



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ALINE ARANTES DO NASCIMENTO

**O PRONATEC ENQUANTO POLÍTICA DE QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL:
UMA ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA - PARANÁ**

Londrina
2018

ALINE ARANTES DO NASCIMENTO

**O PRONATEC ENQUANTO POLÍTICA DE QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL:
UMA ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA - PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu) da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Nascimento, Aline Arantes do.

O Pronatec enquanto política de qualificação profissional : uma análise do desenvolvimento no Instituto Federal de Educação de Londrina - Paraná / Aline Arantes do Nascimento. - Londrina, 2018.
201 f. : il.

Orientador: Eliane Cleide da Silva Czernisz.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Educação Profissional - Tese. 2. Pronatec - Tese. 3. Instituto Federal de Educação - Tese. I. da Silva Czernisz, Eliane Cleide . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ALINE ARANTES DO NASCIMENTO

**O PRONATEC ENQUANTO POLÍTICA DE QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL:
UMA ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO NO INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA - PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu) da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Cleide da Silva
Czernisz
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho
Universidade Tecnológica Federal do Paraná -
UTFPR

Profa. Dra. Tania da Costa Fernandes
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Sandra Regina de Oliveira Garcia
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 13 de dezembro 2018.

Dedico este trabalho a todos os
trabalhadores do país.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, professora Eliane Cleide, pela trajetória profissional compartilhada nesse período de pesquisa, pelos ensinamentos da profissão docente, pelas orientações, pelo tempo dedicado, pelo profissionalismo ímpar. Levarei comigo bons aprendizados e lembranças.

Aos professores do Departamento de Educação que lecionaram disciplinas que cursei no Programa de Pós-Graduação em Educação, deixo meu muito obrigada e meu respeito pelo trabalho de vocês. Deixo um agradecimento especial à professora Maria José Ruiz e à professora Tania Fernandes por compartilhar mais que seus conhecimentos; experiências de vida, além da companhia nos grupos de pesquisa e nos eventos científicos.

Agradeço à coordenação do Programa pela presteza no atendimento de assuntos dedicados a nós mestrandos nesses dois anos no Mestrado; Professora Eliane Cleide, Professora Sandra Oliveira e Marina.

Aos colegas de disciplinas e grupos de pesquisa e de estudo que dividiram momentos de aprendizado durante esta caminhada. De modo especial a Rafaela, Renata, Cristiane, Lucy e minha parceira de orientadora, Nelma. Obrigada a todas pela caminhada, foi um prazer conhecê-las.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela oportunidade de levar esta pesquisa com mais qualidade em virtude da concessão da bolsa de estudos.

Agradeço aos professores que compõem a banca, professor Domingos, professora Sandra e professora Tania, pelo tempo dedicado à leitura da pesquisa, pelos apontamentos tanto na qualificação que foram de importante valia para meu amadurecimento acadêmico, como na leitura para a defesa, agradeço também pela presença. Obrigada por contribuírem com este momento de enriquecimento enquanto pesquisadora.

Agradeço aos servidores do Instituto Federal de Educação de Londrina que gentilmente me concederam as entrevistas, separando seu tempo para me atender em meio aos compromissos diários que o trabalho exige.

Agradeço à Ana Luisa e ao Natan, revisores da “Syntaxis revisões”, que fizeram as revisões desta pesquisa, obrigada pelo trabalho e tempo dedicado.

Agradeço, também, aos meus pais pela vida que me deram, pelo zelo “além mar”, agradeço ao meu irmão, Luiz Fernando, um tanto dessa pesquisa foi pensando em você.

NASCIMENTO, Aline Arantes do. **O Pronatec enquanto política de Educação Profissional**: uma análise do desenvolvimento no Instituto Federal de Educação de Londrina - Paraná. 2018. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), núcleo de Políticas Educacionais. Pretende-se analisar a implementação do Pronatec no Instituto Federal de Londrina (IF), tendo como objetivos específicos: analisar os dispositivos legais que orientam as ações do Pronatec; investigar a oferta dos cursos do Pronatec no Instituto Federal de Londrina; e discuti-lo enquanto política de qualificação para o trabalho. O problema que norteou este trabalho foi: como se dá a realização do Pronatec no âmbito do Instituto Federal de Londrina? Esta pesquisa justifica-se por apresentar o levantamento de estudos sobre a política de educação profissional em relação ao Pronatec no Instituto Federal de Londrina, explicitando as perspectivas de constituição, avanços e desafios no interior deste, bem como trazer os elementos necessários à compreensão do papel do Trabalho e da Educação Profissional na sociedade. Pautada no materialismo histórico dialético, a pesquisa utilizou-se de dados empíricos, discussão bibliográfica, análise de documentos e entrevista semiestruturada com servidores do IF. Como resultados, o Pronatec no Instituto Federal de Educação de Londrina constitui-se de uma política pública que visa à oferta de cursos de qualificação profissional de curta duração, procurando acompanhar as necessidades de um mercado produtivo em contínua expansão e que, por conseguinte, também exige que a mão de obra a acompanhe. Entretanto, nesse processo, depreende-se que, devido a aspectos burocráticos, como impasses na concessão de financiamento para a implementação, criação ou continuidade de cursos que venham a atender com mais precisão às demandas regionais das instituições, isso inviabiliza o andamento desta política no chão das instituições, assim como o trabalho dos servidores, os quais, na linha de frente de atuação, ficam impedidos de exercer suas práticas de trabalho e ratificar a política de educação profissional efetivamente. Desse modo, concluímos que a política educacional do Pronatec não acompanha as possibilidades e limitações do IF de Londrina. É necessário, pois, que o sentido da educação profissional em essência seja dialogado e expresso junto aos sujeitos sociais, para que se mapeie e haja a defesa da integralização das políticas públicas educacionais, fazendo o devido direcionamento e incentivo do recurso público nas instituições públicas, a fim de promover a formação profissional pública e de qualidade, direito de todo os sujeitos trabalhadores.

Palavras-chave: Educação profissional. Pronatec. Instituto federal de educação.

NASCIMENTO, Aline Arantes do. **The Pronatec as a Professional Education policy**: an analysis of development at the Federal Institute of Education of Londrina - Paraná. 2018. 201p. Dissertation (Master in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

This research is linked to the Post-Graduation Program in Education (PPEdu) of the State University of Londrina (UEL), core of Educational Policies. It is intended to analyze the implementation of Pronatec in the Federal Institute of Londrina (FI), with specific objectives: to analyze the legal devices that guide Pronatec's actions; to investigate the offer of Pronatec courses at the Federal Institute of Londrina; and discuss it as a qualification policy for work. The problem that guided this work was: how does Pronatec take place within the framework of the Federal Institute of Londrina? This research is justified by the fact that the survey of studies on the professional education policy in relation to Pronatec at the Federal Institute of Londrina, explaining the perspectives of constitution, advances and challenges within the latter, as well as providing the necessary elements to the understanding of the role of Work and Professional Education in society. Based on dialectical historical materialism, the research was based on empirical data, bibliographic discussion, document analysis and semi-structured interviews with the FI's servers. As a result, Pronatec in the Federal Institute of Education of Londrina is a public policy that aims to offer short-term professional qualification courses, seeking to keep up with the needs of a constantly expanding productive market and, therefore, also requires labor to accompany it. However, in this process, due to bureaucratic aspects such as impasses in the granting of financing for the implementation, creation or continuation of courses that more accurately respond to the regional demands of the institutions, this makes the progress of this policy on the ground of institutions impossible, as well as the work of the employees, who, in the front line of action, are prevented from exercising their work practices and ratify the policy of professional education effectively. Thus, we conclude that the educational policy of Pronatec does not follow the possibilities and limitations of the Federal Institute (FI) of Londrina. It is necessary, therefore, that the meaning of professional education in essence be dialogued and expressed with the social subjects, so that the education public policies can be mapped and defended, directing and encouraging the public resource in public institutions, in order to promote public vocational training and with quality, which is a right of all workers.

