação Profissional, toda ela formatada para o desenvolvimento e manutenção do sistema vigente, mas que, mesmo assim, tem suas contradições. Assim:

Não existe capitalismo governado pelo poder popular, não há capitalismo em que a vontade do povo tenha precedência sobre os imperativos do lucro e da acumulação, não há capitalismo em que as exigências de maximização dos lucros não definam as condições básicas de vida (WOOD, 2003, p. 8).

Partindo da democracia ateniense, Wood explica-nos que a esta estava ligada ao papel político que os camponeses exerciam em Atenas, participando diretamente nos processos de decisão. Assim, a classe produtora concentrava poderes políticos reais que lhes garantiam certa liberdade e debilitavam o poder de exploração dos ricos. Sendo o trabalho o centro da democracia ateniense, quem trabalhasse tinha garantido o direito de decisão (exceto mulheres e escravos).

A cidadania democrática em Atenas significava que os pequenos produtores estavam livres de extorsões extra-econômicas [...] estavam livres das pilhagens mencionadas por Hesíodo, dos senhores “devoradores de presentes”, que usavam poderes jurisdicionais para saquear o campesinato; ou da coação direta da classe dominante espartana, que explorava os hilotas por meio do equivalente a uma ocupação militar; ou das obrigações feudais dos camponeses medievais [...] Enquanto os produtores diretos continuassem livres de imperativos puramente “econômicos”, a propriedade politicamente constituída continuaria a ser um recurso lucrativo, como instrumento de apropriação privada ou, alternativa, como proteção contra a exploração; e, nesse contexto, a condição civil do cidadão ateniense era um bem valioso que tinha implicações econômicas diretas (WOOD, 2003, p. 173-174).

No sistema capitalista, o cenário se transforma radicalmente, pois a classe produtora é controlada pela classe dominante através do trabalho e do campo político, ou seja, no campo da estrutura e da superestrutura, restando apenas o

sufrágio universal e a pseudo-igualdade jurídica que é pseudo por desconsiderar a desigualdade material.

Submetido a imperativos econômicos que não dependem diretamente do status jurídico ou político, o trabalhador assalariado sem propriedade só pode desfrutar no capitalismo da liberdade e da igualdade jurídicas, e até mesmo de todos os direitos políticos de um sistema de sufrágio universal, desde que não retire do capital o seu poder de apropriação (WOOD, 2003, p 173).

Para a autora, essa é a maior diferença entre a condição do trabalho na antiga democracia ateniense e no capitalismo moderno. No capitalismo, o sentido da palavra democracia foi alterado passando a representar puramente uma esfera política e judicial, ou seja, uma democracia formal, perdendo o conteúdo de classe. O poder de decisão está nas mãos do capital e a liberdade cívica convive com exploração socioeconômica. (WOOD, 2006)

No entanto, a autora compreende o voto não como um exercício de democracia e sim de direito passivo por meio do qual o capital neutraliza o confronto de classes. Assim, no capitalismo não há democracia, se não formal, pois as relações entre capital e trabalho não são abaladas diante da igualdade jurídica e do voto.

Na democracia capitalista, a separação entre a condição cívica e a posição de classe opera nas duas direções: a posição socioeconômica não determina o direito à cidadania- e é isso o democrático na democracia capitalista- mas, como o poder do capitalista de apropriar-se do trabalho excedente dos trabalhadores não depende de condução política ou civil privilegiada, a igualdade civil não afeta diretamente nem modifica significativamente a desigualdade de classe- e é isso que limita a democracia no capitalismo (WOOD, 2003, 184)

Deste modo há uma perfeita coexistência entre igualdade política e desigualdade socioeconômica, estando intacta a relação burguesia- trabalhador.

Convém atentar para o fato de que a democracia tem sido associada a defesa dos direitos individuais contra a ação dos outros indivíduos e do próprio Estado com total abstração das relações sociais no bojo de uma cidadania passiva onde o cidadão é despolitizado (WOOD, 2006, p. 397).

A palavra democracia, que na Grécia Antiga era uma forma de pessoas simples exercerem poder sobre a aristocracia foi incorporada pelo capitalismo como estratégia de manutenção do consenso. Wood esclarece que isso se deve ao recuo por parte da classe dominante no atendimento a algumas reivindicações da classe trabalhadora, fazendo com que a classe dominante precise se adaptar política e ideologicamente. Assim, os direitos políticos se transformaram em direitos universais, sem que com isso, a classe dominante fosse afetada (WOOD, 2006, p. 400).

Wood (2003, 202-203) reconhece que a democracia ateniense era excludente, na qual a maioria da população não desfrutava dos privilégios da cidadania. Por outro lado, ela afirma que a democracia moderna é mais inclusiva, abolindo a escravidão e oferecendo cidadania as mulheres e trabalhadores, além de absorver os princípios dos direitos humanos. Mas, a autora alerta para tais ambiguidades sinalizando que na medida em que os direitos políticos se tornam menos exclusivos, estes também perdem o poder. Em síntese, “a lição que talvez sejamos forçados a aprender de nossas atuais condições econômicas e políticas é que um *capitalismo humano*, ‘social’ e verdadeiramente *democrático* e igualitário é mais irreal e *utópico* que o socialismo” (WOOD, 2003, 250- *grifos nossos*). Assim, podemos concluir que para a autora a ampliação da democracia capitalista não é o caminho para uma sociedade justa e igualitária.

Diante disso, já podemos desconfiar de qualquer iniciativa de democratização das oportunidades educacionais no sistema capitalista, pois ao contrário do que se apresentam, elas não tem a intenção de dar poder aos dominados, mas como foi dito acima, ela pretende manter o consenso dentro da sociabilidade capitalista. Da mesma forma que o voto se constituiu como elemento de uma democracia formal, mantendo o poder da classe dominante, a Educação Profissional dentro da atual proposta de democratização do PRONATEC cumpre um papel formal de garantir o acesso de inúmeras pessoas a formação profissional, sem com isso dar a esses alunos as condições de ter acesso a todo o conhecimento humanístico e prático, o que ainda deixa o poder nas mãos da burguesia.

No Brasil, a discussão sobre democracia se intensificou no início do século XX, sendo o campo educacional um espaço de disputa entre interesses

democráticos e particularistas desde então. Mas quando falamos em interesses democráticos na educação precisamos deixar claro sobre que concepção de democracia esses interesses se fundamentaram.

Em seus escritos iniciais, Florestan Fernandes, afirma que a relação entre educação e democracia estaria ligada a transformação da sociedade. Ele alertava que a má situação do ensino público era uma tentativa de sufocar a democratização da consciência crítica por meio da cultura e da pesquisa criadora. Sua proposta de educação para o povo ia muito além da “cultura da ignorância” pretendida pela burguesia brasileira.

A nossa resposta é o que povo, para ser feliz, precisa não só de alimentos, não só de habitação, não só de assistência médica. Precisa de cultura e precisa de consciência crítica para se tornar um povo capaz de universalizar a cidadania e construir, dentro do país, tendências e modelos novos, pelos quais nós, brasileiros, daremos uma contribuição ao crescimento da civilização moderna (FERNANDES, 1966:10-12).

Na história do nosso país, por inúmeras vezes as palavras democracia e democratização foram utilizadas pela classe dominante, por meio do Estado, como meio de implementar políticas particularistas que não atendiam aos interesses do povo, mas sim dessa classe. Um exemplo disso foi intenção dos empresários e da igreja católica, que em nome da democracia pretendia intervir nos rumos da educação e fazendo uso de verbas públicas, intenções que foram fortemente criticadas por Florestan Fernandes para quem, o Estado deveria ser laico e livre de compromissos com o empresariado, investindo verbas públicas totalmente nas escolas públicas. Como é pertinente a crítica do autor nos dias de hoje, considerando o levante particularista que o PRONATEC traz com investimentos públicos vultosos na iniciativa privada e no Sistema S, o que para Florestan Fernandes já seria suficiente para evidenciar que o Estado brasileiro não era e ainda não é democrático (1966, p. 383). O autor defendia não poder coexistir defesa do ensino público e apropriação privada dos fundos públicos para interesses educacionais particularistas. Resistir a essa apropriação seria fundamental na defesa da democratização do ensino. Segundo ele, o Estado democrático não pode confundir o ensino público com o privado. Cabe ao Estado democrático apenas tolerar e amparar os sistemas educacionais privados. Esse mesmo Estado democrático deveria se responsabilizar por garantir que os filhos

das famílias fossem educados, mas por meio de um caminho verdadeiramente democrático (FERNANDES, 1966, p. 386). Então, vejamos que cabe ao Estado garantir o acesso a todos os níveis e modalidades educacionais, inclusive a Educação Profissional. Mas essa garantia, nos termos de Florestan Fernandes, só é democrática se for feita com investimentos públicos totalmente em instituições públicas.

Durante muito tempo, o Estado brasileiro minou a criação de um sistema educacional público e democrático, fazendo com que seus recursos fossem destinados à expansão das escolas confessionais e particularistas, instituições que, para o autor não eram íntegras e muito menos democráticas (FERNANDES, 1966, 395). Assim, compreendemos que a burguesia, inicialmente, procurou impedir a ampliação da educação pública, o que seria uma das bases para uma democracia liberal (FERNANDES, 1986, P. 9).

Poucos países, do mundo moderno, possuem problemas educacionais tão graves quanto o Brasil. Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros e das camadas dominantes (FERNANDES, 1960, 192).

A democratização da educação passa pela ampliação do número de vagas, mas não se restringe a isso, pois ela deve ter como objetivo a distribuição igual das oportunidades educacionais, como afirma Florestan:

Através desse conceito [democratização] pretende-se assinalar coisas que são distintas, como a universalização de certas oportunidades educacionais, a transformação das técnicas e dos métodos pedagógicos ou uma interação aberta e construtiva da escola com as necessidades e os interesses sociais dos círculos humanos que ela sirva. Em termos sociológicos, o aspecto do processo de democratização do ensino está na distribuição equitativa das oportunidades educacionais (FERNANDES, 1966, p. 123).

Tal democratização, não tinha como base a concepção de que a escola fosse a redenção da sociedade, mas sim, que ela fosse importante espaço de emancipação da classe trabalhadora, pois a democratização do ensino era uma

condição para a democratização da sociedade, ou seja, a formação de sujeitos para o exercício democrático seria através de uma educação democrática. Para ele:

A democratização do ensino pode ser apreciada tanto como requisito da ordem social-democrática, quanto como fator de seu aperfeiçoamento. [...] Não existe democracia sem democratização do ensino. É verdade, no plano histórico, a democratização do ensino representa um produto do florescimento da democracia (FERNANDES, 1966, p. 155).

Percebemos aqui uma relação dialética entre democratização do ensino e democracia como organização social. Talvez acreditando nisso e considerando a conjuntura política do momento é que Florestan aderiu a “Campanha em Defesa da Escola Pública”, juntando-se a educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, educadores que advogavam por uma revolução educacional burguesa. Esse movimento foi reconhecido por Florestan Fernandes como uma proposta de reforma na educação brasileira e não de revolução. Em outras palavras, Florestan não anulava por completo a proposta de reforma burguesa, pois entendia que no Brasil, a classe trabalhadora não pôde experimentar de modo pleno essa proposta, devido ao conservadorismo da burguesia brasileira com base em uma dominação colonial. Assim, seu pensamento, apesar de socialista, procurou se adequar as possibilidades do momento.

No entanto, em seus últimos escritos, dentro de uma conjuntura política diferenciada, Florestan sinaliza que, no sistema capitalista, a crescente flexibilidade tecnológica e econômica sempre corresponde a uma forte rigidez ideológica e política abrindo o processo de negação da existência das classes sociais nas sociedades capitalistas, ditas democráticas. Em outras palavras, a ideia de que a democracia no capitalismo pode substituir os ideais socialistas, a exemplo dos países de capitalismo central já haviam “superado” os efeitos do capital pela democracia (FERNANDES, 1975, p. 34). Diante disso Florestan afirma que:

A classe social só aparece onde o capitalismo avançou suficientemente para associar, estrutural e dinamicamente, o modo de produção capitalista ao mercado como agencia de classificação social e à ordem legal que ambos requerem, fundada na universalização da propriedade privada, na racionalização do direito e na formação de um Estado nacional formalmente representativo (FERNANDES, 1975, 33).