Keywords: Professional education. Pronatec. Federal institute of education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-------------------|---|-----|
| Figura 1 - | Mapa dos limites do município de Londrina..... | 114 |
| Figura 2 - | Mapa das cidades do Estado do Paraná que sediam o IF..... | 134 |
| Figura 3 - | Vista aérea do atual endereço do Instituto Federal do Paraná <i>Campus</i> Londrina..... | 135 |
| Figura 4 - | IF <i>campus</i> Londrina | 136 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|--------------------|--|-----|
| Tabela 1 - | População censitária segundo cor/raça - 2010..... | 111 |
| Tabela 2 - | Número de estabelecimentos e empregos (RAIS) segundo as atividades econômicas - 2017..... | 119 |
| Tabela 3 - | Principais unidades comerciais e de prestação de serviços na cidade de Londrina | 121 |
| Tabela 4 - | Valor adicionado bruto a preços básicos segundo os ramos de atividades - 2015..... | 121 |
| Tabela 5 - | Evolução participativa dos setores no PIB de Londrina – 2003 a 2011 | 122 |
| Tabela 6 - | Matrículas no ensino regular segundo a modalidade de ensino e a dependência administrativa - 2017..... | 122 |
| Tabela 7 - | Cursos ofertados no Instituto Federal de Londrina | 140 |
| Tabela 8 - | Alunos matriculados no Instituto Federal de Londrina | 141 |
| Tabela 9 - | Levantamento de Teses e Dissertações do Banco de Dados da CAPES | 183 |
| Tabela 10 - | Levantamento de artigos no Banco de Dados da Anped..... | 186 |
| Tabela 11 - | Levantamento de artigos do Banco de Dados do II e III Colóquio Nacional de Educação Profissional – Rio Grande do Norte | 187 |
| Tabela 12 - | Relação de documentos que tratam do Pronatec e da Educação Profissional | 189 |
| Tabela 13 - | Relação de documentos que tratam do Instituto Federal de Educação | 191 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| ADCT | Ato das Disposições Constitucionais Transitórias |
| BNDES | Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social |
| Cefet | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio |
| DCNEPTNM | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio |
| EC | Emenda Constitucional |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EM | Ensino Médio |
| Enem | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FIC | Formação Inicial e Continuada |
| FIES | Financiamento Estudantil |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| GEF | Fundo Mundial para o Meio Ambiente |
| Gerca | Grupo Executivo de Racionalização da Cafeicultura |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ICSID | Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos |
| IF | Instituto Federal de Educação |
| IFC | Cooperação Financeira Internacional |
| IDA | Associação Internacional de Desenvolvimento |
| Ipardes | Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social |
| MDS | Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome |
| MEC | Ministério da Educação |
| Miga | Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais |
| MTE | Ministério do Trabalho e Emprego |
| Mtur | Ministério do Turismo |
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| PAC | Programa de Aceleração do Crescimento |
| PEC | proposta de emenda à Constituição |

| | |
|----------|--|
| PIPMO | Programa Intensivo de Preparação de mão de obra |
| PL | Projeto de Lei |
| Planfor | Plano nacional de qualificação do trabalhador |
| PlanSeQ | Planos Setoriais de Qualificação |
| Planteq | Planos Territoriais de Qualificação |
| ProEsQ | Projetos Especiais de Qualificação |
| Proeja | Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio |
| Pronatec | Programa nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego |
| Proplan | Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPA | Plano Plurianual |
| PPC | Projeto Pedagógico de Curso |
| SEB | Secretaria de Educação Básica |
| Setec | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| Sistec | Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica |
| Uned | Unidades de ensino |
| Unesco | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 | A ABORDAGEM DO MÉTODO | 17 |
| 2 | DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL | 26 |
| 2.1 | A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PAÍS: ENTRECruzANDO A HISTÓRIA | 27 |
| 2.1.1 | Estruturação do Ensino Industrial no País: o Prólogo do Sentido da Educação Profissional no Âmbito Público-Privado | 35 |
| 2.1.2 | Educação Profissional no Contexto Pós-Conflito Mundial | 42 |
| 2.2 | A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOS ANOS 1990 | 48 |
| 2.2.1 | O Contexto do Estado Neoliberal..... | 50 |
| 2.2.2 | A Representação da Educação Profissional Incorporada à Lógica do Estado Neoliberal | 55 |
| 2.2.3 | Planeamento Conjuntural do Governo Luiz Inácio Lula da Silva: Aproximações no Contexto da Educação Profissional | 70 |
| 2.3 | SÍNTESE PARA A EDUCAÇÃO | 73 |
| 3 | PRONATEC ENQUANTO POLÍTICA DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL | 78 |
| 3.1 | SENTIDOS DO PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E AO EMPREGO - PRONATEC | 83 |
| 3.2 | CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA (FIC) E BOLSA- FORMAÇÃO | 87 |
| 3.3 | A REDE E-TEC E OS ENCAMINHAMENTOS PARA A ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE PELA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA..... | 93 |
| 3.4 | A RELAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990 E AS PROPOSTAS ATUAIS DO PRONATEC NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL | 96 |
| 3.4.1 | As Possibilidades e as Implicações para a Educação Profissional no Presente Contexto | 100 |

| | | |
|--------------|---|------------|
| 4 | PRONATEC NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ EM LONDRINA | 113 |
| 4.1 | DADOS E ASPECTOS HISTÓRICO CONSTITUTIVOS DA CIDADE DE LONDRINA | 113 |
| 4.2 | A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO UMA SIGNIFICAÇÃO | 123 |
| 4.3 | A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO..... | 128 |
| 4.3.1 | A Criação do Instituto Federal de Educação do Paraná em Londrina | 131 |
| 4.3.1.1 | A entrevista, o <i>campus</i> , os protagonistas e o encaminhamento | 131 |
| 4.3.1.2 | O Paraná e a Londrina: anotações sobre o <i>campus</i> | 132 |
| 4.4 | A OFERTA DO PRONATEC NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA | 142 |
| 4.4.1 | A Oferta dos Cursos: Uma Análise a Partir dos Projetos Pedagógicos de Curso..... | 151 |
| 4.4.2 | Aspectos sobre Permanência e Evasão | 155 |
| 4.4.3 | “Pode Ser que Tenha, às Vezes Tem, às Vezes Não”: A Questão da Descontinuidade da Política de Financiamento..... | 159 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 162 |
| | REFERÊNCIAS | 167 |
| | APÊNDICES | 182 |
| APÊNDICE A - | Tabela 9 – Levantamento de Dissertações e Teses do Banco de Dados da CAPES | 183 |
| APÊNDICE B - | Tabela 10 – Levantamento de artigos no Banco de Dados da Anped..... | 186 |
| APÊNDICE C - | Tabela 11 – Levantamento de Dissertações e Teses do Banco de Dados do II Colóquio Nacional de Educação Profissional – Rio Grande do Norte | 187 |

| | |
|--------------|--|
| APÊNDICE D - | Tabela 12 – Relação de documentos que tratam do PRONATEC e da Educação Profissional189 |
| APÊNDICE E - | Tabela 13 - Relação de documentos que tratam do Instituto Federal de Educação191 |
| APÊNDICE F - | Roteiro para entrevistas.....192 |
| APÊNDICE G - | Parecer consubstanciado do comitê de ética em Pesquisa envolvendo seres humanos198 |

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho surge do desejo de continuidade de pesquisa que se iniciou no curso de graduação em Pedagogia, tanto com a trajetória de Iniciação Científica, em que estudava as políticas educacionais quanto no Trabalho de Conclusão de Curso, em que fora pesquisada a educação de pessoas jovens e adultas e a Educação Profissional. Sempre, instigou-me a atenção pelo tratamento às políticas que se destinam a esse público. Sou natural e criada na região do ABCD paulista, São Bernardo do Campo, localidade na qual a materialização das questões do trabalho é historicamente latente, devido ao seu forte caráter sindical, metalúrgico e político, fato que, também, motiva-me e surte, continuamente, no interesse pelo assunto.

A Educação Profissional no país carrega, nos primórdios de sua constituição, um histórico de institucionalização que data desde o período do Brasil Colônia, germinada pela intenção de ocupar potencialmente a força de trabalho ociosa e de ampliar a condição produtiva, que, também, fazia-se precisa para atividades manuais e de gerenciamento. Com isso, as instituições que foram criadas para que atendessem as pessoas, a fim de que estas se profissionalizassem, guardam um processo de formação desses trabalhadores, que merece ser analisado do ponto de vista das condições, dos meios e das intencionalidades, pelos quais se concebeu, ao longo da história da Educação e da Educação Profissional, tanto na relação entre ambas quanto no sentido de formação, de reconhecimento de sua importância para a sociedade, como, ainda, de sentido de trabalho que foi gestando-se no processo histórico.

A história da Educação Profissional no país não se deu sem disputas ideológicas por espaço, por voz e por defesas de plurais concepções de trabalho, de formação e de projetos de sociedade. Isso dá-se a tal ponto que, no momento presente em que esta pesquisa reconta, a Educação Profissional é modalidade da educação básica, pode ser ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica assim como, também, pode ser ofertada por instituições representantes do “Sistema S” (Senai, Sesi, Senac, Senat) .

As preocupações que associam a observância da condição familiar sem estudos regulares e um cenário de vida que foi, e ainda é, palco de um cenário histórico de lutas de trabalhadores pelas condições de trabalho, sempre a

melhorar, assim como as discussões sobre trabalho e sobre a importância da formação para o trabalho iniciadas no curso de pedagogia e a relação entre educação e trabalho, dão base para a realização da presente pesquisa.

A relação entre educação e trabalho tem sido discutida visando à adaptação do homem, do cidadão e do trabalhador aos processos produtivos, e o sentido adquirido nessa formação traz consigo um reforço ao preparo do capital humano. Outro direcionamento, visando a superar as relações de exploração capitalistas, busca analisar a relação entre trabalho e educação como possibilidade de compreender a formação no bojo do sistema capitalista, para superar as formas mecanicistas de adaptação do homem, do cidadão e do trabalhador ao sistema de acumulação. É nessa segunda possibilidade que situamos as intenções de desenvolvimento desta pesquisa.

A escolha pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec – recai no fato de tratar-se de uma das últimas iniciativas e o último programa – até o período de atividade desta pesquisa – voltado à educação profissional instituído em plena década (por volta) dos anos 2000 a 2010, década que:

[...] começou em 1999, com a crise do regime macroeconômico do Plano Real. Foi quando ocorreu uma alteração no regime econômico do País, que passou a funcionar baseado em um tripé – câmbio flutuante, metas de inflação e superávit primário. [...] perdurou por toda a década e até hoje é mantido como alicerce da economia brasileira, apesar de ter sofrido inúmeras “flexibilizações” ao longo do período de vigência (PAIXÃO, 2013, p. 83).

Regime esse que conta com contribuição desse tripé econômico¹, que prolongou-se, com os anos, devido à sua capacidade de habituar-se às transformações políticas e econômicas que os anos seguintes lhe trariam, como quando protagonizou a mudança de governo de Fernando Henrique Cardoso (01/01/1995 - 01/01/2003) para Luiz Inácio Lula da Silva (01/01/2003 - 01/01/2011).

¹ “Chama-se tripé econômico ao regime macroeconômico implantado no Brasil por meio de um acordo entre o Fundo Monetário Internacional e o Governo Fernando Henrique Cardoso, em 1999” (PAIXÃO, 2013, p. 89).

O fato de ser um político historicamente ligado à esquerda despertava insegurança do mercado internacional, mas também esperanças de mudanças para a população, após duas décadas de crises, baixo crescimento e grandes dificuldades sociais (PAIXÃO, 2013, p. 84).

No campo da educação, a abertura política para reivindicações de atores sociais representou, para a década, notável fomento à expansão e à criação de programas e de dispositivos legais voltados à alfabetização e à profissionalização de pessoas adolescentes, jovens e adultas trabalhadoras. É importante reiterar que o movimento de implementação de políticas sociais enalteceu-se não sem refletir as necessidades do capital financeiro. Paixão (2013, p. 90) explica que:

Contudo, a partir da segunda metade dos anos 2000 e, principalmente depois da Crise de 2008, o Brasil teve de buscar novos mecanismos para retomar a capacidade de condução da política econômica, sem romper totalmente com os interesses do capital financeiro e sua lógica, mas sim, criando novos mecanismos de desenvolvimento dentro do sistema capitalista atual.

Desse modo, até mesmo a nova face das políticas sociais para a educação é reflexo desses novos mecanismos de desenvolvimento, que o conjunto sistêmico do modelo capitalista adota para lidar com contextos de crises, visando ao restabelecimento.

Sendo assim, temos como problema norteador desta pesquisa a questão: como dá-se a realização do Pronatec no âmbito do Instituto Federal de Londrina?

Assim, esta pesquisa pretende, em seu objetivo geral, analisar a implementação do Pronatec no Instituto Federal de Londrina e, como objetivos específicos, busca: investigar os dispositivos legais que orientam as ações do Pronatec; verificar a oferta dos cursos de qualificação profissional do Pronatec no Instituto Federal de Londrina; discutir o Pronatec como política de qualificação para o trabalho.

No que se refere à escolha pelos Institutos Federais de Educação, entendemos que tais instituições compõem um quantitativo de entidades que atuam na oferta de cursos de qualificação profissional e que, inclusive, tiveram

uma abrangência importante no território brasileiro, levando formação profissional a locais que ainda não tinham instituições formadoras.

A criação dos Institutos Federais de Educação parte de uma iniciativa de expansão, de verticalização e de democratização do ensino técnico, profissional e científico, por meio da pesquisa, do ensino e da extensão. Tais entidades possuem autonomia e uma forma de administração que lhes garante independência nas decisões institucionais.

O Instituto faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ambos instituídos pela mesma legislação, Lei nº 11.892 de 2008, que, à época, criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país, modificando tanto o formato de oferta de Educação Profissional e Tecnológica quanto a intencionalidade de alcance dessa política, pois, com o objetivo de expandir a Rede Federal de Educação Profissional, comandando a oferta da educação básica no nível médio, nos cursos técnicos, tecnológicos e superiores, alçou-se uma perspectiva de Educação Profissional que modificou a forma de oferta que havia até então, tanto com alteração na nomenclatura das instituições anteriores, como os Cefet e Escolas Técnicas Federais, quanto, e não somente, na composição curricular destes.

O lugar de importância da Rede Federal de Educação Profissional cumpre a oferta de cursos profissionalizantes para que os trabalhadores caminhem em par a uma expansão que promova transformação social e econômica na vida material e cotidiana desses sujeitos, de modo que, ao promover cidadãos trabalhadores que possuam condições e formação plena de direitos garantidos, também promova a ascensão econômica da região, alçando o país em igualdade de acesso ao emprego e ao trabalho. Consideramos ser esse o fator de importância da Rede Federal de Educação Profissional para os sujeitos envolvidos, e essa é a defesa a qual esta pesquisa assume.

Contudo, planejou-se consubstanciar os estudos da análise do Pronatec com respaldo nos dados que serão obtidos por meio do Instituto Federal de Educação do Paraná, com *campus* sediado na cidade de Londrina. Entretanto, há outras instituições que promovem a oferta do Pronatec, como SENAI e instituições de ensino superior privado, mas que não terão o direcionamento

desta pesquisa como predominante, ainda que seja contemplada uma breve análise para estas.

Para que esta pesquisa pudesse ser desenvolvida, utilizou-se o método materialista histórico, cuja apresentação será feita a seguir.

1.1 A ABORDAGEM DO MÉTODO

O método de investigação pelo qual parte esta pesquisa utiliza a abordagem da dialética materialista histórica, que considera o objeto de estudo “[...] realidade que existe independentemente das ideias e do pensamento” (FRIGOTTO, 2010, p.75), o que implica o ato de perceber, subjetivamente, a realidade que está objetiva.

O percurso metodológico que se pretende traçar busca trazer à tona a compreensão do processo histórico e dos condicionantes existentes na realidade empírica na qual vivemos. Tal como Frigotto (2010, p. 73) pontua: “[...] para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular”. Com base nisso, propusemo-nos a visualizar o Pronatec como política pública em educação, no campo de correlação de forças na sociedade, localizando os elementos de sua produção e oferta de cursos de qualificação profissional, no que diz respeito ao sentido dessa qualificação, as contradições que engendram o tipo de ensino que vêm a (re)produzir.

O que podemos entender, em Frigotto (2010, p. 75), é que “[...] a dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. Isso permite ao pesquisador adentrar o plano abstrato de determinado acontecimento na sociedade e que, sob a exploração do fato e conseqüente reflexão, esse indivíduo volte ao plano real, com um pensamento “repaginado” da circunstância primeira, a realidade objetiva.

É, então, por essa via que as contradições imanentes a essa realidade podem ser visualizadas e colocadas à prova de análise, denotando, por conseguinte, seu novo tom ou, nas palavras de Frigotto (2010, p.75), “[...] trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real”. Ou seja, é a tentativa de

não se situar tão somente no plano aparente de fenômenos exteriores, mas, sim, transitar na essência (FRIGOTTO, 2010), de modo que, ao trazer a análise do objeto de estudo, que apresenta-se no plano teórico, ele possa clarificar-se por meio da consciência real. Que apresentem-se as proposições do mundo real e que todos os acontecimentos que convergem nos aspectos sociais, políticos e econômicos da sociedade sejam apontados de forma a conceber uma conceituação e uma representatividade a seu respeito, o mais fiel e clara possível, no sentido de desvelar o real para além da aparência atenuada pelas contradições proponentes à sociedade no tempo presente de cada momento histórico. Tal movimento garante a dimensão da dialética materialista histórica como postura, uma postura do pesquisador enquanto sujeito que cultiva, tece, conhece e absorve sua pesquisa, seu objeto.

Logo, é por esse método que ocorre a mediação do processo de apreender os acontecimentos, de interpretar e de realocar a posição daquele diante a realidade dos fenômenos sociais. Uma vez que a postura vem antecipada ao método (FRIGOTTO, 2010), as questões que são retomadas e examinadas a partir do objeto podem ser trabalhadas com a clareza da problemática que as permeiam. Acreditamos que, à medida que desvelarmos o objeto, as categorias que lhe caracterizam vão se manifestando.

Nesse sentido, utilizaremos as categorias metodológicas da totalidade, da contradição, da hegemonia, da mediação e da reprodução, compreendendo-as como aquelas que “deverão dar o necessário suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa durante todo o desenrolar do trabalho, iluminando todos os procedimentos” (KUENZER, 1998, p. 64). Em Cury (1995, p. 26), a noção de suporte das categorias corrobora sua preponderância no sentido de que são aquelas as quais “oferecem subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade”. No momento em que se realiza tal investigação da realidade social, o movimento dessas categorias não é estanque, estando elas denotando as relações dos fenômenos educativos no período histórico e/ou cronológico e no contexto geográfico, político e cultural em que se situam estão a representar, a interpretar, a revelar e a enunciar essa mesma realidade.

Compreendendo a utilização das categorias do método recém-explicitadas, a fim de remeter-se à análise do Pronatec em posição de investigação frente aos aspectos gerais da realidade social que este se posiciona, no que tange, por exemplo, à sociedade, modelo sistêmico educacional e de formação para o mercado de trabalho, é propósito metodológico pô-lo em apreciação diante categorias de conteúdo. Estas são entendidas, conforme a conceituação de Kuenzer (1998), como “recortes particulares”. Na perspectiva da autora, para compreender determinado aspecto particular daquilo que está posto em análise, é preciso investigar “as relações, os conceitos, as formas de estruturação e organização” (KUENZER, 1998, p. 66). Nesse sentido, reportando o objeto desta pesquisa, as categorias de conteúdo que se pretende analisar em relação ao Pronatec elencam-se trabalho, relação entre trabalho e educação e qualificação profissional.