No arranjo societário do capitalismo, o mesmo se materializa como força social de formas diferenciadas e se concretiza engendrando sua própria essência (1975, p.39). Isso pode ser visto na forma de capitalismo dependente dos países da América Latina, onde a dependência é encarada como um atrasado em relação ao avanço do sistema, mas de fato, é a forma como capitalismo se consolidou e permanecerá, pois a dependência não pode ser superada progressivamente pela democracia, não sendo um estágio e sim uma condição (FERNANDES, 1975, p. 69). Em outras palavras, o capitalismo dependente no Brasil é a realidade substantiva própria de nosso país. Assim, nem o Estado, nem a democracia liberal podem exterminar a relação de dependência entre os países capitalistas, nem as relações de dominação no interior desses países, pois:

Não foram apenas os mercados e as funções estratificadoras do sistema de produção que “determinaram” as transformações conhecidas do capitalismo na Europa e nos Estados Unidos. O modo pelo qual essas funções foram aproveitadas e alteradas pelo meio propriamente social constitui “a outra face da história”, que não se repetiu na América Latina porque o “típico” não se reproduziu da mesma maneira e o “particular” assumiu outra forma de significado (FERNANDES, 1975, 91).

Ao retomar a discussão sobre a formação da burguesia na América Latina, Florestan mostra que esse acontecimento se deu como oposição ao jugo colonial e não contra os privilégios de um grupo, pois tendo esse jugo sido destruído, os privilégios subsistiram e deram origem a uma oligarquia que por sua posição econômica se tornou uma oligarquia burguesa. Essa burguesia não tinha qualquer ideal revolucionário e aceitou a relação de dependência externa como garantia de sua dominação interna por meio da apropriação do Estado, da mercantilização do trabalho e pela transformação da modernização em negócio (FERNANDES, 1975, 91-103).

Assim, o Estado apropriado pela burguesia não é apenas:

[...] um mero comitê de interesses privados da burguesia. Ele se torna uma terrível arma de opressão e de repressão, que deve servir a interesses particularistas (internos e externos, simultaneamente), segundo uma complexa estratégia de preservação e ampliação de privilégios econômicos, sócio-culturais e políticos de origem remota (colonial ou neocolonial) ou recente (FERNANDES, 1974, 29).

Podemos compreender que a burguesia brasileira não tem a intenção de proporcionar uma plena democracia burguesa e muito menos, uma democracia real em que o povo governe. O que ela pretende é criar as condições necessárias para a continuidade da relação de dependência interna e externa. Neste sentido o Estado não pode ser o protagonista das mudanças sociais para a democracia e sua proposta de Educação Profissional não pode ser uma proposta realmente democrática no sentido original da palavra.

Dito isto, o Estado brasileiro não pode promover uma democratização real da oferta de Educação Profissional, nem uma democratização burguesa que se aproxime de um Estado de Bem Estar Social, pois este está totalmente comprometido com a manutenção do Brasil como um país de capitalismo dependente. Estar comprometido com a manutenção implica também em realizar mudanças que apontem para um progresso social, mas que se efetivem como impedimento ao processo de conscientização e articulação das camadas desfavorecidas. É nesse aspecto que o PRONATEC cumpre papel importante, ao democratizar a oferta de Educação Profissional com vistas na manutenção do consenso. Percebemos uma grande redefinição da política de Educação Profissional que aponta para a ampliação de vagas, efetivando a minimização da socialização do saber, mas conformando uma parcela da classe trabalhadora através desse movimento. Conforme nos afirma Souza (2013, p.7): “esta redefinição tem como objetivo limitar o acesso ao conhecimento técnico-científico a um seleto contingente da força de trabalho, enquanto a grande maioria é atendida por um tipo de qualificação profissional fragmentada, em caráter de treinamento”.

Democratizar a oferta de Educação Profissional em sentido real seria possibilitar a socialização do saber, abolindo a separação entre formação para trabalho o intelectual e o braçal, dando a classe trabalhadora uma formação integral, humanista e prática. Mas, democratizar a oferta de Educação Profissional no sistema capitalista é certificar o maior número possível de pessoas, responsabilizando-as pela empregabilidade, como ideologia de superação individual das desigualdades desse sistema. Mesmo diante disso:

É preciso, pois, ir ao fundo da luta, tentar conquistar, aproveitar o espaço existente para aprofundar as contradições, os conflitos e ultrapassar os limites estabelecidos. Apesar de todas as limitações existentes na sociedade brasileira, eu acho possível aprofundar certas mudanças no âmbito de uma instituição, independentemente de que elas se realizem no resto da sociedade (FERNANDES, 1989, 211).

Com base no pensamento de Gramsci e Rosa Luxemburgo, Florestan não pensa que a democracia seja um valor em si, mas sim a criação de canais de participação popular para que todos tenham “peso social e voz política” (FERNANDES 1989, 16). Isso seria o resultado da democracia socialista que tem como objetivo “a eliminação das classes e o desenvolvimento da autogestão coletiva, passando por um período tão curto quanto possível de dominação da maioria” (FERNANDES, 1990, p. 158).

Neste sentido, democratizar a educação não seria apenas a ampliação de suas vagas no atual sistema capitalista, mas sim, pensá-la dentro dos princípios de uma democracia socialista (FERNANDES, 1989, p.30). Assim, cabe-nos pensar a Educação Profissional dentro dos princípios socialistas, mas reconhecendo que vivemos no sistema capitalista, tentando assim, explorar suas contradições.

No entanto, Toledo (1994) alerta-nos sobre o cuidado que a esquerda deve ter, de não tomar a democracia política burguesa como um fim em si mesmo. Assim, a esquerda não deve abandonar a revolução pela democracia. Segundo o autor, não se pode pensar que:

A democracia política serviria prioritariamente às massas trabalhadoras, não aos seus opressores. Subestima-se, assim, a realidade de que o funcionamento regular das instituições democráticas (eleições regulares, pluralismo partidário, liberdades políticas etc.) têm igualmente contribuído para a legitimação da ordem burguesa. Nesse sentido, as análises dos clássicos do marxismo ainda conservam sua pertinência teórica: a realização da democracia representativa, na ordem capitalista, constitui e difunde a ideologia do Estado neutro e do Estado representante da totalidade da população. [...] A ideologia da democracia burguesa “forma a sintaxe permanente do consenso induzido pelo Estado capitalista” (TOLEDO, 1994, p. 34).

Apesar de gozarmos apenas de uma democracia política, Toledo ressalta que a supressão dessa democracia seria prejudicial para a classe trabalhadora, mas:

[...] Essa mesma democracia necessariamente classista nos quadros da ordem capitalista, ao contrário do que julga a esquerda "moderna" - tem sido também um poderoso instrumento para a garantia e reprodução da ordem desigual, na medida em que seus efeitos ideológicos têm contribuído para privar a classe trabalhadora da possibilidade de conceber um outro tipo de Estado e sociedade. Se os regimes democráticos permitem efetivas conquistas sociais e políticas para as massas populares, a sua idealização tem tido um efeito mistificador e contra-revolucionário (TOLEDO 1994, 35).

Colocando o nosso objeto de estudo a luz do pensamento do autor, podemos dizer que, apesar de entendermos as possibilidades de contradições na atual democratização da oferta de Educação Profissional pelo PRONATEC, não devemos abandonar a luta pela escola unitária, em uma sociedade socialista. No entanto, há também algumas lutas que não podem deixar de ser levadas à frente no próprio capitalismo, como por exemplo, a do Ensino Médio integrado a formação profissional, mesmo não configurando a formação *onminilateral*.

O autor afirma que a democracia política não é sinônima de dominação burguesa, nem deve ser considerada como uma conquista sem valor, mas sim, uma conquista que não deve ser venerada, pois é limitada e limitadora no capitalismo.

O valor da democracia política na ordem do capital reside nas possibilidades abertas para os trabalhadores e camadas populares melhor se organizarem politicamente e combaterem a hegemonia cultural e ideológica da burguesia. A democracia cria, assim, as melhores condições para os trabalhadores lutarem pela construção de uma sociedade sem privilégios e sem discriminações. É nesse sentido, pois, que a institucionalidade democrática deve ser consolidada e permanentemente ampliada (TOLEDO 1994, 35).

Deste modo, a ampliação da democracia política é fruto da luta da classe trabalhadora, mas não significa que estejamos vivendo uma democracia proletária, pois a atual democracia traz também, consequências alienadoras para a classe trabalhadora e é permeada de limitações.

Outro ponto a ser retomado nesta crítica é a afirmação da possibilidade de uma crescente democratização no interior das instituições estatais e da sociedade civil; no limite, a crença na realização de uma democracia de caráter popular em plena ordem capitalista. Fica, assim, suposto que as classes proprietárias admitirão - sem apelar para o poder repressivo do Estado - as reformas profundas e as transformações sociais na direção de uma democracia sob hegemonia popular. Admitirão os capitalistas, um dia, submeterem-se às decisões democráticas dos trabalhadores dentro de suas fábricas? No plano das estruturas políticas, é possível conceber a universalização do princípio de elegibilidade a todos os níveis do Estado burguês-eleição dos magistrados, da burocracia civil, dos oficiais das Forças Armadas? (TOLEDO, 1994, 36).

Em síntese, podemos afirmar que a democracia em que vivemos é uma democracia meramente formal, que tem elementos reais de manutenção e proteção dos privilégios da classe dominante, além de ser direcionada por esta classe. No Brasil, a educação é um direito de todos os cidadãos. Essa garantia é fruto do processo histórico permeado pelas reivindicações da classe trabalhadora e pelas conveniências burguesas. O direito a educação está pautado nos princípios democráticos de uma cidadania de igualdade perante a lei, igualdade jurídica e desigualdade socioeconômica. Assim, as políticas públicas educacionais gestadas nessa democracia, em sua maioria são postas como uma forma de “superação das desigualdades socioeconômicas” e como conformação da parcela mais frágil da classe trabalhadora, que se encontra entre a igualdade formal e a precarização real. A palavra democratização aplicada à educação passa a ser o meio para dar a todos “as mesmas oportunidades e aniquilar as desigualdades sociais”, esvaziando o conteúdo político de uma discussão pautada no conflito de classes. Para Boron:

Não tem demasiado sentido falar da democracia em sua abstração, quando na realidade do que se trata é de examinar a forma, as condições e os limites da democratização em sociedades como a capitalista, que se fundam em princípios constitutivos que lhes são irreconciliavelmente antagônicos (BORÓN, 2000, p. 68).

Neste sentido, a democratização deve ser o foco da análise e não apenas a abstração do conceito de democracia, pois a democratização é a materialização de uma concepção de democracia. Tratando-se da oferta de Educação Profissional, essa democratização- pela forma que é apresentada e desenvolvida- precariza os processos educativos que se tornam mera oportunidade de certificação.

Talvez o ponto central dessa democracia liberal, em que teoricamente “todos têm as mesmas chances”, seja a não democratização do conhecimento de modo integral. O que é ensinado para a classe trabalhadora tende a ser o fragmento, o “pedaço de saber” necessário para o trabalho simples e para a sua conformação. Assim, partindo de aplicação da ciência e da tecnologia no processo produtivo, mas sobre a ótica do capital, essa Educação Profissional assume um caráter fragmentador entre teoria- prática, ciência- vida, impondo limites à classe trabalhadora pela socialização desigual do conhecimento científico e tecnológico (SOUZA, 2002, 56). Segundo o autor essa Educação Profissional:

[...] impõe objetivos diferenciados para a formação profissional, seja no âmbito da escola básica ou das instituições de ensino profissional. Para uma ampla parcela da força de trabalho prevê a conformação técnica e petição-política, capacitando-a para adaptar ou operar produtivamente as tecnologias produzidas; para outra parcela mínima da força de trabalho prevalecem os objetivos voltados para o domínio dos fundamentos e dos conteúdos do trabalho em determinado padrão de desenvolvimento científico e tecnológico da produção (SOUZA, 2002, 56-57).

A Educação Profissional no âmbito da escola básica se refere ao sentido lato do termo, identificando-se com o processo de escolarização. O sentido estrito refere-se ao ensino profissionalizante (SOUZA, 2002, 53-54).

A Educação Profissional na democracia capitalista se fundamenta na dualidade entre a formação da massa trabalhadora para o trabalho manual ou para o desemprego e de uma elite privilegiada para o trabalho intelectual. Sendo para ambas, a formação com objetivo de formar “um novo tipo de cidadão voltado para o mercado, quer como sujeito empreendedor, que simplesmente como sujeito de consumo” (SOUZA, 2002, 57).