A perspectiva teórica aqui abordada pretende trazer os fenômenos sociais advindos do e no desenvolvimento desta pesquisa em uma dimensão síncrona, em que os fatos estão inseridos em um determinado cenário (GAMBOA, 2010) de sua investigação, e é nela:

que o pesquisador tem de recolher a ‘matéria’ em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições e, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado (FRIGOTTO, 2010, p. 80).

No processo de investigação, é preciso propiciar o “ir e vir” da parte e do todo e privilegiar o deslocamento da matéria nos diversos sentidos e âmbitos em que ela percorrer na pesquisa, de modo que a teoria seja revisitada e as categorias reconstituídas (FRIGOTTO, 2010) no decorrer deste processo de investigação. Para fechar esse ciclo, pretendemos realizar a abordagem do objeto aliando o conhecimento à “prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (FRIGOTTO, 2010, p. 81), ou seja, a práxis, que retrata a teoria e a prática em uma conjugação que as reflete em comum unidade no processo de transformação da realidade, na busca por efetivar o pensamento no plano real. Pensamento esse que foi refletido e analisado (FRIGOTTO, 2010).

No sentido de evidenciar o Pronatec enquanto política de qualificação profissional, utilizamos as discussões de Masson (2013, p. 69), que, ao tecer considerações sobre a análise de políticas educativas, contribui para ampliar o alcance das reflexões sobre o assunto dessa pesquisa, ao afirmar que “[...] as políticas educativas expressam as ideologias que se configuram a partir da materialidade social”. Sendo assim, importa estudar as políticas educativas, se as consideramos ou as situarmos como aquilo que chamamos de “representação sobre a realidade” (FRIGOTTO, 2010, p. 74). Logo, não “são passíveis de observação neutra e objetiva” (FRIGOTTO, 2010, p. 74).

Assim, é nisso que se materializará a dialética, que se situa “no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 2010, p. 75). Estudar políticas envolve considerar e descobrir disputas que abrangem processos de “definição e de implementação de tais políticas” (MASSON, 2013, p. 68), que estão intimamente relacionadas a aspectos ideológicos, políticos e econômicos pertencentes à realidade que elas estão postas, que “têm estreitas vinculações com o lugar histórico, com as circunstâncias temporais e com as contingências específicas da vida material na qual são constituídos” (NOMA, KOEPEL, CHILANTE, 2010, p. 67) e que sofrem as interferências mais díspares possíveis sobre sua essência, enquanto “formas e mecanismos de relação e articulação de processos políticos e econômicos” (FALEIROS, 2004, p. 33) porque tais mudanças estruturais passam, também, pelo sistema de produção.

Ora, vivemos em uma sociedade cujas bases são as relações sociais de produção baseadas em competitividade, em um universo cujo modo de produção capitalista enseja a (re)produção contínua da força de trabalho do homem pelo trabalho.

Assim, compreender o verdadeiro significado de uma política educativa só é possível com a apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção, a qual gera uma forma específica de consciência social, trazendo implicações práticas em diferentes esferas da sociedade (MASSON, 2013, p. 69).

A própria perspectiva teórica aqui adotada dá respaldo e exprime um posicionamento do pesquisador e de sua pesquisa em relação às políticas

públicas, recursos que correspondem à oferta das demandas sociais. Contudo, pretendeu-se, no estudo dos documentos de políticas públicas, analisá-los, mediá-los e confrontá-los com os aspectos cotidianos da realidade enquanto objeto de pesquisa. A mediação, nesse sentido, “tem estreitas vinculações com o lugar histórico, com as circunstâncias temporais e com as contingências específicas da vida material na qual são constituídos” (NOMA; KOEPEL; CHILANTE, 2010, p. 68), dando sequencialidade entre um elemento e outro que está sendo analisado.

A respeito do levantamento de fontes teóricas que suscitaram o aporte teórico desta pesquisa, realizamo-lo por meio do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Utilizou-se os descritores “Pronatec”, “Pronatec Londrina”. Selecionamos, para utilização na pesquisa, dezoito dissertações e seis teses, as quais consideramos aproximadas ao tema da pesquisa. Assim como fizemos uso de documentos extraídos da página online do Ministério da Educação e de obras de pesquisadores da área de políticas educacionais

Para a relação de pesquisas no banco de Dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, foi consultado o grupo de trabalho (GT09) “Trabalho e Educação”, em que selecionamos duas pesquisas para a utilização na pesquisa. A discussão dos estudos levantados, tanto no banco de dados da CAPES quanto na Anped, será utilizada no decorrer deste trabalho. Um quadro com dados de autoria, de publicação e de títulos dessas pesquisas encontra-se no item Apêndices A.

Depreende-se, até este momento, que, das pesquisas levantadas em relação ao Pronatec, concentra salutar quantidade que trata sua discussão no campo de políticas educacionais e de práticas pedagógicas. Esse último campo de análise não foi selecionado para o banco de pesquisas levantadas devido à delimitação, por esta pesquisa referir-se às políticas educacionais.

Desde 2012, ano em que aparecem as primeiras pesquisas (cinco) relativas a esse tema, estas foram aumentando, tendo os anos de 2015 a 2017 o maior volume de pesquisas, em torno de 50 por ano. Até o primeiro semestre de 2018, o banco de dados da CAPES apresenta oito pesquisas com tema relativo ao Pronatec. Destacamos que a maioria dos trabalhos que trazem pesquisas de campo ou local de pesquisa contempla o Instituto Federal de

Educação (IF) como objeto de análise, e a associação do estudo Instituto Federal e Pronatec, na mesma busca são vistas em todas as regiões do país, com considerável quantitativo nas regiões Norte e Nordeste.

Considera-se que a análise de documentos é parte fundamental desta pesquisa, por dar substância à discussão das ações do Pronatec, garantindo-lhe propriedade e consistência, uma vez que trata de dispositivos legais advindos do Ministério da Educação, publicados em seu sítio eletrônico ou no da Câmara dos Deputados. Noma, Koepsel e Chilante (2010, p. 66) contribuem, afirmando que:

[...] para a interlocução entre o pesquisador e os documentos analisados – as fontes –, são necessárias não só a definição de uma forma de abordagem adequada ao objeto de estudo, mas, também, o exercício da teorização, uma vez que a análise e a interpretação das informações, dos dados obtidos dependem do referencial teórico e metodológico adotado pelo pesquisador.

Como já mencionado, esta pesquisa crê na relevância do método materialista histórico como contributo para o plano de análise do objeto de pesquisa. Cury (1995, p. 96), ao tratar da negação da exploração na sociedade capitalista, traz a questão de que “A experiência que educa impede a aceitação passiva e mecânica do que vem de fora”. Dito isso, prescinde, pois, que, em documentos de política educacional, há um movimento de percepção analítica do ponto de vista da realidade objetiva que demanda a correção do sentido político, desviando o fluxo da resistência do trabalho em educação. Tendo em vista que é pelo trabalho que se constrói e reconstrói-se a vida humana, para Masson (2013, p. 64), “Aprender as *relações sociais de produção* e as formas de alienação presentes na sociedade capitalista é imprescindível para a análise de qualquer política educativa, a partir da teoria marxista” e da forma de vida expressa pelo trabalho e pela produção dos homens nessa sociedade.

Evangelista (2012, p. 53-54) afirma que “[...] todo portador de linguagem é portador de filosofia, entendida como concepção de mundo, como consciência historicamente produzida”, e, de acordo com a autora, podendo essa consciência aprisioná-lo ou libertá-lo.

Para a delimitação temporal dos documentos mencionados e utilizados neste processo de pesquisa, em sua maioria, traçamos os anos seguintes da década de 1990, em que intercorrem, com o contexto de expansão da Educação Profissional que refletem, pois, o interesse de um governo que amplia a oferta de cursos de profissionalização, por meio da educação profissional, o fragmento que Cassiolato e Garcia (2014) aludem ao fenômeno de crescimento econômico, que, também, justificou as ações de implementação de programas naquela década:

Em 2003, teve início uma trajetória inédita no mercado de trabalho brasileiro: forte criação de novos postos e simultânea formalização dos contratos. A retomada do crescimento econômico, a partir de 2004, provocou, em relativamente pouco tempo, um bom problema: em 2006-2007 começaram a aparecer os primeiros indícios de escassez localizada de mão de obra qualificada. No entanto, o governo federal [...], vinha tomando medidas nesse sentido antes mesmo de este fenômeno se manifestar (CASSIOLATO; GARCIA, 2014, p. 10).

Esse contexto tecido também é um fio condutor que antecede e conta a história do Pronatec. Desse modo, procuramos, ao longo das próximas seções, associar o momento histórico que compôs não só a criação dos documentos referidos, como a análise dos comandos políticos, econômicos e ideológicos que vieram a apresentar-se à política de formação profissional da classe trabalhadora na sociedade.

A fim de substancializar este trabalho, suas etapas estão divididas da seguinte maneira: Destinou-se a primeira seção à Introdução junto à explanação do método utilizado.

Em segundo momento, foi elaborado um estudo da trajetória da Educação Profissional a nível nacional, a partir de autores que a discute e dispositivos legais deram base para a implementação da Rede de Educação Profissional no país. Associado a aspectos do desenvolvimento econômico, ao Estado, à sociedade e educação, elementos que permitem explorar os aspectos históricos que construíram a estrutura sistêmica a qual se tem no momento presente dessa pesquisa.

Na sequência, elaboramos uma análise do Pronatec buscando compreendê-lo enquanto política educacional. Nessa seção, procuramos trazer dados de sua natureza e relacioná-lo à Educação Profissional.

No capítulo final, o quarto, trouxemos os dados da Rede Federal de Educação Profissional, da criação e implementação do Instituto Federal de Educação no Paraná e na cidade de Londrina, associando as experiências do *Campus* Londrina obtidas nas entrevistas às relatadas nas pesquisas levantadas no balanço da produção, para assim, estabelecer contrapontos e aspectos relativos entre as pesquisas e a experiência no *campus*. Passemos à seção seguinte.

2 DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Como, nesta pesquisa, o foco de análise é o Pronatec enquanto um programa que visa à oferta de cursos de qualificação profissional para jovens e adultos, atuantes ou não em determinado campo de trabalho, neste capítulo, tem-se como objetivo apresentar a política para a educação profissional no Brasil.

Retomaremos, de forma breve, o desenvolvimento histórico, entendendo que essa discussão é importante para que possamos rememorar as razões dessa política no decorrer da história e, principalmente, no contexto de afirmação de um Estado neoliberal e para que possamos, também, situar as implicações para a educação e para a formação dos trabalhadores, que têm seguido a perspectiva de formação baseada no capital humano.

Nessa perspectiva, a educação e a escola, na representação das várias instituições de ensino e de formação pulverizadas na sociedade, cumprem papel expressivo na conjunção de manutenção de forças produtivas dominantes. Uma vez mais, a releitura da história da educação profissional apresentou-se ora em par à legitimação da responsabilização dos indivíduos pelo seu possível destino túbio a um mercado competitivo, ora mostrou-se – não sem a contribuição, a voz e a luta daqueles que fazem a defesa da educação e da educação profissional à luz da emancipação social – participe de um projeto de sociedade em que os seus integrem-se aos benefícios e à proteção do Estado que atente à dignidade de acesso ao trabalho para todos.

Nesse sentido, os espaços em que o trabalho é realizado e onde o processo escolar e formativo é executado representam essas relações, que, ora conflituosas, ora uníssonas, amiúde, carecem de análise dedicada às contradições implícitas, no sentido econômico, político, social ou cultural. A política educacional desenvolve-se, dessa forma, mediada por disputas e por projetos educativos que correspondem a projetos de sociedade como um todo. Entre essa relação da política educacional, da escola e das prioridades implícitas ou ostensivas nos projetos de sociedade, Enguita (1989, p. 193) faz uma assimilação, definindo que

[...] a escola contribui para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fossem sua responsabilidade pessoal. Assim, os que obtêm as melhores oportunidades atribuem-nas a seus próprios méritos e os que não as obtêm consideram que é sua própria culpa. As determinações sociais são ocultadas por detrás de diagnósticos individualizados, legitimados e sacralizados pela autoridade escolar.

Com a Educação Profissional no Brasil não foi e nem se parece longe de ser distinto da perspectiva de flexibilização do trabalho e da força de trabalho, do emprego do conceito de competências, reforçando a questão meritocrática de um processo consensual, que adentra desde o ideário social de senso comum ao pensamento científico de descentralização em relação à educação, legitimando o conceito de empregabilidade dentro de uma ordem social em que os estudos em pesquisas científicas e o suporte em autores de políticas educacionais, os quais coletamos, convergem-se e subscrevem-se. Muito embora, permeadas, as políticas educacionais, por contradições no plano ideológico e político, porque, assim, a educação, em seu campo de trabalho, demonstra-se; em meio a disputas, reiteramos e tencionamos transcender o pensamento histórico e científico, paralelizado e absoluto da ambiência de processos reflexivos e concretos, na direção de uma pesquisa ativa no campo das ideias e da prática educacional.

Conduzidos por compreender os processos educativos em políticas educacionais, sobretudo, as que se remetem à Educação Profissional, esta pesquisa, neste capítulo, procurou desenvolver tal análise e compreender os desafios, os avanços e as proposições da política de qualificação profissional desenvolvida na educação, como veremos a seguir.

2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PAÍS: ENTRECruzANDO A HISTÓRIA

Os caminhos que a política da Educação Profissional percorreu, e ainda percorre, no Brasil, são permeados de normativas como Leis, Decretos e Pareceres. E essa gama de normativas foi procedendo-se pela latência de mão de obra especializada para atividades que demandavam essa condição, bem como por tratar-se de uma conjuntura que provocava conflitos de teores públicos na sociedade. A baixa efetividade de um grupo de indivíduos diante de

um momento histórico, que vinha ascendendo, reclamava novas possibilidades de utilização da força de trabalho do homem. Enguita (1989) discute o papel da escola frente a conflitos e a contradições emanados do próprio chão da escola, diante de seus frequentadores (sem esquecer aqueles que estão fora dela, por vezes, pela omissão social contra estes cometida, de seu direito em dela fazer uso), sujeitos dotados de interesses e enleados de expectativas de e para a vida. Nesse sentido, reiteramos, no seio conflitivo da sociedade, quatro dimensões da contradição, que, em Enguita (1989), sintetiza-se, portanto, “[...]entre a persistência de diversos modos de produção na sociedade e a configuração da escola a serviço tão-somente de um deles” (ENGUITA, 1989, p. 219); “[...] a contradição entre as lógicas distintas que presidem a esfera do Estado, na qual está integrada a escola, e a esfera da economia, à qual pretende servir” (ENGUITA, 1989, p. 219); depois, “[...]a contradição entre os desenvolvimentos contrapostos da qualificação do trabalho e a qualificação dos trabalhadores” (ENGUITA, 1989, p. 219); e, por fim, “[...]o conflito entre os padrões culturais e modelos de vida auspiciados pela escola e os padrões culturais e projetos pessoais de seu variado público” (ENGUITA, 1989, p. 219).

Dessa forma, recolhemos que, no contexto de análise conjuntural societária, modo(s) de produção, Estado e sua lógica, aspectos econômicos, qualificação profissional, projetos de vida estabelecidos pelo próprio indivíduo e projeto de vida estabelecido (externamente) por uma ordem macrosocial são elementos que, aplicados nesse contexto, no qual se (inter)medeiam por entre as contradições imanentes à sociedade, são aspectos – e, aqui, elementos fundamentais de análise para esta pesquisa – contínuos no processo histórico da educação profissional para a classe trabalhadora.

Correntemente, as bases que orientam as políticas de formação profissional estreitam-se pela lógica que rege o Estado, pela lógica que pretende melhor sustentar a condução de políticas econômicas e que, sem embargo, incidem na perspectiva de vida dos trabalhadores, a despeito do quão arbitrário para estes o seja. Manfredi (2002, p. 51) avoca:

Se, hoje, o imaginário social entende a escola como uma instituição que tem por função preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho, historicamente, a constituição da escola não esteve vinculada à formação para o

trabalho. Institucionalmente, ela foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social.

Para a compreensão desse processo de desenvolvimento da Educação Profissional, retomamos, mesmo que breve, o contexto do Brasil Colônia, passando pelo Império. Contudo, para que não se desloque em demasia da limitação temporal, nos ateremos à análise dos principais elementos da trajetória da Educação Profissional no século XX, período em que se ascendia à industrialização e no qual ocorreriam mudanças no quadro social e econômico, que, por sua vez, demandaria transformações, também, na dinâmica de trabalho, que acompanharia tais mudanças, sobretudo tecnológicas. Manfredi (2002, p. 80) comenta que:

As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas: a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical.

Esse período tem data próxima ao que, posteriormente, será tratado com o histórico do Instituto Federal, pois, em 1909, Nilo Peçanha, que emitiu o Decreto nº 7. 566, criou Escolas de Aprendizes e Artífices em cada capital (exceto Rio do Grande do Sul e Distrito Federal), com sistemas de ensino único.

O intuito de criar essas instituições tem caráter político, pois havia a percepção, por parte das classes dirigentes, de que essa organização de trabalho assalariado, vindo com a industrialização, permitiu aos trabalhadores maior organização participativa em reivindicações (MANFREDI, 2002). Para refreá-la, a Educação Profissional seria o modo pelo qual poderiam ser combatidas ideias que incitavam à manifestação anarquista por parte dos sindicatos, cenário disposto do ponto de vista de que “No fragor do processo de industrialização e de resistência ao mesmo, a escola adotou como norte a preparação de crianças e jovens para constituir uma mão de obra assalariada disposta, dócil e manejável” (ENQUITA, 1989, p. 2019). Nessas escolas de artífices, o objetivo das oficinas era o de aprender as atribuições de operário e

de contramestre no exercício prático da atividade e com ensino técnico, de acordo com as necessidades do Estado e das indústrias em que essa escola situava-se (MANFREDI, 2002).