[...] está implícito um modelo de desenvolvimento em que as reivindicações para a universalização da educação básica e para o desenvolvimento do ensino profissional visam o aumento da produtividade industrial para a valorização do capital.

Diante disso, o que a classe trabalhadora deve fazer? Não se matricular no PRONATEC por ser uma proposta capitalista de democratização da oferta de Educação Profissional? Se matricular e não estudar? Ou explorar as contradições

inerentes a formação do trabalhador na sociedade capitalista? Se compreendermos o PRONATEC a luz da correlação de forças entre as classes sociais, não poderemos negar a existência de inúmeras contradições nessa mesma correlação de forças, já que vivemos sob uma redefinição do bloco no poder iniciada nos anos 1990, que apesar de buscar o consenso com vistas à manutenção da hegemonia, abre novas possibilidades de emancipação da classe trabalhadora (SOUZA, 2002, 58).

Gramsci nos ajuda a refletir sobre como o desenvolvimento das forças populares na democracia burguesa pode gerar uma cultura contra-hegemônica e preparar as bases para o socialismo. Para ele, a tarefa do socialismo é de cunho cultural e educacional, com foco na libertação das classes subordinadas a fim de construírem sua própria visão de mundo e preparem a base para uma revolução através da crítica ao sistema capitalista (BUTTIGIEG, 2003, p. 43, 46).

Assim, o socialismo deve realizar uma reforma intelectual pelo viés da cultura e da educação, cultivando o autoconhecimento, a autodisciplina, o estudo da história e o cultivo do espírito crítico, pois só assim os subalternos poderão se libertar das minorias dominantes, quando estes alcançarem um nível mais alto de conhecimento tanto de si mesmo como da história dessa elite. Sua concepção de educação ativa se contrapunha a recepção passiva de informações, e creditava a educação um poder transformador das ideias com capacidade de produzir mudança social. (BUTTIGIEG, 2003, p. 44,45)

Em defesa de uma escola unitária, Gramsci postulava por uma formação humanista e ao mesmo tempo prática, ou seja, uma escola que desenvolvesse todas as capacidades intelectuais dos indivíduos e os preparasse também para o trabalho manual. (GRAMSCI, 2001, p. 33-34).

Gramsci denunciou uma tendência de sua época, porém atual, a de abolir ou conservar um pequeno número de escolas “desinteressadas” e “formativas” para a formação das elites que não precisavam de preparo profissional e a difusão de escolas profissionais, ou seja, escolas do trabalho, para a classe subalterna (GRAMSCI, 1982, p. 118). Para ele:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

A esta escola, podemos chamar de escola desinteressada do trabalho e Souza (2002) sintetiza essa escola como:

A síntese entre o que há de positivo na *escola desinteressada* e na *escola do trabalho* e, por conseguinte, a negação da metafísica inerente à primeira e do pragmatismo inerente à segunda. Nesse sentido, reafirma-se a preocupação central de Gramsci de integrar a corrente humanista e a profissional que se chocam no campo do ensino popular, lembrando que antes do operário existe o homem, que não deve ser impedido de percorrer os mais amplos horizontes do espírito, subjugado à máquina (SOUZA, 2002, p. 61 – *grifos do autor*).

A formação dual que temos no capitalismo, sendo a escola humanista para a classe dominante e a utilitarista para a classe trabalhadora, com base na divisão entre trabalho manual e intelectual é confrontada pelo pensamento Gramsciano na medida em que o autor defende que todos os seres humanos são intelectuais, além de o trabalho, seja ele qual for, ter uma dimensão intelectual. Se todos os homens são intelectuais, poderíamos dizer, então que todos os problemas estão resolvidos? Não, pois devemos compreender esse pensamento no contexto da sociedade de classes em que vivemos, na qual “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 18).

Neste sentido, qual é o papel da formação profissional em uma democracia capitalista, se não fazer uma linha divisória entre o *homo faber* e o *homo sapiens*, ou seja, entre o fazer e o pensar? Será que alguém realmente acredita que um aluno de um curso de garçom do PRONATEC não vai ter uma dimensão intelectual em seu trabalho? O fazer e o pensar estão totalmente desconectados? E por que esse aluno deve aprender apenas a ser garçom e não, pode aprender, por exemplo, sobre a classe social em que os garçons, de modo geral estão inseridos? E por que não ser formado para ser um dirigente de nossa sociedade? Para Gramsci:

A democracia na educação não pode consistir, de fato, em consentir estratificações internas nos vários grupos sociais, na base de uma especialização unilateral do trabalho, em dar, afinal, a possibilidade de que os serventes de pedreiro se tornem qualificados, porque isto não suprimiria, de fato, a característica social, ou seja, a discriminação, que consiste exatamente no fato de que cada grupo social tenha a sua escola. A escola, por não ser socialmente qualificada ou discriminante, deve educar de modo que todo cidadão possa tornar-se dirigente (MANACORDA, 1991, p. 138).

A atual configuração da educação brasileira, não permite esse desenvolvimento integral dos sujeitos, pois as desigualdades sociais pré-determinam o lugar de cada um na cadeia produtiva, sendo a formação exclusivamente unilateral.

Manacorda (1991) toma uma da carta de 1931 de Gramsci a mulher, a respeito da educação de seus dois filhos, Delio e Giuliano, em que temos uma profunda expressão da pedagogia marxiana, na medida em que Gramsci faz a seguinte observação em relação às crianças:

Creio que, em cada um deles, manifestam-se todas as tendências, como nas demais crianças, seja para a prática, seja para a teoria e a fantasia e que, por isso, seria justo orientá-los, esse sentido, a um equilíbrio harmonioso de todas as faculdades intelectuais e práticas, que poderão especializar-se em seu devido tempo sobre a base de uma personalidade vigorosamente formada em sentido pleno e integral (GRAMSCI, 1931 *apud* MANACORDA, 1991, p. 140).

A democracia capitalista cria em cada um de nós uma falsa sensação de que podemos escolher uma profissão dentre todas as existentes e isso é, na maioria das vezes justificado por aptidões quase que inatas. Na verdade, escolhemos de acordo com as possibilidades colocadas dentro de uma correlação de forças entre as classes e não por simples desejo. Se assim fosse, no caso dos cursos superiores, poderíamos afirmar que a classe dominante tem de forma inata a vocação para a medicina, por exemplo, enquanto que uma parcela da classe trabalhadora hoje, tem vocação para as licenciaturas ou poderíamos afirmar que alguns sujeitos possuem vocação para o desemprego. Essa falsa crença é negada pelo pensamento Gramsciano, através de outra carta a mulher, escrita em 1929, na qual ele nega essa “força latente” da criança e defende que isso também é fruto da aprendizagem (MANACORDA, 1991, p. 141).

Em outras palavras, o que tem sido explicado na democracia capitalista como natural e fruto da liberdade, no que tange as escolhas profissionais é, na verdade, uma questão histórico-social que evidencia a luta e a subordinação de classe. Para ele:

A consciência da criança não é algo “individual” (e muito menos individualizado), é o reflexo da fração da sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais que se mesclam na família, na vizinhança, na povoação [...] acredito que o homem é totalmente uma formação histórica obtida por coerção [...] e penso exatamente isto: caso contrário, cairíamos numa forma de transcendência ou de imanência (GRAMSCI, 1932 *apud* MANACORDA, 1991, p. 142).

Assim, é urgente a criação de uma escola mantida pelo Estado, a fim de garantir que não haja divisão de grupos e que por questões socioeconômicas, alguns sujeitos tenham uma formação para serem dirigentes e outros para serem subalternos. Essa nova escola deve inserir os jovens na vida social após o amadurecimento intelectual e prático, ou seja, nas duas dimensões do trabalho, além de terem a capacidade de autonomia e iniciativa (GRAMSCI, 1982, p. 121).

No entanto, Gramsci defende que essa nova configuração requer uma ampliação da organização da escola, como por exemplo, os prédios, o corpo docente, dos materiais etc.

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções "instrumentais" da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos "direitos e deveres", atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de temperar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze-dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária (GRAMSCI, 1982, p. 122).

Para ele a última fase da escola unitária é a fase decisiva, pois nela devem-se criar os valores do humanismo, da autodisciplina e da autonomia moral, valores que são importantes para uma posterior especialização nos estudos científicos ou prático-produtivos (GRAMSCI 1982, p. 124).

O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora (GRAMSCI 1982, p. 124).

Com isso, a escola unitária transformaria a relação entre trabalho intelectual e trabalho industrial em toda a vida social, pois exigiria uma reconfiguração de toda a sociedade e não apenas da escola. (GRAMSCI, 1982, p. 125).

Diante do exposto, compreendemos que o PRONATEC, apesar de ampliar o número de vagas no IFRJ, não seja um programa de real democratização da oferta de Educação Profissional, no sentido de “dar poder ao povo”, mas de uma democratização sob a ótica do capital, que pretende instituir a conformação de uma parcela significativa da classe trabalhadora com objetivo de manter o consenso e formar uma parcela menor dessa classe para o mercado de trabalho. No entanto, através desse programa abre-se a possibilidade de uma disputa por hegemonia no campo da formação profissional, o que pode vir a resultar em ganhos reais para a classe trabalhadora. Por esta razão, não nos posicionamos contra o PRONATEC, mas entramos na discussão com objetivo de situá-lo política e ideologicamente no contexto da correlação de forças entre a classe trabalhadora e a classe dominante.

CONCLUSÕES

Escrever a conclusão de uma pesquisa sobre o PRONATEC não é uma tarefa fácil. Isso pela amplitude das ações desse Programa, pelas constantes alterações que ele vem recebendo desde sua criação e pelo pouco tempo de sua implementação. Assim, tanto nossas análises como nossas conclusões precisam considerar o espaço-tempo de nossa pesquisa, não finalizando de modo algum o debate em torno do Programa. Vejamos.

A partir da necessidade de recomposição das bases de acumulação do capital corroídas por sua crise estrutural, o sistema capitalista inaugura uma nova dinâmica de regulação da vida material, com o objetivo de conservar suas bases fundamentais – em especial a extração de mais-valia. Tal regulação está fundamentada no atual patamar de desenvolvimento científico e tecnológico que necessita de um novo tipo de trabalhador. Para formação desse trabalhador, a classe dominante se vale da hegemonia conquistada e aciona a aparelhagem estatal para o desenvolvimento de ações governamentais para a formação profissional. Tais políticas se coadunam com as transformações técnicas e políticas da gestão da produção capitalista, pois, ao mesmo tempo em que preparam uma parcela da classe trabalhadora para o atendimento das demandas do setor produtivo, cumprem também a função de conformar a maior parcela da classe trabalhadora para o desemprego estrutural e para o trabalho precário. Segundo Souza (2009, p. 152),

No que concerne à educação, no nível estrutural, tal fenômeno demanda a gestação de uma nova pedagogia fabril capaz de mobilizar a subjetividade do trabalhador e transformá-la em capacidade humana de trabalho; no nível superestrutural, tal fenômeno propaga a renovação da ideia de que os investimentos individuais em formação/qualificação são a solução para os males causados pelo processo de reestruturação produtiva.

Nesse cenário, temos ainda o recrudescimento da Teoria do Capital Humano (SOUZA, 2009), na medida em que o trabalhador passa a ser o principal responsável por garantir sua empregabilidade dentro de um contexto de destruição de postos de trabalho, alta rotatividade da força de trabalho e desregulamentação dos direitos trabalhistas. No entanto, esse cenário precisa ser visto pelos trabalhadores com total naturalidade para que não despertar a inquietação destes. Tal é a tarefa do atual bloco histórico, na medida em que,

No plano econômico, a reprodução ampliada do capital – sob a direção do grande capital, a partir do emprego diretamente produtivo da ciência e da técnica –, a expropriação crescente do trabalho pelo capital e a extração da mais-valia, por intermédio da intensidade do trabalho e do aumento da produtividade da força de trabalho. No plano político, um Estado que intervém nos rumos da produção e nas relações político-sociais com vistas à legitimação dos padrões de relações sociais vigentes (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 20).

Além disso, o atual bloco histórico traz mudanças significativas na dinâmica do modo de produção social capitalista, alterando a organização do trabalho e da produção, como também das relações sociais. Essas mudanças vêm alargando a participação política da sociedade civil num processo de redefinição das relações de poder. Logo, a complexificação da sociedade civil, tem relação direta com a busca da superação das contradições inerentes à participação política e à apropriação privada da produção da vida (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 20).