No Brasil República (1889-1930), utilizando-se, ainda, da análise de Manfredi (2002), destacam-se duas iniciativas estaduais de organização do Ensino Profissional: a do Rio de Janeiro, com a fundação, por Nilo Peçanha, então governador, de três escolas de ofícios voltadas à formação técnico industrial, em 1906, e, posteriormente, pela iniciativa daquele, já presidente da república, a criação de 19 escolas federais, que, futuramente, viriam a ser os Cefet. E o Distrito Federal, com a reformulação de um Asilo “de meninos Desvalidos”, que veio a tornar-se o Instituto Profissional João Alfredo no ano 1892.

A política para que esses garotos, menores de idade, estudassem nessas escolas era com a determinação de que 14 anos seria a idade mínima para adentrar no Instituto. Ali, eles aprenderiam, durante uma série completa, as disciplinas elementares de ofícios, como uma preparação, para, posteriormente, exercer na prática as atividades manuais relativas a esse ofício, sendo escolhido apenas um deles, por indicação.

Enguita (1989, p. 219) comenta que a gradativa predominância do trabalho para o mercado sobre o trabalho autônomo não foi apenas dedução teórica marxista, mas “[...] também um componente da visão do futuro dos reformadores da escola nesse período”, ou seja, buscava-se ratificar um consenso de que eram mais preponderantes atividades laborais remuneradas. Fato que decorreria em situações de movimentação financeira relevantes para o aspecto econômico que se ascendia naquele momento (ENGUIITA, 1989).

Esse instituto [*Instituto Profissional João Alfredo*] foi uma das peças-chave na implantação das reformas educacionais do Distrito Federal, tanto de 1929, de Fernando de Azevedo, quanto a de 1932, de Anísio Teixeira. Em função da primeira, transformou-se num instituto profissional eletrônico e mecânico; com a segunda, tornou-se uma das escolas técnicas secundárias, a primeira tentativa, em nosso país, de superação da reprodução escolar entre o trabalho manual e o trabalho intelectual (MANFREDI, 2002, p. 86, grifo nosso).

Decorreu-se, pois, que ambas as reformas não tiveram êxito. A reforma de Azevedo deu lugar à de Anísio, e a de Anísio desfez-se, motivada pelo golpe do Estado Novo e pelas Leis Orgânicas de Capanema (MANFREDI, 2002).

O período da Primeira República, sinteticamente, abarcou tendências que estavam experimentando a Educação Profissional, devido ao momento das transformações sociais que estavam ocorrendo. Pois, como contribui Freitag (1980, p. 48-49), “[...] no fim do Império e começo da República se delineiam os primeiros traços embrionários de uma política educacional estatal. Ela é fruto do próprio fortalecimento do Estado, sob a forma da sociedade política²”. Segundo a mesma autora, ainda, a economia brasileira agroexportadora viu o açúcar transferir a “hegemonia” ao café, assim como a força de trabalho escravo, que não despendia de formação e/ou da qualificação, passou a substituir a força de trabalho livre dos imigrantes que já vinha como mão de obra qualificada³ para o trabalho que exerceriam.

Posteriormente, colocada em cheque a primazia da produção do café na geração de economia para o país, houve abertura para que outras agências detentoras de capital procurassem outras áreas para investir. Foi nesse contexto que o espaço para a produção industrial no país abriu-se e conseguiu posicionar-se, fortalecendo outros grupos econômicos e reestruturando globalmente o poder do Estado⁴, tanto no que compete à sociedade política, aqui antes mencionado que representa a classe dirigente de poder no governo, quanto à sociedade civil, representada por associações, sindicatos e veículos

² O conceito de “sociedade política” advém de Antonio Gramsci e é trazido por Bárbara Freitag (1980), em seu livro *Escola, Estado e Sociedade*, e que, neste trabalho, assentimos. Em sociedade política, Freitag (1980) considera-a, partindo de Gramsci, como uma subdivisão do conceito de Estado “na qual se concentra o poder repressivo da classe dirigente (governo, tribunais, exército, polícia)” (FREITAG, 1980, p. 37). E a outra esfera dessa subdivisão do Estado é a “sociedade civil”, que a autora, citando Gramsci, aponta como “constituída pelas associações ditas privadas (igreja, escolas, sindicatos, clubes, meios de comunicação de massa)” (FREITAG, 1980, p. 37).

³ A necessidade de qualificação da mão de obra para quadros técnicos e administrativos foi mais requisitada devido à vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, que acarretou em frentes de trabalho para ocupar em academias, escolas técnicas e laboratórios (FREITAG, 1980).

⁴ Sua força de atuação concentrava as ações econômicas e administrativas, consequências que resultaram na criação de companhias estatais a propulsionar o processo industrial na substituição de exportações de bens duráveis e bens de capital, sobretudo motivados pelo fato de que “a gravidade da crise econômica de 1937 fez prevalecer, no âmbito do Estado, as correntes que defendiam a industrialização – sob a direção e com subsídios públicos” (CUNHA, 2000, p. 27).

de comunicação, assim como gestou uma nova burguesia de face industrial e urbana, que adquiriu parte do poder que pertencia, predominantemente, aos cafeicultores latifundiários (FREITAG, 1980).

Com a admissão de Getúlio Vargas ao governo, em 1930, apoiado por militares e por uma nova classe burguesa, justamente promovida a partir do declínio do grupo dos cafeicultores, introduziu, em 1937, o Estado Novo⁵. Na agenda⁶ que se refere à educação, esse período demarca a criação do Ministério de Educação e Saúde. E mais, é colocada em pauta, na Constituição de 1934, a elaboração de um Plano Nacional de Educação e o financiamento da rede oficial de ensino em cotas fixas para a Federação, para os estados e para os municípios, dentre outras novas providências e pautas que seriam, desde então, discutidas, como a criação das primeiras universidades no país (FREITAG, 1980)⁷.

Esse contexto é chamado pela autora de “refuncionalização do sistema escolar”, o qual traria mudanças para a sistemática do ensino e que acarretaria outras definições para o plano dos próprios aparelhos de estado em relação ao ponto de vista e, em contrapartida, que a escola redefiniria para a sociedade como um todo. Sobretudo, no que diz respeito ao que Freitag (1980, p. 51) pondera quanto às questões “macroestruturais ocorridas na infraestrutura e na organização do poder”, pois, é essa a guinada pela qual a classe política dirigente consegue ver no ensino um meio pelo qual a formação, por intermédio desses sistemas de ensino, poderia contribuir para o processo de sistematização de um ideário, de um projeto de força de trabalho, de ensino.

⁵ No Estado Novo, é importante destacar o papel da relação do Estado com as iniciativas trabalhistas organizadas em sindicatos. Nos anos 1930, não havia tolerância para as ações de tais movimentos sociais de trabalho, o que incidiu em forte expectativa de atuação de grupos corporativistas, como industriais, latifundiários e a própria igreja católica, considerando-os, nesse momento de análise, como setor privado (em oposição ao setor sindical organizado por frentes de trabalhadores e lideranças afins). Foi forte a articulação visando a uma equalização que se desenhou por parte do Governo de então, Getuliano, com o intuito de conter possíveis ideologias comunistas e anarquistas (MANFREDI, 2002).

⁶ Sob as bases analíticas de Manfredi (2002) e Cunha (2000), esse período conduziu a Educação Profissional. Prevalendo o trabalho manual apartado do intelectual: “[...] ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas” (MANFREDI, 2002, p. 95). Nesse cenário, ocorria “em paralelo a Reforma Francisco Campos, no contexto da revolução de 1930, que representou um ponto fundamental na organização do trabalho, seria a vinculação ideológica às teorias de Frederick Taylor, cuja metodologia primava pela racionalidade nos processos de trabalho” (RAMOS, 2014, p. 54).

Seria, pois, uma estratégia benéfica para o sistema econômico, uma vez que, atendendo às “demandas sociais por formação da classe trabalhadora” (ressalte-se: menos privilegiadas e excluídas desse sistema de educação), lograria, por seu turno, uma forma de melhorar a qualidade da força de trabalho para os novos postos que surgiam, mantendo o gargalo da entrada no Ensino Superior – ao qual uma diminuta parcela da sociedade haveria de frequentar – em equilíbrio. Ao menos até que, posteriormente, a profissionalização compulsória, como ver-se-á adiante, irá frustrar de certa maneira essa medida. “Foi nesse momento que a educação profissional superou o modelo assistencialista e restrito para se vincular ao projeto de desenvolvimento do país, formando, em termos técnicos e ético-políticos, os trabalhadores de novo tipo” (SANTOS, 2014, p. 30).

A necessidade de qualificar a força de trabalho supunha essa industrialização e seria, também, supostamente, definida pela primeira, pois “[...] a política projetada de substituição de importações iria necessitar, a curto prazo, de contingentes adicionais de trabalhadores qualificados, que não estavam disponíveis” (CUNHA, 2000, p. 27), o que reconfigurava a visão sobre o sistema educacional de modo estratégico, já que essa nova mão de obra, que demandava maior qualificação, representaria mudanças no quadro estrutural da sociedade.

Freitag (1980, p. 52) contribui afirmando que “[a] verdadeira razão dessa *abertura* se encontra, porém, nas mutações ocorridas na infra-estrutura econômica, com a diversificação da produção”. Nesse sentido, a diversificação da produção requereria a diversificação da qualidade da força de trabalho que seria empregada para executá-la. Desse modo, o Estado passa a ofertar o treinamento da mão de obra, o que, por outro lado, novamente, tal procedimento, beneficiaria, também, as empresas, que não despenderiam de seu próprio “honorário” para realizar a formação dos novos trabalhadores. Santos (2014, p. 31) pondera que

[...] os processos político-pedagógicos de formação profissional incorporavam elementos intrínsecos e primários da nova sociabilidade urbano-industrial, mas ainda se mantiveram articulados aos preceitos de mando e obediência característicos da formação social brasileira, não rompendo com os traços arcaicos.

Essa nova somatória de trabalhadores que formariam uma nova classe – não no sentido de que se ascenderia de posição econômica e de classe – formariam o que Freitag (1980, p. 53) afirma, citando o pronunciamento do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, que, assim, estaria formando-se um “exército de trabalho para o bem da nação”. Entretanto, dentro do quadro de pesquisas na área de políticas educacionais, hoje, esse exército de trabalhadores reitera, de modo explícito, o exército de reserva produzido pelo sistema capitalista de produção no presente século.

Tal noção de exército de reserva traduz-se em uma conformação, cuja condição a que se submete o trabalhador é indubitável, até o momento presente desta pesquisa, uma situação que pauperiza as relações de trabalho entre os pares, que os subjuga a exaustivo velamento da próxima oportunidade de trabalho e que, por seu turno, agrava as suas condições uma vez mais, ao não permitir ao trabalhador que as refute sob pena de que haverá, nesse ciclo, outro alguém na “fila”, à espera de um posto de trabalho.

Essa conjuntura em que se assujeita o trabalhador no imenso do exército de reserva perdura, sobretudo, nos momentos de crise financeira do capital.

É oportuno pontuar que, dada a nova base de formação em que se assentaria para os trabalhadores, entende-se que aqueles que comporiam essa nova classe trabalhadora não sairiam das classes mais altas, pois estes mesmos é que estariam no cargo de comando, cujas posições no sistema educacional estariam nas escolas de elite (FREITAG, 1980). Em sequência, também não comporia o ensino técnico, “os setores médios e baixos da burguesia e da pequena burguesia ascendente, preocupada em ocupar as vagas do ensino propedêutico, a fim de alcançar um título acadêmico” (FREITAG, 1980, p. 53).

Remanescem o campesinato e a classe operária. A primeira, segundo Freitag (1980), não possuiria condições de fluir na promoção da indústria, devido à significativa defasagem educacional. Restou, pois, à classe operária essa incumbência, “formada parcialmente pelos trabalhadores urbanos e rurais imigrados ao Brasil nas décadas anteriores, bem como populações nacionais

migradas para os centros urbanos, semi e desqualificadas” (FREITAG, 1980, p. 53).

Eventos que aparecem como elo na discussão da base formativa ideológica do trabalhador gestam o sustentáculo de organização do ensino industrial no país, das Leis Orgânicas do Ensino e de criação do sistema S. São esses alguns dos marcos para a trajetória da Educação Profissional, até aqui, cuja discussão será aprofundada a seguir.

2.1.1 Estruturação do Ensino Industrial no País: o Prólogo do Sentido da Educação Profissional no Âmbito Público-Privado

Remanescendo-nos, ainda, da análise do período de governo de Getúlio Vargas, em que, para atrair o movimento de trabalhadores de modo a atender suas pautas, como salário mínimo, férias remuneradas, trabalho infantil e feminino etc., em troca de contenção destes, para que, uma vez sendo atendidos, não precisassem organizar-se autonomamente para possíveis reivindicações (MANFREDI, 2002). O sindicalismo corporativo, uma prestação aos trabalhadores, tornou os sindicatos complemento do Estado e constituía-se como uma “ideologia da outorga de direitos, envolvendo uma expectativa de reciprocidade dos trabalhadores diante dos favores que lhes eram concedidos pelo Estado” (MANFREDI, 2002, p. 96).

Em outras palavras, esse “favor” era uma conformação a qual os trabalhadores foram submetidos em troca de inércia na mobilização por direitos.

Manfredi (2002, p. 97) atribui a incorporação do sindicalismo corporativista ao “[...] resultado de uma série de medidas legais e político-institucionais, engenhosamente articuladas, que acabaram por instituir e legitimar os interesses das elites [...]”. E mais, esse modelo de condução da ordem social entre os trabalhadores “combinou o cerceamento e o enquadramento institucional das associações de trabalhadores a uma política de convencimento e de disputa de hegemonia no plano ideológico” (MANFREDI, 2002, p. 98).

Nesse contexto, os setores corporativos e confessionais, impelidos de um objetivo ideológico de conter e de manter a ordem entre as massas,

obtiveram “passe livre” para iniciativas que os fortaleciam no que se refere às proposições de políticas educacionais para a formação profissional.

A montagem do sistema corporativista de representação sindical, além de possibilitar o desmantelamento das iniciativas dos trabalhadores, favoreceu a construção de um sistema que, paralelamente ao sistema público (às redes públicas e estaduais e à rede federal), era organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais – o chamado “Sistema S” (MANFREDI, 2002, p. 98).

Precisamente, o SENAI, segundo análise de Cunha (2000), foi uma criação do Estado. “O Estado foi capaz de perceber a necessidade do capital na formação da força de trabalho necessária a sua reprodução ampliada, antes mesmo dos próprios capitalistas” (CUNHA, 2000, p. 46). Nesse período, a configuração do ensino regular e industrial passou por uma reformulação com a reforma Gustavo Capanema (1942), então ministro da educação⁸. Período em que se gestava o anteprojeto de Lei Orgânica, assim com o projeto de criação do SENAI.

A título de explanação, a circunstância de criação de tais leis, que, também, criou o SENAI, remonta ao fato de que:

Havia as escolas de aprendizes artífices, mantidas pelo Governo Federal, ensinando ofícios a menores que não trabalhavam, ao mesmo tempo em que lhes ministravam o ensino primário. [...] Os Estados, além do Governo Federal, mantinham suas próprias escolas industriais com diretrizes e critérios unificados em cada qual[...]. Instituições privadas (religiosas e laicas) mantinham também escolas de aprendizes artífices enfatizando, mais do que as governamentais, seu papel assistencial. As Forças Armadas, por sua vez, tinham suas próprias instituições de ensino de ofícios, diferindo de todas as demais, instaladas junto a fábricas de material bélico e estaleiros (CUNHA, 2000, p. 35).

Dada a forma de organização que não mantinha uma linearidade na forma de oferta, a proposta das Leis Orgânicas era regulamentar a oferta de

⁸ “As políticas deste ministério, que se deram no ano de 1942, tiveram como meta elaborar os conteúdos do ensino secundário nos moldes de um ginásio ou liceu europeu, com bases humanística e científica no nível superior. Mas o que realmente se esperava era que a maioria dos jovens tivesse uma formação mais prática, em escolas técnicas voltadas para as atividades comerciais, agrícolas e industriais, sem entrarem no ensino superior, que continuava como nível educacional reservado às elites” (COUTINHO; SILVA, 2015, p. 03).

todos os sistemas de ensino praticada no país naquele período. Desse modo, as Leis Orgânicas do ensino⁹ foram editadas por decretos-lei, sendo a primeira em 1942, referindo-se ao ensino industrial e ao ensino secundário; em 1943, ao ensino comercial; e, por último, em 1946, ao ensino primário, ao ensino normal e ao ensino agrícola (HILSDORF, 2003). Já havia ensino técnico industrial no país antes das Leis Orgânicas, porém, segundo Cunha (2000), sem a concessão de diplomas reconhecidos, ainda que em quantidade irrisória, tanto oferecida no âmbito público quanto no privado. Tal regulamentação refletia a carência de que

A moderna sociedade brasileira precisava tanto de uma *intelligentzia* que definisse todos os contornos da brasilidade quanto de mão-de-obra qualificada, **especializada**, que produzisse para a agricultura, a indústria e o setor de serviços (HILSDORF, 2003, p. 101).

Com a Lei Orgânica de 1942, as escolas federais de aprendizes artífices (as criadas em 1909) passaram a escolas industriais. Segundo Cunha (2000, p. 125), “[...] quase todas passaram a oferecer cursos técnicos (todas tinham cursos industriais básicos e, algumas, cursos de aprendizagem)”. Acompanharam essa proposição de cursos técnicos, as escolas estaduais de formação de operários e escolas privadas, incluindo o SENAI, que, também, passou a ofertá-los (CUNHA, 2000).

No caso do ensino médio, este foi regulamentado pelo Decreto-Lei n. 4.244 de 09 de abril de 1942, e o ensino primário¹⁰, pelo Decreto-Lei n. 8.529 de 02 de janeiro de 1946. A ideia para o ensino médio, focando o ensino secundário “era o de formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior” (MANFREDI, 2002, p. 99). Já para o ensino industrial, focalizou-se em deslocar todo o ensino profissional para o grau

⁹ Sua organização se daria da seguinte maneira: “O ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal que mantinha interface com o secundário” (SAVIANI, 2004, p. 38).