No Brasil, a partir da década de 1990, no contexto da Reforma do Estado, a formação do trabalhador foi regulamentada pelo Decreto 2.208/1997, reforçando a já histórica dualidade da Educação Profissional no Brasil. Por meio desse Decreto, os reformadores pretenderam transformar a Rede Federal em uma Rede “mais eficiente” na formação e qualificação profissional. O que se pretendia era que esta Rede se transformasse exclusivamente em um conjunto de instituições de ensino profissionalizante com total separação entre formação geral básica e formação profissional. Com a revogação desse Decreto pelo Decreto 5.154/2004, a Educação Profissional voltou a poder ser desenvolvida de forma integrada ao Ensino Médio embora não tenha impedido que nenhuma das iniciativas contidas no Decreto revogado se mantivessem amparadas pela legislação.

Compreendemos que no bojo de ambos os decretos a Educação Profissional não rompeu com a lógica do capital, cumprindo uma função político-pedagógica essencial para o bloco no poder através da ação do próprio Estado. Como política pública, ela cria nos indivíduos a sensação de igualdade de condições, ao mesmo tempo em que dá para eles a responsabilidade de se manterem através de “biscates”, trabalho informal, subempregos, sem que isso seja um problema para esses trabalhadores. Assim, para manutenção do consenso, a burguesia passa a ampliar as oportunidades de Educação Profissional, mas sem que com isso o acesso ao conhecimento científico e tecnológico seja democratizado, pois democratização real do conhecimento consiste em uma grande ameaça aos interesses hegemônicos. Segundo Souza (2013, p. 8),

É neste aspecto que o binômio industrialismo/democracia pode consubstanciar-se em favor da classe trabalhadora, na medida em que evidencia esta contradição e lhe abre novas possibilidades de organização e luta pelo alargamento dos limites impostos pela burguesia ao acesso ao conhecimento.

Neste sentido, com o avanço científico e tecnológico, a qualificação do trabalhador precisa se transformar para o atendimento do próprio desenvolvimento do capital, o que coloca a burguesia diante do problema da socialização do conhecimento e abre novas possibilidades para a classe trabalhadora na disputa pela hegemonia (SOUZA, 2013).

A democratização da oferta de Educação Profissional proposta pelo atual bloco no poder tem se materializado em planos de governo que, ao democratizarem o acesso das camadas desfavorecidas à formação profissional, o fazem por meio de oportunidades de uma formação profissional fragmentada e precária, precariamente articulada com a formação geral de nível básica. Esse é o caso do PRONATEC, um programa que se desenvolve em amplas dimensões, envolvendo vários contingentes de trabalhadores em um processo formativo que se apoia principalmente na iniciativa privada e na Rede Federal de ensino. Ao analisarmos a experiência de implantação desse Programa no IFRJ, uma das instituições que compõe a Rede Federal, foi possível perceber que a entrada do PRONATEC na

instituição tratou-se de um arranjo político-governamental que não considerou as especificidades materiais e pedagógicas existentes.

Como suspeitávamos inicialmente, a entrada do PRONATEC no IFRJ não foi um processo amplamente debatido pelos *campi* que o compõe, mas, ao contrário, a discussão envolveu apenas a equipe gestora situada na Reitoria, os diretores gerais e diretores de ensino dos *campi*. Por esta razão, mesmo hoje, após dois anos de desenvolvimento, o PRONATEC ainda causa muita desconfiança por parte dos profissionais do IFRJ. Podemos então afirmar que a implementação do Programa no IFRJ se deu por meio de uma imposição governamental que contou com a anuência da cúpula da instituição.

Outro ponto importante é a grande desorganização com que o PRONATEC se efetivou, talvez por não contar com o envolvimento dos docentes nas discussões que lhe deram origem. Os dados levantados nos permitiu constatar que tantos os docentes como os gestores desconhecem a proposta do Programa. Como o PRONATEC teve que ser executado às pressas pelo IFRJ, sem que seus documentos pudessem ser amplamente debatidos e compreendidos, há significativos conflitos pedagógicos entre a proposta pedagógica do Instituto e a do Programa, como por exemplo, o número aceitável de reprovações¹⁶.

Para se desenvolver, o PRONATEC conquistou os profissionais do IFRJ com a possibilidade concreta de aumento de suas rendas por meio de bolsa pagas àqueles que atuam como docente ou gestor e, ainda, por meio de um discurso de inclusão social que, embora já não seja suficiente para mobilizar esses profissionais, pelo menos serve como boa justificativa para aqueles que aderem ao Programa. No entanto, cabe-nos observar que esse aumento de renda é relativo e que a inclusão proposta é excludente, nos termos apontados por Kuenzer (2004). Primeiro porque o benefício recebido pelos profissionais é efêmero e não se incorpora a seus vencimentos para fins de aposentadoria ou qualquer outro benefício. Além disso, basta que o profissional fique doente ou faça greve para perder esse “benefício”. Essa

¹⁶ No IFRJ, caso aluno seja reprovado por 3 vezes no mesmo período, o aluno é encaminhado para o Conselho de Classe para que os o conselho julgue a situação dele, dando outra oportunidade ou não. No PRONATEC, o aluno só pode ser reprovado apenas uma vez, sendo jubilado imediatamente.

bolsa também pode cumprir um papel desarticulador da mobilização desses trabalhadores por melhores salários, na medida em que os conforma com “aumento” de renda atrelada ao aumento do trabalho. Assim, confirmamos que o PRONATEC é mais um dos mecanismos de precarização do trabalho dos profissionais do IFRJ, nos termos apontados por Souza (2012).

Quanto à inclusão social tão presente nas narrativas de docentes e gestores, podemos entender que se trata de uma exclusão travestida de inclusão para a conformação desses alunos – “[...] *pra gente continuar sonhando*”. Esta nossa percepção se fundamenta no que pudemos observar durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. Ficou claro que o aluno do PRONATEC é aquele que não teria condições entrar no IFRJ pelo processo seletivo regular e, por esse meio, ter acesso ao ensino dessa instituição, considerado de qualidade. Sabe-se que, historicamente, o IFRJ tem se destinado à formação das camadas médias, que geralmente ingressam no Ensino Superior após a conclusão do curso técnico. Diante da necessidade de dar acesso às camadas desfavorecidas, o governo implementa um programa que disponibiliza uma estrutura pedagógica paralela com base em “bicos” dos professores e demais profissionais do IFRJ. Só isto já seria suficiente para afirmarmos que a proposta do PRONATEC traz em sua profundidade uma dimensão discriminatória das camadas desfavorecidas, pois não permite que estas tenham as mesmas condições de estudo que as camadas médias. Sem contar que, futuramente, caso não haja aceitação dos docentes do IFRJ em seu conjunto ou em parte deles para atuarem no Programa, os estudantes poderão ser atendidos no IFRJ por profissionais contratados temporariamente, pois o PRONATEC permite que assim seja feito. Assim, o aluno do PRONATEC entra no IFRJ apenas pelo ponto de vista formal, mas, na prática, lhe é negada toda a estrutura pedagógica existente na instituição, sendo para ele criada uma nova estrutura ou subestrutura.

Ao confrontarmos os objetivos políticos pedagógicos do IFRJ com os do PRONATEC, nos deparamos com uma grande contradição. Como exposto na apresentação dessa pesquisa, o IFRJ se propõe a socializar o saber negado às camadas desfavorecidas amparando-se nos princípios de politecnicidade, resultando na formação de trabalhadores que dominem a técnica e desenvolvam um pensamento crítico para o

exercício da cidadania. Em contrapartida, a experiência do PRONATEC no IFRJ aprofunda o abismo já existente entre formação geral básica e formação profissional, pois os alunos de ambas as bolsas passam pelo IFRJ para adquirirem apenas a formação profissional. A formação geral básica, no caso dos cursos técnicos, fica a cargo de outra instituição de Ensino Médio, com projeto político pedagógico completamente desvinculado do PPI do IFRJ e do PPC do curso profissionalizante que frequenta e, no caso dos cursos de FIC, a escolaridade só é considerada para entrar no Programa e não para ser desenvolvida/elevada. Assim, este Instituto Federal abriga uma grande contradição: ao mesmo tempo em que se propõe a formar trabalhadores críticos para o exercício da cidadania, o que implicaria uma relação profunda e integrada entre os saberes profissionais e os fundamentos filosóficos, científicos, tecnológicos e culturais que compõem a formação básica da sociedade contemporânea, ele aplica uma proposta fragmentadora e precarizada para as camadas desfavorecidas. Assim, uma formação crítica é algo que a experiência do PRONATEC no IFRJ não pode garantir, uma vez que a formação profissional que oferece está completamente desvinculada e descomprometida com a formação geral básica que esses alunos recebem.

O PRONATEC materializa a incompetência do sistema educacional organizado pela burguesia no Brasil para atender os interesses históricos da classe trabalhadora organizada de superação da dualidade do sistema educacional brasileiro. Até para dominar e conformar, a burguesia se movimenta em bases de conservação, pois não conseguiu até hoje fortalecer os sistemas estaduais de ensino para uma formação burguesa de qualidade. Mas ao contrário, ela intensifica a fragmentação do já fragmentado projeto de formação para a classe trabalhadora. No entanto, para os alunos, o Programa representa uma grande oportunidade que se divide em três vieses: Entrar no IFRJ; Receber um auxílio financeiro; aprender um ofício.

De modo geral, os pais dos alunos do PRONATEC apresentam uma trajetória escolar curta. Há um alto número de pais e mães que possuem apenas o Ensino Fundamental incompleto e um baixo percentual de pessoas com Ensino Médio completo ou Ensino Superior incompleto. Não há também entre seus familiares uma

trajetória bem sucedida no mundo do trabalho, o que pode ser evidenciado pela renda familiar da maior parte das famílias que está na faixa entre 1 e 2 salários mínimos.

A baixa renda familiar, somada ao fato de que 82% dos alunos dos cursos técnicos e 79% dos alunos dos cursos de FIC não têm qualquer renda individual, cria grandes expectativas quanto à entrada no mercado de trabalho e faz com esses alunos depositem na Educação Profissional suas esperanças. Segundo J. Souza:

Ainda que seja perfeitamente normal e saudável uma preocupação com a própria sobrevivência e com a persecução dos nossos interesses individuais, todo processo de aprendizado moral, individual ou coletivo, implica, antes de tudo, a consideração de interesses e de valores que ultrapassam a esfera individual mais estreita (J. SOUZA, 2009, p. 30).

Assim, a preocupação individual desses alunos com relação a seu futuro é uma preocupação típica da classe trabalhadora que, ao contrário da classe dominante, não tem qualquer certeza de seu futuro. Entendemos também que esta seja uma preocupação ensinada desde cedo pelas condições objetivas de suas vidas, sendo individual, porém coletiva por representar também uma preocupação de classe (mesmo que os alunos não tenham noção disso) que ganha sentido pela condição social e busca soluções fundamentadas no senso comum:

O “senso comum” é a forma como as pessoas comuns, ou seja, nós todos, conferimos sentido às nossas vidas e ações cotidianas. Como a enorme maioria das pessoas não é especialista no funcionamento da sociedade, mas necessita conhecer regras básicas de convívio social para levar suas vidas adiante, o “senso comum” preenche precisamente essa lacuna “pragmática” (J. SOUZA, 2009, p. 41).

Neste sentido, é o senso comum que sinaliza para esses alunos no seio de suas famílias que a grande chance de suas vidas é o PRONATEC, pois mais de 90% de ambos os grupos entendem esse Programa como sinônimo de acesso ao mercado de trabalho, ou seja, a partir de um curso de formação profissional, esses alunos sentem-se capazes de conquistar o tão sonhado emprego e a qualidade de vida que almejam. Há nessa ideia total ausência de uma consciência de classe que analise a realidade das conquistas e privilégios para além das oportunidades individuais.

No passado, o pertencimento à família certa e à classe social certa dava a garantia, aceita como tal pelos dominados, de que os privilégios eram “justos” porque espelhavam a “superioridade natural” dos bem-nascidos. No mundo moderno, os privilégios continuam a ser transmitidos por herança familiar e de classe, [...] mas sua aceitação depende de que os mesmos “apareçam”, agora, não como atributo de sangue, de herança, de algo fortuito, portanto, mas como produto “natural” do “talento” especial, como “mérito” do indivíduo privilegiado. Existiria, no mundo moderno, uma “igualdade de oportunidades” que seria a forma de conciliar as demandas de igualdade e liberdade (J. SOUZA, 2009, p. 42-43).

Ao acreditarem que “a ponte” para “subir na vida” é a qualificação profissional, eles trazem para si a responsabilidade pelo desemprego e/ou pelas condições de precariedade em que vivem. Segundo J. Souza:

O “esquecimento” do social no individual é o que permite a celebração do mérito individual, que em última análise justifica e legitima todo tipo de privilégio em condições modernas. É esse mesmo “esquecimento”, por outro lado, que permite atribuir “culpa” individual àqueles “azarados” que nasceram em famílias erradas, as quais só reproduzem, em sua imensa maioria, a própria precariedade (J. SOUZA, 2009, p. 43).

Por suas características, consideramos os estudantes do PRONATEC como sujeitos pertencentes a um segmento de uma classe social, a classe trabalhadora. Esses estudantes são a parcela da classe trabalhadora “mais precarizada”, portanto a mais numerosa, a qual denominamos de “preariado”, conforme classificação de Braga (2012, p. 27), ou seja, um grupo formado pela população flutuante¹⁷, população latente¹⁸ e população estagnada¹⁹ em relação ao mercado de trabalho.

No caso dos alunos dos cursos técnicos, são predominantemente jovens oriundos das camadas mais pobres e que se veem como desempregados em potencial e lutam contra essa fatalidade, buscando uma oportunidade no mercado de trabalho por meio da qualificação profissional. No caso dos alunos dos cursos de FIC, são pessoas que, em sua maioria, já entraram no mercado de trabalho (86%) e sentiram

¹⁷ É a parte da classe trabalhadora que entra e sai rapidamente do mercado de trabalho.

¹⁸ Que no caso do PRONATEC são os trabalhadores jovens que ainda não entraram no mercado de trabalho e os que estão na informalidade, sem nenhum tipo de direitos trabalhistas, mas que também desejam entrar no mercado formal.

¹⁹ Pessoas em condições de trabalho degradantes, com baixos salários e reprodução social anormal.

as forças cruéis da alta rotatividade da força de trabalho e da destruição dos postos de trabalho e lutam para fugir dessa condição.

Em tese, ambos os grupos não são altamente qualificados, mas aproveitam a oportunidade de qualificação mínima com apenas uma intenção: ingressar e/ou se manter no mercado de trabalho.

No entanto, é curioso notar que 82% dos alunos do Ensino Médio nunca fizeram qualquer outro curso de qualificação profissional e 69% dos alunos dos cursos de FIC já fizeram outros cursos de qualificação. No entanto, mais de 80% dos dois grupos estão desempregados. Assim, alunos do Ensino Médio que ainda estão estudando, em sua maioria com idade entre 18 e 24 anos, estão nas mesmas condições econômicas que os alunos dos cursos de FIC, que em sua maioria têm entre 40 e 60 anos de idade, com cursos de qualificação agregados ao currículo. Se considerarmos que 58% dos alunos dos cursos de FIC têm o Ensino Médio completo, podemos concluir que a qualificação profissional, na atual conjuntura político econômica, por si só não é a solução para o desemprego.

Dito isto, o conteúdo ideológico propagado pelo PRONATEC é o de que por meio dessa democratização da oferta de Educação Profissional, todos estão tendo as mesmas condições de “melhorar de vida” e que agora o sucesso no mercado de trabalho só depende de cada um dos indivíduos, de suas capacidades, de seu mérito individual. Desse modo, percebemos que o PRONATEC concretiza a ideologia implícita na Teoria do Capital Humano recrudescida, ao postular que “no mundo da produção, todos os homens são ‘livres’ para ascenderem socialmente e esta ascensão depende única e exclusivamente do mérito individual” (SOUZA, 2006, p. 5). Assim, a democratização da oferta de Educação Profissional pelo PRONATEC cumpre uma função ideológica de conformar os trabalhadores desempregados, trabalhadores precarizados ou, ainda, trabalhadores em situação de risco de perda emprego. Desse modo, o Pronatec cumpre papel importante na mediação do conflito de classes, na medida em que minimiza a pressão política da classe trabalhadora em uma conjuntura marcada pelo desemprego estrutural, pela precariedade social do trabalho e pela exclusão social. Conforme nos afirma Souza, “[...] as ações governamentais empreendidas no Brasil para a reconfiguração da formação humana expressam a

estratégia capitalista de, por meio do Estado, a classe dominante empreender a mediação do conflito de classe [...]” (SOUZA, 2013, p. 03).

Coadunando-se com a visão dos alunos, embora com algum senso crítico, estão os docentes e gestores do PRONATEC no IFRJ. Estes, em sua maioria, reconhecem que o Programa não entrou no IFRJ por meio de um diálogo, além de ter sido implementado de forma muito desorganizada. Não obstante, acreditam tratar-se de uma proposta de “abertura” do IFRJ para as camadas desfavorecidas, não estendendo suas críticas à forma como essas camadas são atendidas, nem as implicações que esse atendimento comporta no cotidiano da Instituição de Ensino e na vida desses alunos. Em síntese, os profissionais acreditam tratar-se de uma boa oportunidade também para eles, o que se alinha perfeitamente à visão dos alunos e ao discurso governamental.

Diante disso, podemos afirmar que o PRONATEC no IFRJ tem limitações políticas e pedagógicas para seu desenvolvimento, sendo a maior delas a falta de investimentos estruturais para ampliação dos recursos humanos e a falta de ampliação da infraestrutura física e pedagógica do IFRJ para que Programa deixe de ser visto como um “apêndice” e passe a ser um trabalho educativo integrante da estrutura organizacional do IFRJ, o que colocaria os alunos em outro patamar. Além disso, seu sucesso está limitado ao pouco diálogo que proporcionou no interior dos *campi*, o que faz com que muitos profissionais não desejem o Programa, o que também pode futuramente levar à substituição desses profissionais por outros profissionais contratados, acentuando a precarização do trabalho pedagógico.

Não obstante, o Programa abre uma possibilidade de discussão e confronto entre o projeto que está posto e o que a classe trabalhadora deseja. Assim, apesar de o Programa funcionar como uma pedagogia política para formar o consenso, ele pode se tornar uma oportunidade de tomada de consciência por parte tanto dos profissionais como dos alunos do Programa, constituindo-se em um campo de disputa de hegemonia entre dois projetos distintos de formação para o trabalho. Neste sentido, não caberia à classe trabalhadora organizada simplesmente negar o PRONATEC, mas confrontá-lo e subvertê-lo ao máximo, explorando suas contradições. Apesar de toda a precariedade, os alunos estão no IFRJ, os docentes do IFRJ estão

envolvidos com o Programa e para a classe trabalhadora está sendo posto mais uma possibilidade de disputa pela hegemonia.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000. 235p.

ANPED. **Moção nº 6 – Sobre o PRONATEC (GT 05, 09, 11 e 19)**. Rio de Janeiro: 11 de novembro de 2011. 5 p.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999. 258p.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1998. p.22-28.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Escolas técnicas federais: escolas de elite ou instituições que formam para o trabalho. **RETTA- Revista de educação técnica e tecnológica em ciências agrícolas**, Seropédica. Vol. 1, n. 1, p.125-141, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração**. Rio de Janeiro, 2002.

BELOQUE, Leslie Denise. **A cor do trabalho informal – uma perspectiva de análise das atividades “informais”**. 2007. 170p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica/SP, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp031700.pdf. Acesso em: 10/12/2013.

BENSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996. 307p.

BLANCO, Diego Monte. **A luz do dia nem todos os gatos parecem pardos: percepções de jovens sobre os limites e possibilidades do PROJovem**. Porto Alegre:

2009. 169p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25483/000736161.pdf?sequence=1> Acesso em: 07/09/2013.

BORGES, Angela; DRUCK, Maria da Graça. Crise Terceirização: Balanço de uma década. **Caderno CRH**, Salvador, n. 37, p. 111-139, jul/dez, 2002. Disponível em <http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=132>. Acesso em: 25/11/2013.

_____; _____. Crise Global, terceirização e a exclusão no mundo do trabalho. **Caderno CRH**, Salvador, n. 19, 1993. Não paginado. Disponível em <http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=349>. Acesso em: 25/11/2013.

BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.) **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático**. RJ: Paz e Terra, 2000. p.63-118.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. [A precariedade está hoje por toda parte.] p. 119-127.

BRAGA. Ruy. **A política do precariado do populismo a hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012. 263p.

BRASIL. CNE. CEB. **Parecer nº 39, de 8 de dezembro de 2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf Acesso em: 29/09/2013.

BRASIL. **Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em: 02/09/2013.

_____. **Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

Brasília, DF, 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm Acesso em: 11/10/2013.

_____. **Decreto nº 7.721 de 16 de abril de 2012.** Dispõe sobre o condicionamento do recebimento da assistência financeira do Programa de Seguro-Desemprego à comprovação de matrícula e frequência em curso de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, com carga horária mínima de cento e sessenta horas. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/decreto_7721.pdf Acesso em: 19/01/2013.

_____. FNDE. **Resolução nº 4 de 16 de março de 2012.** Altera a Resolução CD/FNDE nº 62, de 11 de novembro de 2011 e estabelece as atribuições e valores dos profissionais e agentes do PRONATEC. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/item/3514> Acesso em: 11/12/2013.

_____. _____. **Resolução nº 7 de 20 de março de 2013.** Estabelece procedimentos para a transferência de recursos financeiros aos serviços nacionais de aprendizagem, visando à oferta de Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), bem como para a execução e a prestação de contas desses recursos, a partir de 2013. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/resolucao_7_200313.pdf Acesso em: 21/07/2013.

_____. _____. **Resolução nº 8 de 20 de março de 2013.** Estabelece procedimentos para a transferência de recursos financeiros ao Distrito Federal, a estados e municípios, por intermédio dos órgãos gestores da educação profissional e tecnológica, visando à oferta de Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), bem como para a execução e a prestação de contas desses recursos, a partir de 2013. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/resolucao_8_200313.pdf Acesso em: 20/05/2013.

BRASIL. **Lei 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. Brasília, DF, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 03/04/2012.

_____. **Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm Acesso em: 07/12/2013.

_____. MEC. CEB. **Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CEB_%204_1999.pdf Acesso em: 01/12/2013.

_____. _____. **Portaria nº 160 de 05 de março de 2013**. Dispõe sobre a habilitação das instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio e sobre a adesão das respectivas mantenedoras ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, e dá outras providências. Brasília, DF, 2013c. Disponível em: http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/portaria1_160_050313.pdf Acesso em: 10/05/2013.

_____. _____. **Portaria nº 161 de 06 de março de 2013**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil, na modalidade de educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2013d. Disponível em: http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/portaria_161_060313.pdf Acesso em: 10/05/2013.

BRASIL. MTE. IPEA. Mercado de Trabalho conjuntura e análise. Ano 18, agosto de 2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/bmt55_completo.pdf. Acesso em: 03/01/2014.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Sistema S**. Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 03/02/2013. *Texto em html. [2013]*.

_____. CNE. CEB. **Parecer nº 16, de 3 de dezembro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, de Nível Técnico. Brasília 1999. Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf Acesso em: 01/12/2013.

_____. _____. _____. **Parecer nº 17, de 3 de dezembro de 1997**. Diretrizes operacionais para a Educação Profissional, em âmbito nacional. Brasília, DF, 1997. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb017_97.pdf. Acesso em 01/12/2013.

_____. _____. _____. **Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://sistemas.ifrr.edu.br/pdi/uploads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2006.2012.pdf> Acesso em: 01/02/2007.

BRASIL. **Decreto 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. Brasília, DF, 1997. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 03/07/2013.

_____. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, DF, 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm Acesso em: 21/09/2013.

_____. **Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio 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 instituiu 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 instituiu o 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. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm Acesso em: 24/03/2012.

_____. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 28/01/2012.

_____. MARE. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, DF, 1995. 68p. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf> Acesso em: 04/11/2013.

_____. MEC. **Objetivos e Iniciativas do PRONATEC**. Apresenta os objetivos e as iniciativas do PRONATEC. Brasília, DF, 2012. Disponível em <http://pronatec.mec.gov.br/institucional/objetivos-e-iniciativas>. Acesso em 03/10/2013. *Texto em html*.

_____. _____. **Portaria Ministerial nº 646 de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf Acesso em: 01/09/2013.

_____. _____. **Portaria nº 1007 de 9 de outubro de 2013**. Altera a Portaria MEC nº 168, de 07 de março de 2013, que dispõe sobre a ofertada Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, DF, 2013b. Disponível em: http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/portaria_1007_09102013.pdf Acesso em: 04/12/2013.

_____. _____. **Portaria nº 168 de 7 de março de 2013**. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, de que trata a Lei nº12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. Brasília, DF, 2013a Disponível em:

http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivos/dwnl_1365533679.pdf Acesso em: 10/01/2012.

_____. _____. SETEC. **Portaria nº 20 de 27 de junho de 2013**. Define os cursos técnicos que poderão ser ofertados na forma subsequente pelas redes públicas, privadas e Sistema S, por intermédio da Bolsa Formação Trabalhador e estabelece a correlação com os cursos de graduação. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/portaria_20_27062013.pdf Acesso em: 01/07/2013.

_____. _____. _____. **Portaria nº 324, de 8 de novembro de 2011**. Divulga a relação dos Parceiros ofertantes que firmaram Termo de Cooperação ou Termo de Adesão ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), considerados aptos a receber recursos financeiros, em parcela única, para custeio de Bolsas-Formação no âmbito do Programa, no exercício de 2011. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/32683995/dou-secao-1-29-11-2011-pg-17> Acesso em: 03/01/2012.

BUTTIGIEG, A. Joseph. Educação e Hegemonia IN: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andrea de Paula. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 39-49.

CAMPOS, Lauro. **A crise completa a economia política do não**. São Paulo: Boitempo, 2001. 338p.

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução de Iraci D. Poleti- Petrópolis: Editora Vozes, 1998. 611p.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996. 335p.

CHIAVENATO, Idalberto. **Talento e empregabilidade**. Instituto Chiavenato, 2013. 10p. Disponível em: <http://www2.unicentro.br/empregabilidade/files/2013/08/talento-e-empregabilidade1.pdf> Acesso em: 27/01/2014.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise Nogueira. A política de Educação Profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista**

Educação e Sociedade, Campinas, vol.26, nº92, p. 1087-1113, 2005. Especial outubro. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17> Acesso em: 05/09/2013.

_____; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p.27-41, jan/jun 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/45/42> Acesso em: 0/09/2013.

FERNANDES Florestan. **Ensaio de sociologia geral e aplicada**. São Paulo: Pioneira, 1960. 425p.

_____. **A transição prolongada: o período pós-constitucional**. São Paulo: Cortez, 1990. 239p.

_____. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**, 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 157p.

_____. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus/Editora da Universidade de São Paulo (Edusp), 1966. 614p.

_____. **Mudanças Sociais no Brasil**. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1974. 328p.

_____. **Nova República?** 3º Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. 95p.

_____. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. 264p.

FIGUEIREDO, Bruno Oliveira; SOUZA, José dos Santos. Trabalho, educação e conformação social da população jovem: algumas reflexões sobre o Programa Projovem Trabalhador. **RETTA- Rev. de Ed. Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, Vol. II, nº 03/04, p. 127-145, jan./dez. – 2011.

FRANCO, Tânia *at al.* Mudanças de gestão, precarização do trabalho e riscos industriais. **Caderno CRH**, Salvador, n. 21, p. 68-89. jul/dez, 1994. Disponível em <http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=319>. Acesso em 25/11/2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Aprodutividade da escola improdutiva** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1984. 235p.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação nos tempos liberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luiz (Orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, HISTERDBR, 2002 (Coleção Educação Contemporânea) p. 45-60.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via**. 2ª tiragem. Brasília: Instituto Teotônio Vilela, 1999. 173p.

GRAMSCI, Antônio. **Americanismo e Fordismo**. Tradução de Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2008. 92p.

_____. **Cadernos do Cárcere 2ª edição**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 334p.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4ª Ed. Rio de Janeiro, 1982. 244p.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. 348p.

HOBBSBAWN, Eric J. **A era dos Extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 598p.

HOUASSIS, Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora objetiva, 2001. p.935.

IFRJ. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Rio de Janeiro: 2009-2013. Disponível em: http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/492. Acesso em 24/07/2013. 182 p.

_____. **In foco**. Semanal eletrônico nº 119. Rio de Janeiro, 18 de novembro de 2011. *Texto em html*.

IPEA. **PRONATEC: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso a educação profissional**, 14 p. Brasília, DF, 2013p. Disponível em

<http://www.brasilmaior.mdic.gov.br/images/data/201304/543cf11aaf0b313bba00c22e65b428c5.pdf>. Acesso em 01/01/2014.

SOUZA, Jesse. **A ralé brasileira quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009. 484 p..

KAUTSKY, Karl. Capital Financeiro em Crise. In: ROBAINA, Roberto; GRANJA, Sérgio. **Economia e Dialética**. Rio de Janeiro: Fundação Lauro Campos, 2011. p. 27-62.

KOSIC, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 250 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilidade justifica a inclusão excludente. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, n. 100, p. 1153-1178, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf> Acesso em: 03/01/2014.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Cludinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís.; (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004. p. 77-95.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias; A nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991. 198p.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização**. Campinas: autores associados, 2000. 113p.

MATTOSO, Jorge. **O Brasil Desempregado**, São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 1999. 47p. Disponível em http://fpabramo.org.br/uploads/Brasil_desempregado.pdf. Acesso em 07/11/2013.

MEDEIROS, Marília Salles Falci. **Especificidades e Mudanças nos Modelos Produtivos no Brasil**. Rio de Janeiro: [2012], mimeo.

MELO, Adriana Almeida Salles de. Organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 69-82.

MÉSZÁROS, Istiván. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002. 1102p.

_____. **A Educação Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. 77p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da Pesquisa. In: ____ (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21ªed. Petrópolis: Vozes, 2002. 108p.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologia do Capital Social**: atribuindo uma face humana ao capital. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. 309p.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, ano 23, v 2, p. 4-30, 2007. Disponível em <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>> Acesso em 20/09/2013.

MOURA, Maria Lucia Seidl de; FERREIRA, Maria Cristina. **Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005. 144p.

NETTO, José Paulo. & BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 3ª Ed, São Paulo: Cortez, 2007, p136. 258p.

NEVES, L. Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p.19-39.

OLIVEIRA, Francisco de; STÉDILE, João Pedro; GENOÍNO, José. **Classes sociais em mudança e luta pelo socialismo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. (Seminário Socialismo em discussão). 58p.

OTRANTO, Célia Regina. A política de educação profissional do Governo Lula: novos caminhos da educação superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal, **Anais...** Natal: Anped, 2011. 17p. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2013. 17p.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. **Caminhos e descaminhos da implantação da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**. 2011. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares)- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2011.

BRESSER-PEREIRA, Luíz Carlos. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1996. 360p.

_____. Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos MARE da reforma do Estado**, v.1. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 57p. Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB_Seges_Mare_caderno01.PDF Acesso em: 03/12/2013.

_____. **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. São Paulo: ed. 34, 1998. 365p.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. (org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 11-23.

RAMOS, Marise Nogueira. A Educação Profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Revista Educação e Sociedade** vol. 23, nº 80, p. 400-422, setembro/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf> Acesso em: 02/09/2013.

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.320p.

_____. PRONATEC: Público e Privado na Educação Profissional. **Revista Poli**, Rio de Janeiro, Ano III- Número 17, p. 16-17, Mai/Jun, 2011.

RIBEIRO, Ricardo de Souza. Trabalho, Educação e Qualificação Profissional: a pedagogia política dos programas do Governo Federal para a Inclusão Social de Jovens. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5., 2011, Florianópolis. Anais, Florianópolis: UFSC, 2011. 20p. Disponível em: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03c_t002.pdf Acesso em: 20/08/2013. 20p.

RODRIGUES, José. **O Moderno Príncipe Industrial**. Campinas: Autores Associados, 1998. 153p.

RUMMERT, Sônia Maria. **Educação e Identidade dos Trabalhadores**. Rio de Janeiro: Xamã, 2000. 199p.

SAVIANI, Demerval. **A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997. (Coleção Educação Contemporânea) 252p.

_____. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989. 51p.

_____. **Escola e democracia**. 42ª edição. Campinas: Autores Associados, 2012. 93p.

SOARES, Ana Maria Dantas. Ensino Técnico e formação profissional: trajetórias, movimentos, contrapontos e perspectivas. **RETTA- Revista de educação técnica e tecnológica em ciências agrícolas**, Seropédica, Vol. 1, n. 1, p.41-59, 2010.

SOUZA, José dos Santos. A Educação Profissional no contexto da reengenharia institucional da política pública de trabalho, qualificação e geração de renda: novos e velhos mecanismos de manutenção da hegemonia burguesa no governo FHC. **Trabalho Necessário**. Niterói, ano 11, nº 16, p.1-36, 2013. Disponível em:

<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN%201605%20-%20Artigo%20Jos%C3%A9%20dos%20Santos%20Souza.pdf> Acesso em: 13/01/2014.

_____. Desafios do Trabalho Docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros. In: VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: ensino superior – Inovação e qualidade na docência, 2012, Porto, Portugal. Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência. **VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária**: Livro de Atas. Porto, Portugal: CIIE Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012. p. 1559-1568.

_____. O recrudescimento da teoria do capital humano. **Cadernos Cemarx**. Campinas, nº 3, p. 159-172, 2006. Disponível em <http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/cemarx/article/view/1367/942>. Acesso em 01/02/2014.

_____. **Sindicalismo brasileiro e a qualificação do trabalhador**. São Paulo: Editora Práxis, 2009. 197p.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil – anos 90**. Campinas: Autores Associados, 2002. 223p.

_____. Trabalho, Juventude e Qualificação Profissional: a pedagogia da hegemonia das políticas de inclusão de jovens no Brasil. In: **I Seminário Nacional de Sociologia & Política UFPR, 2009**, Paraná, Brasil. Anais eletrônicos ISSN 2175-6880 Paraná: UFRP, 2009a. Disponível em <http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTs-ONLINE/GT5%20online/EixoII/trabalho-juventude-JoseSouza.pdf>. Acesso em 01/02/2014. 18p.

_____. Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. In SOUZA, José dos Santos (Org.). **Trabalho, Qualificação e Políticas Públicas**. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2011. p.13-33.

TAVARES, Maria Augusta. O tempo e os direitos do trabalho abstrato. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, MUNDIALIZAÇÃO E ESTADOS NACIONAIS: A QUESTÃO DA EMANCIPAÇÃO E DA SOBERANIA, 2., 2005, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2005. 8p. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Maria_Augusta_Tavares.pdf. Acesso em: 26/11/2013.

TOLEDO Caio Navarro de. A Modernidade democrática da esquerda: adeus à revolução. **Crítica Marxista**, v.1, n.1, p. 27-37, 1994.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo a renovação do materialismo histórico**. São Paulo Boitempo, 2003. 261p.

_____. Estado, democracia y globalización. **La Teoría Marxista hoy. Problemas y perspectivas**. Buenos Aires. CLACSO, 2006 p.395-407. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/Campus/marxis/marix.html>> Acesso em 12 de dezembro de 2013.

Entrevistas

CERSÓSIMO, Florinda do Nascimento. **O PRONATEC como ação governamental de ampliação da Educação Profissional**: entrevista com Florinda do Nascimento Cersósimo (Diretora de Ensino do *campus* Rio de Janeiro do IFRJ) [set. 2013]. Entrevistador: Moacyr Salles Ramos. Áudio em MP3 (40 min 14 s).

CHAGAS, Eliane. **O PRONATEC como ação governamental de ampliação da Educação Profissional**: entrevista com Eliane Chagas (Orientadora do PRONATEC do *campus* São Gonçalo do IFRJ) [set. 2013]. Entrevistador: Moacyr Salles Ramos. Áudio em MP3 (39 min 15 s).

COCULILO, Simone. **O PRONATEC como ação governamental de ampliação da Educação Profissional**: entrevista com Simone Coculilo (Coordenador Adjunto do

PRONATEC do *campus* São Gonçalo do IFRJ) [out. 2013]. Entrevistador: Moacyr Salles Ramos. Áudio em MP3 (1h 1 min 56 s).

COUTINHO, Ângela Maira da Costa e Silva. **O PRONATEC como ação governamental de ampliação da Educação Profissional:** entrevista com Angela Maria da Costa e Silva Coutinho (Diretora de Ensino do *campus* São Gonçalo do IFRJ) [nov. 2013]. Entrevistador: Moacyr Salles Ramos. Áudio em MP3 (30 min 36 s).

FRANKLIN, Márcio. **O PRONATEC como ação governamental de ampliação da Educação Profissional:** entrevista com Márcio Franklin (Coordenador Adjunto do PRONATEC do *campus* Rio de Janeiro do IFRJ) [set. 2013]. Entrevistador: Moacyr Salles Ramos. Áudio em MP3 (55 min 35 s).

LEONOR, Fabíola. **O PRONATEC como ação governamental de ampliação da Educação Profissional:** entrevista com Fabíola Leonor (Coordenadora Adjunta do PRONATEC do *campus* Nilo Peçanha- Pinheiral do IFRJ) [out. 2013]. Entrevistador: Moacyr Salles Ramos. Áudio em MP3 (31 min 55 s).

OLIVEIRA, Cristiane Melo Silva. **O PRONATEC como ação governamental de ampliação da Educação Profissional:** entrevista com Cristiane Melo Silva Oliveira (Diretora de Ensino do *campus* Nilo Peçanha- Pinheiral do IFRJ) [out. 2013]. Entrevistador: Moacyr Salles Ramos. Áudio em MP3 (40 min).

PUELO, Livia. **O PRONATEC como ação governamental de ampliação da Educação Profissional:** entrevista com Livia Puela (Supervisora dos Cursos de FIC do PRONATEC do *campus* Nilo Peçanha- Pinheiral do IFRJ) [out. 2013]. Entrevistador: Moacyr Salles Ramos. Áudio em MP3 (27 min 45 s).

SILVEIRA, Roberto Pires. **O PRONATEC como ação governamental de ampliação da Educação Profissional:** entrevista com Roberto Pires Silveira (Supervisor dos cursos técnicos do PRONATEC do *campus* Nilo Peçanha- Pinheiral do IFRJ) [out. 2013]. Entrevistador: Moacyr Salles Ramos. Áudio em MP3 (32 min 27 S).

SILVA, Udson Santos da. **O PRONATEC como ação governamental de ampliação da Educação Profissional:** entrevista com Udson Santos da Silva (Coordenador Adjunto

Institucional do PRONATEC) [nov. 2013]. Entrevistador: Moacyr Salles Ramos. Áudio em MP3 (1h 18 min 49 s).

SILVA, Gilsiane de Souza Escobar da. **O PRONATEC como ação governamental de ampliação da Educação Profissional**: entrevista com Gilsiane de Souza Escobar da Silva (Coordenador Adjunto Institucional do PRONATEC) [nov. 2013]. Entrevistador: Moacyr Salles Ramos. Áudio em MP3 (32 min).

VIEIRA, Nelma Bernardes. **O PRONATEC como ação governamental de ampliação da Educação Profissional**: entrevista com Nelma Bernardes Vieira (Orientadora do PRONATEC do *campus* Nilo Peçanha-Pinheiral do IFRJ) [out. 2013]. Entrevistador: Moacyr Salles Ramos. Áudio em MP3 (22 min 17 s).

APÊNDICES



Apêndice I- Roteiro de Entrevista para Gestores do PRONATEC

- 1- Nome do entrevistado
- 2- Qual é o seu cargo no IFRJ?
- 3- Qual é a sua formação profissional?
- 4- Você gosta do que faz?
- 5- A quanto tempo você trabalha no IFRJ?
- 6- Qual é a sua função no PRONATEC?
- 7- O que é o PRONATEC pra você?
- 8- Você sente alguma dificuldade em conciliar as atribuições de seu cargo no IFRJ com as suas funções no PRONATEC?
- 9- Quais são suas atribuições no PRONATEC?
- 10- Como se deu o processo de implantação do PRONATEC no campus?
- 11- Como foi a recepção dos profissionais?
- 12- Quais são os cursos ofertados no âmbito do PRONATEC aqui no campus?
- 13- Como estão organizados os currículos dos cursos?
- 14- Como foi a organização do espaço físico?
- 15- A modalidade de bolsa escolhida foi uma opção do campus?
- 16- O PRONATEC abriu outra possibilidade de entrada na Rede Federal. Como você avalia essa situação?
- 17- Em sua opinião, os alunos do PRONATEC recebem uma formação de qualidade?
- 18- O que é uma formação de qualidade?
- 19- Qual seria a maior dificuldade para o desenvolvimento do PRONATEC no campus?
- 20- Existe, no campus, um projeto pedagógico para o PRONATEC?
- 21- Houve alguma formação para os profissionais que atuam no programa?
- 22- Você acredita ser necessária uma formação para trabalhar no PRONATEC?
- 23- Você realiza reuniões pedagógicas no âmbito do programa?
- 24- O PRONATEC trouxe algum benefício para o campus/instituição?
- 25- O PRONATEC trouxe algum prejuízo?
- 26- O campus tem autonomia pedagógica na execução do programa?
- 27- Existe evasão discente no programa?
- 28- Você acredita que deveria existir orientação vocacional para a escolha dos cursos?
- 29- Existem diferenças de perfil entre o aluno da bolsa formação estudante e o aluno da bolsa formação trabalhador?
- 30- No caso dos alunos da bolsa formação estudante, existe algum contato entre o IFRJ e a escola de Ensino Médio?
- 31- Você acredita que esse contato seria importante?
- 32- Existe diferença, no tratamento, entre os alunos do PRONATEC e os demais?

- 33-Considera suficiente o valor da bolsa recebida pelos alunos?
- 34-E o valor pago aos profissionais, considera suficiente?
- 35-Existe serviço de orientação educacional para os alunos do PRONATEC?
- 36-Há orientação pedagógica para os docentes?
- 37-Como você avalia o desenvolvimento do PRONATEC no campus?
- 38-Você teria mais alguma informação a acrescentar?
- 39-Você tem alguma objeção ao uso dessa entrevista para fins de análise científica e relatório de pesquisa?

Apêndice II- Questionário para docentes do PRONATEC

Prezado professor, este questionário faz parte do processo de coleta de dados da pesquisa intitulada “Limites e Possibilidades do PRONATEC como ação governamental de ampliação do acesso à Educação Profissional: uma análise a partir da experiência do IFRJ”. Essa pesquisa é desenvolvida no âmbito do Grupo sobre Trabalho Política e Sociedade (GTPS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Sua contribuição é fundamental para nossa análise e desde já, somos gratos pela sua participação.

Em que Campus você atua? *

- Rio de Janeiro
- São Gonçalo
- Nilo Peçanha- Pinheiral

Nome do curso do PRONATEC em que atua: *

Informações Pessoais

Sexo *

- Masculino
- Feminino

Idade *

- De 18 a 24
- De 25 a 29
- De 30 a 34
- De 35 a 39
- De 40 a 49
- De 50 a 59
- 60 ou mais

Você é *

- Solteiro
- Casado

- Divorciado
- Viúvo
- União Estável
- Outro:

Dados Profissionais

Seu nível de escolaridade é: *

- Graduação
- Pós- graduação Lato Sensu Incompleta
- Pós- graduação Lato Sensu Completa
- Mestrado Incompleto
- Mestrado Completo
- Doutorado Incompleto
- Doutorado Completo
- Pós- doutorado

Nome do Curso de Graduação *

Ano de Conclusão *

Nome da instituição em que concluiu a graduação *

Em que tipo de instituição você cursou a graduação? *

- Pública
- Privada

Qual é o seu vínculo com o IFRJ? *

- Docente estatutário/ servidor público do IFRJ
- Docente estatutário/ servidor público de outra instituição
- Docente contratado temporariamente

Outro:

A quanto tempo trabalha na instituição? *

- A menos de 1 ano
- Entre 1 e 2 anos
- Entre 3 e 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Mais de 10 anos

Em qual das áreas abaixo você já atuou como docente? *

Se necessário, marque mais de uma opção.

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental Regular (1^a ao 5^a ano)
- Ensino Fundamental Regular (6^a ao 9^a ano)
- Ensino Fundamental EJA
- Ensino Médio Regular
- Ensino Médio EJA
- Ensino Médio Profissionalizante
- Ensino superior

Você conhece a proposta pedagógica do PRONATEC? *

- Sim
- Não
- Em parte

Você conhece o Projeto Pedagógico de Curso do curso em que atua no PRONATEC? *

- Sim
- Não
- Em parte

Você concorda com a implantação do PRONATEC no campus em você atua?

*

- Sim
- Não
- Em parte

Você foi convidado a participar da elaboração dos cursos do PRONATEC? *

- Sim
- Não

Você recebeu alguma formação específica para atuar no PRONATEC? *

- Sim
- Não

Sente necessidade de receber formação específica para atuar no Programa? *

- Sim
- Não

O campus promoveu encontros de discussão com a comunidade externa para implementação do PRONATEC? *

- Sim
- Não
- Não sei responder

Com que periodicidade acontecem as reuniões pedagógicas entre a equipe do Pronatec? *

- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Bimestralmente
- Semestralmente
- Ocorrem esporadicamente
- Não há reuniões pedagógicas do PRONATEC
- Não sei informar

Em relação ao tempo para discutir, construir e iniciar o Programa, considera que: *

- Foi plenamente suficiente
- Foi suficiente
- Foi insuficiente

Por que você quis participar do PRONATEC? *

Você atua ou já atuou em algum outro Programa de Formação Profissional? Se sim, qual? *

Você recebe orientação pedagógica para atuar no PRONATEC? *

- Sim, regularmente
- Sim, esporadicamente
- Nunca

Você sente dificuldade para atuar no PRONATEC? Explique. *

Os cursos do PRONATEC têm o mesmo nível de qualidade que os demais oferecidos no campus em que atua? Explique. *

No IFRJ, existe alguma integração entre os alunos do PRONATEC e os demais? Explique. *

Os alunos do PRONATEC têm atendido as tuas expectativas enquanto docente? Explique. *

Sua experiência no PRONATEC contribui para seu desenvolvimento profissional? Explique. *

Como você avalia a estrutura física do campus que é destinada ao PRONATEC? *

- Excelente
- Boa
- Regular
- Ruim
- Péssima

Existe diferença entre a docência nos cursos do PRONATEC e a docência nos outros cursos do IFRJ? Explique. *

Sobre o auxílio financeiro destinado aos alunos, considera: *

- Plenamente suficiente

- Suficiente
- Insuficiente
- Desconheço o valor recebido pelos alunos

Sobre a bolsa paga aos profissionais do Programa, considera: *

- Plenamente suficiente
- Suficiente
- Insuficiente

Você tem liberdade pedagógica para desenvolver suas atividades no Pronatec? *

- Sim
- Não
- Em parte

O que é o PRONATEC pra você? *

Como você avalia a implantação do PRONATEC no campus em que atua? *

Que mudanças são necessárias para que o PRONATEC se desenvolva com maior qualidade? *

Se desejar, utilize esse espaço para expressar sua opinião sobre algum ponto que não tenha sido contemplado pelas perguntas anteriores.

Apêndice III- Questionários para alunos do PRONATEC**Bolsa Formação Estudante****1- Sexo**

- a) Masculino
- b) Feminino

2- Quantos anos você tem?

- a) 14
- b) 15
- c) 16
- d) 17
- e) De 18 a 24
- f) De 25 a 29
- g) De 30 a 34
- h) De 35 a 40
- i) De 40 a 49
- j) De 50 a 59
- k) Mais de 60

3- Você é...

- a) Solteiro
- b) Casado
- c) Viúvo
- d) Divorciado
- e) União estável
- f) Outro: _____

4- Você tem quantos filhos?

- a) Não tenho filhos
- b) 1
- c) 2
- d) De 3 a 5
- e) mais de 5.

5- Em qual município você nasceu?**6- Em qual município reside atualmente?****7- Você trabalha?**

- a) Não

- b) Sim, trabalho com carteira assinada
- c) Sim, trabalho temporariamente sem vínculo de contrato
- d) Sim, trabalho temporariamente com contrato assinado
- e) sim, trabalho por conta própria
- f) outro: _____

8- Excluindo a bolsa do PRONATEC, de quanto é sua renda mensal?

- a) não tenho renda
- b) até R\$ 99,00
- c) de R\$ 100,00 a 1 salário mínimo (R\$ 678,00)
- d) de 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 678,00 a R\$ 1.356,00)
- e) de 2 a 4 salários mínimos (de R\$ 1.356,00 a R\$ 2.712,00)
- f) de 4 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.712,00 a R\$ 4.068,00)
- g) de 6 a 8 salários mínimos (de R\$ 4.068,00 a R\$ 5.424,00)
- h) de 8 a 10 salários mínimos (de R\$ 5.424,00 a R\$ 6.780,00)
- i) mais de 10 salários mínimos (mais de 6.780,00)

9- Qual é a sua participação na renda familiar?

- a) Não contribuo e dependo para sobreviver
- b) Não contribuo, mas não dependo da família para sobreviver
- c) Contribuo com uma pequena quantia
- d) Contribuo com quantia significativa
- e) Sou o principal responsável pela renda familiar

10- Se somássemos os salários de todas as pessoas que moram com você, chegaríamos a qual valor?

- a) até 1 salário mínimo (R\$ 678,00)
- b) de 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 678,00 a R\$ 1.356,00)
- c) de 2 a 4 salários mínimos (de R\$ 1.356,00 a R\$ 2.712,00)
- d) de 4 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.712,00 a R\$ 4.068,00)
- e) de 6 a 8 salários mínimos (de R\$ 4.068,00 a R\$ 5.424,00)
- f) de 8 a 10 salários mínimos (de R\$ 5.424,00 a R\$ 6.780,00)
- g) mais de 10 salários mínimos (mais de 6.780,00)

11- Sobre a escolaridade de seus pais:

Mãe	Pai
a) nunca frequentou à escola	a) nunca frequentou à escola
b) Ensino Fundamental incompleto	b) Ensino Fundamental incompleto
c) Ensino Fundamental completo	c) Ensino Fundamental completo
d) Ensino Médio incompleto	d) Ensino Médio incompleto

e) Ensino Médio completo	e) Ensino Médio completo
f) Ensino Superior incompleto	f) Ensino Superior incompleto
g) Ensino Superior completo	g) Ensino Superior completo
h) Pós-graduação incompleta	h) Pós-graduação incompleta
i) Pós-graduação completa	i) Pós-graduação completa

12- Em que tipo de instituição você cursou o Ensino Fundamental?

- a) todo em escola pública
- b) todo em escola particular
- c) todo em escola particular com bolsa
- d) a maior parte em escola pública
- e) a maior parte em escola particular
- f) a maior parte em escola particular com bolsa

13- Em que modalidade de Ensino Médio está matriculado?

- a) Regular
- b) Regular à distância
- c) Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- d) Educação de Jovens e Adultos (EJA) à distância

14- Em que ano do Ensino Médio está matriculado?

- a) 1º ano
- b) 2º ano
- c) 3º ano

15- A escola onde você cursa o Ensino Médio está localizada:

- a) No mesmo município onde mora
- b) Em um município vizinho do que mora
- c) Em um município distante do que mora

16- A escola em que você cursa o PRONATEC está localizada:

- a) No mesmo município onde faço o Ensino Médio
- b) Em município vizinho de onde faço o Ensino Médio
- c) Em município distante de onde faço o Ensino Médio

17- Quanto tempo você gasta pra se locomover entre a escola onde cursa o Ensino Médio e o IFRJ?

- a) Até 30 minutos
- b) De 30 minutos a 1h
- c) Mais de 1h
- d) De 1h a 2h

e) Mais de 2h

18- Qual é o nome do curso que você faz no PRONATEC?

19- Ano que iniciou:

20- Você teve alguma orientação para a escolha do curso?

a) Sim

b) Não

21- Por que escolheu esse curso?

a) Por identificação com a área

b) Pela necessidade de profissionais no mercado de trabalho

c) Pela proximidade da minha residência ou escola

d) Pelo número de vagas ofertadas

e) Pela remuneração dada aos profissionais dessa área

f) Porque era a única opção

g) Outro

22- Em outro momento de sua vida, você já tentou ingressar no IFRJ?

a) Sim, uma vez

b) Sim, diversas vezes

c) Não

23- Por que você quis fazer um curso do PRONATEC?

24- Você sente alguma dificuldade em conciliar suas atividades do Ensino Médio e curso do PRONATEC?

a) Sim

b) Não

25- Você já fez algum outro curso profissionalizante?

a) Sim

b) Não

26- Considera suficiente, o auxílio financeiro recebido no Programa?

a) Sim

b) Não

27- Se fosse possível, você gostaria de cursar o Ensino Médio e o curso do PRONATEC em uma mesma instituição?

a) Sim

b) Não

28- No IFRJ, existe alguma integração entre os alunos do PRONATEC e os demais?

- a) Sim
- b) Não

29- O curso técnico que você faz, tem atendido as suas expectativas?

- a) Sim
- b) Não
- c) Em parte

Explique:

30- O que você espera após a conclusão do curso?

31- Como você avalia a estrutura física do campus IFRJ onde faz o PRONATEC?

- a) Excelente
- b) Boa
- c) Regular
- d) Ruim
- e) Péssima

32- Você está satisfeito (a) com o desempenho dos professores?

- a) Sim, com o desempenho de todos
- b) Sim, com o desempenho da maioria
- c) Sim, com o desempenho da minoria
- d) Não estou satisfeito com o desempenho de ninguém

33- Você usufrui da estrutura física do IFRJ como todos os outros estudantes?

- a) Sim
 - b) Não
- Explique:

34- O que é o PRONATEC pra você?

Questionário Bolsa Formação Trabalhador**1- Sexo**

- c) Masculino
- d) Feminino

2- Quantos anos você tem?

- l) Entre 18 e 24 anos
- m) Entre 25 e 29 anos
- n) Entre 30 e 34 anos
- o) Entre 35 e 39 anos
- p) Entre 40 e 50
- q) Entre 51 e 60
- r) Mais de 60

3- Você é...

- c) Solteiro
- d) Casado
- e) Viúvo
- f) Divorciado
- g) União estável
- h) Outro: _____

4- Você tem quantos filhos?

- f) Não tenho filhos
- g) 1
- h) 2
- i) de 3 a 5
- j) mais de 5

5- Em município você nasceu?**6- Em que município reside atualmente?****7- Durante quanto tempo permaneceu no último emprego?**

- g) Nunca trabalhei
- h) Menos de 6 meses
- i) Entre 6 meses e 1 ano
- j) Entre 1 e 2 anos
- k) Entre 2 e 3 anos
- l) Entre 4 e 5 anos

- m) Entre 5 e 10 anos
- n) Mais de 10 anos

8- Em seu último emprego, de quanto era sua renda mensal?

- j) Nunca trabalhei
- k) até 1 salário mínimo (R\$ 678,00)
- l) de 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 678,00 a R\$ 1.356,00)
- m) de 2 a 4 salários mínimos (de R\$ 1.356,00 a R\$ 2.712,00)
- n) de 4 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.712,00 a R\$ 4.068,00)
- o) de 6 a 8 salários mínimos (de R\$ 4.068,00 a R\$ 5.424,00)
- p) de 8 a 10 salários mínimos (de R\$ 5.424,00 a R\$ 6.780,00)
- q) mais de 10 salários mínimos (mais de 6.780,00)

9- Atualmente, você trabalha?

- a) Não
- b) Sim, trabalho com carteira assinada
- c) Sim, trabalho temporariamente sem vínculo de contrato
- d) Sim, trabalho temporariamente com contrato assinado
- e) Sim, trabalho por conta própria
- f) outro: _____

10- Excluindo a Bolsa do PRONATEC, de quanto é sua renda mensal?

- a) não tenho renda
- b) até R\$ 99,00
- c) de R\$ 100,00 a 1 salário mínimo (R\$ 678,00)
- d) de 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 678,00 a R\$ 1.356,00)
- e) de 2 a 4 salários mínimos (de R\$ 1.356,00 a R\$ 2.712,00)
- f) de 4 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.712,00 a R\$ 4.068,00)
- g) de 6 a 8 salários mínimos (de R\$ 4.068,00 a R\$ 5.424,00)
- h) de 8 a 10 salários mínimos (de R\$ 5.424,00 a R\$ 6.780,00)
- i) mais de 10 salários mínimos (mais de 6.780,00)

11- Qual é a sua participação na renda familiar?

- a) Não contribuo e dependo para sobreviver
- b) Não contribuo, mas não dependo da família para sobreviver
- c) Contribuo com uma pequena quantia
- d) Contribuo com quantia significativa
- e) Sou o principal responsável pela renda familiar

12- Se somássemos os salários de todas as pessoas que moram com você, chegaríamos a qual valor?

- h) até 1 salário mínimo (R\$ 678,00)
- i) de 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 678,00 a R\$ 1.356,00)

- j) de 2 a 4 salários mínimos (de R\$ 1.356,00 a R\$ 2.712,00)
- k) de 4 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.712,00 a R\$ 4.068,00)
- l) de 6 a 8 salários mínimos (de R\$ 4.068,00 a R\$ 5.424,00)
- m) de 8 a 10 salários mínimos (de R\$ 5.424,00 a R\$ 6.780,00)
- n) mais de 10 salários mínimos (mais de 6.780,00)

13- Sobre a escolaridade de seus pais:

Mãe	Pai
a) nunca frequentou à escola	a) nunca frequentou à escola
b) Ensino Fundamental incompleto	b) Ensino Fundamental incompleto
c) Ensino Fundamental completo	c) Ensino Fundamental completo
d) Ensino Médio incompleto	d) Ensino Médio incompleto
e) Ensino Médio completo	e) Ensino Médio completo
f) Ensino Superior incompleto	f) Ensino Superior incompleto
g) Ensino Superior completo	g) Ensino Superior completo
h) Pós-graduação incompleta	h) Pós-graduação incompleta
i) Pós-graduação completa	i) Pós-graduação completa

14- Qual é o seu grau de escolaridade?

- d) Ensino Fundamental incompleto
- e) Ensino Fundamental completo
- f) Ensino Médio incompleto
- g) Ensino Médio completo
- h) Ensino Superior incompleto
- i) Ensino Superior completo
- j) Pós-graduação incompleta
- k) Pós-graduação completa

15- Em relação a sua vida escolar, você a cursou:

- g) Toda em escola pública
- h) Toda em escola particular
- i) Toda em escola particular com bolsa
- j) A maior parte em escola pública
- k) A maior parte em escola particular
- l) A maior parte em escola particular com bolsa

16- A instituição onde cursa o PRONATEC está localizada:

- a) No mesmo município onde mora

- b) Em município vizinho de onde mora
- c) Em município distante de onde mora

17- Quanto tempo você gasta para se locomover entre a sua residência e o IFRJ?

- d) Até 30 minutos
- e) De 30 minutos a 1h
- f) Mais de 1h
- g) De 1h a 2h
- h) Mais de 2h

18- Qual é o nome do curso que você faz no PRONATEC?

19- Ano em que iniciou:

20- Você teve alguma orientação para a escolha do curso?

- f) Sim
- g) Não

21- Por que escolheu esse curso?

- a) Por identificação com a área
- b) Pela necessidade de profissionais no mercado de trabalho
- c) Pela proximidade da minha residência ou escola
- d) Pelo número de vagas ofertadas
- e) Pela remuneração dada aos profissionais dessa área
- f) Porque era a única opção
- g) Outro:

22- Em outro momento de sua vida, você já tentou ingressar no IFRJ?

- a) Sim, uma vez
- b) Sim, diversas vezes
- c) Não

23- Em outro momento de sua vida, você já fez cursos de atualização e capacitação profissional?

- d) Sim
- e) Não

24- Você concorda com a política que encaminha beneficiários de programas sociais, como o “Bolsa Família” e beneficiários do “Seguro Desemprego” para realizarem um curso pelo PRONATEC?

- a) sim
- b) Não

Explique: _____

25- Considera suficiente, o auxílio financeiro recebido no Programa?

- c) Sim
- d) Não

26- No IFRJ, existe alguma integração entre os alunos do PRONATEC e os demais?

- c) Sim
- d) Não

27- O curso que você faz, tem atendido as suas expectativas?

- e) Sim
- f) Não
- g) Em parte

Explique: _____

28- Você considera a carga horária do curso suficiente?

- c) Sim
- d) Não

29- O que espera após a conclusão do curso?

30- Como você avalia a estrutura física do campus em que estuda?

- g) Excelente
- h) Boa
- i) Regular
- j) Ruim
- k) Péssima

31- Você está satisfeito com o desempenho dos professores?

- f) Sim, com o desempenho de todos
- g) Sim, com o desempenho da maioria
- h) Sim, com o desempenho da minoria
- i) Não estou satisfeito com o desempenho de ninguém

32- Você usufrui da estrutura física do IFRJ como todos os outros estudantes?

- a) Sim
- b) Não

Explique: _____

33- O que é o PRONATEC pra você?