¹⁰ “[...] o ensino primário foi desdobrado em ensino primário fundamental e ensino primário supletivo. Para o primário fundamental, destinado a crianças de 7 a 12 anos, foram previstas duas modalidades: o ensino primário elementar com duração de quatro anos e o ensino primário complementar, de apenas um ano, acrescentado ao curso primário elementar. O ensino primário supletivo com duração de dois anos destinava-se a adolescentes e adultos que não haviam tido a oportunidade de frequentar a escola na idade adequada” (SAVIANI, 2004, p. 37-38).

médio, o que, por sua vez, significaria que “[...] o deslocamento do ensino profissional para o grau médio tinha a função principal de permitir que a própria escola primária selecionasse os alunos mais ‘educáveis’” (CUNHA, 2000, p. 36). A Lei Orgânica do ensino industrial de 1942 (Decreto-Lei nº 4.078) explicitou a distinção entre escolas de aprendizagem de escolas industriais (CUNHA, 2000). Manfredi (2002, p. 102) explica que:

Essa lógica dualista, calcada na diferenciação e na distinção de classes sociais, sobreviveu após a queda do Estado Novo, resistindo por 16 anos às lutas de amplas correntes de opinião, favoráveis a uma escola secundária unificada, que não institucionalizasse a separação entre o trabalho manual e o intelectual.

Motivada esta lógica, também, segundo as necessidades do grupo que governavam o país, e “embora por esse caminho praticamente todo o arcabouço da educação tenha sido afetado, prevalecia, ainda, o mecanismo de se recorrer a reformas parciais” (SAVIANI, 2004, p. 38), sem que se permitisse, ao contrário, “um plano de conjunto que permitisse uma ordenação unificada da educação nacional em seu todo” (SAVIANI, 2004, p. 38).

Junto aos cursos industriais, as Leis Orgânicas inauguraram, para a estrutura da educação profissional, os cursos técnicos, sendo reconhecidos pelo MEC, ocasionando o aumento de “cursos técnicos industriais em virtude da expansão da produção em certos setores da economia; cresceu a necessidade de racionalização do uso dos recursos energéticos e das matérias-primas” (CUNHA, 2000, p. 39), dentre outras situações, como substituição de pessoas estrangeiras por qualificação mais alta e formação de docentes (CUNHA, 2000).

Como outrora fora mencionado, mesmo após o fim¹¹ do Estado Novo, as prerrogativas postas pelas Leis Orgânicas e a estrutura que se montou para a educação escolar e profissional continuaram vigentes, e, só então, outros pressupostos foram caindo com o tempo. No entanto, “a aprendizagem de ofícios industriais associando escola e empresa, e a entidade em que ela se

¹¹ “A queda do Estado Novo, ao final da Segunda Guerra Mundial, em decorrência de fortes tensões políticas no interior da classe dominante, contribuiu para o início de uma nova fase de um processo de industrialização capitalista nacional e para um novo e provável ordenamento no campo educacional” (SANTOS, 2014, p. 35).

desenvolve de forma mais acabada – o SENAI” (CUNHA, 2000, p. 43) foi um elemento de destaque, pois permaneceu e apresenta-se forte até o tempo presente desta pesquisa.

Na perspectiva de Cunha (2000), essa Lei Orgânica pouco contribuiu para normatizar a questão da aprendizagem, pois sua constituição permeou-se de interesses conflituosos do Ministério do Trabalho e do Ministério da Educação, respectivamente, nas pessoas de Valdemar Falcão e de Gustavo Capanema, sobrepondo-se à proposição de Capanema de que “os cursos de aprendizagem seriam apenas uma das modalidades previstas para as escolas industriais, não cabendo, portanto, nenhuma regulamentação específica” (CUNHA, 2000, p. 35-36).

Esse sistema de aprendizagem industrial tinha por custeio e por gerenciamento o patronato. Segundo Cunha (2000, p. 36), “A ‘lei’ orgânica do ensino industrial (Decreto-lei n. 4.078, de 30 de janeiro de 1942) trouxe, como principal inovação, o deslocamento de todo o ensino profissional para o grau médio”.

A partir de então, o SENAI garante uma posição importante dentre as instituições escolares, e, com isso, uma inversão na lógica de admissão dos estudantes nesse sistema pode ser evidenciada. A admissão de aprendizes mais bem preparados passa a ser critério e não mais o modelo assistencialista dos “desvalidos”, que, então, passariam pela peneira de exames vestibulares e de testes de aptidão física (Cunha, 2000). Anúncio de uma evidência, a qual Faria (2014, p. 37) nos corrobora que:

[...] ao analisar os documentos históricos disponibilizados pela CNI, percebemos que o SENAI foi apenas um dos elementos utilizados pela fração burguesa industrial da época para promover certa coesão social, tão necessária ao apaziguamento das contradições sociais e ao “desenvolvimento nacional”.

Relembrando que a criação do SENAI não foi, inicialmente, elaboração do empresariado, mas, sim, uma iniciativa do Estado, visualizando o desenvolvimento econômico. Nas palavras de Cunha (2000, p. 151):

O Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (depois Industrial) – SENAI veio a ser o órgão das indústrias, por elas mantido e controlado, em associação com o Estado, voltado para a manutenção de escolas de aprendizagem.

Tal fora a defesa do Estado, naquele período representado por Getúlio Vargas, em prol do empresariado, devido à finalidade ambígua do SENAI ao tratar-se de sua proposta pública/privada, que este se configurou – tendo em vista que o governo detinha a centralidade da organização do SENAI, bem como a sua vinculação ao Ministério da Educação até 1974 – como aspecto mantenedor desse Sistema até os dias atuais (Cunha, 2000).

Cunha (2000) explica que, logo que os cursos básicos de escolas industriais cederam, estes deram lugar às escolas de aprendizagem, devido à qualidade gerada por estas. Nisso, há um fato técnico, mas, também, há um fator político-ideológico, “[...]a volta dos educadores liberais aos centros de decisão do Estado em matérias educacionais” (CUNHA, 2000, p. 155), sendo que Anísio Teixeira e a Associação Brasileira de Educação, com o retorno da Constituinte de 1946, retomam suas influências sobre a educação (Cunha, 2000).

Diante da iminência do papel do SENAI para a formação técnica industrial, Cunha (2000, p. 63) pondera que “Durante as primeiras cinco décadas de sua existência, as atividades do SENAI sofreram os efeitos de duas ondas bem marcadas de mudanças no setor produtivo”. A primeira ocorrida nos anos 1950 e 1960, quando a aprendizagem foi constituindo-se em treinamentos, a segunda; na década de 1970, em que cursos técnicos de nível médio foram criados para atender a determinadas especialidades, esta de caráter político educacional; e na década 1990, com teor de necessidade voltado a mudanças no setor produtivo, em que se requeria um tipo de trabalhador com formação geral extensa (CUNHA, 2000). Nesse período, os projetos de formação, segundo Faria (2014, p. 67), denotavam “a adequação desta instituição ao atendimento das demandas emergentes do atual contexto flexível de produção”. Desse modo, eles estavam voltados não mais à formação tecnicista, como outrora, nas décadas de 50 e 70, antes mencionado.

Com isso, pondera-se a consistência, ao longo das décadas, com que o SENAI e os demais componentes de seu sistema (SENAC, SESI, SESC, SENAR, SENAT, SEST E SEBRAE) mantiveram a proposta de formação

profissional, o que se constituiu sem pretensão, a princípio, pelas mãos da iniciativa governamental, brindaram o sistema privado de um forte conjunto de aprendizagem industrial e comercial de ensino no país. Faria (2014, p. 44) explica que

A criação do SESI e do SENAI teve sua inspiração nas demandas emergenciais que vinham sendo pleiteadas pela classe trabalhadora a muitas décadas. Assim como a criação da CNI teve em sua raiz a união da burguesia industrial visando proteger-se das dissidências proletárias, o papel desempenhado pelos serviços de assistência à classe trabalhadora também representaram neste cenário a busca desta fração burguesa em apresentar-se como colaboradora às necessidades da classe trabalhadora.

Com o intuito de redemocratização do país (de 1945 a 1990), o governo militar, à época, capitaneou projetos que visavam ao desenvolvimento nacional e que envolveram, também, o intento de renovação do ensino no país. Para isso, a iniciativa exigiria pessoas cuja mão de obra fosse qualificada e em tempo ágil. Novamente, a participação do SENAI e das escolas técnicas federais foram conclamadas para efetivar esse projeto, por meio do PIPMO – Programa Intensivo de Formação de Mão de obra¹² e da Lei nº 6.297/57, que concedia incentivos fiscais às empresas que realizassem projetos de preparação para o trabalho, sendo suspensos, em 1990, pelo presidente Fernando Collor de Mello (MANFREDI, 2002).

O SENAI passou por uma reorientação que o colocasse em par às mutações societárias impulsionadas pelo desenvolvimento econômico, a estrutura do trabalho diante do capital e deste para com as exigências da formação profissional com o decorrer dos anos. O SENAI nasceu, pelas mãos do Estado, e donde também saia os recursos, porém com a administração dos empresários. Com base no Plano Estratégico do Sistema SENAI, de 1996 a 2010, aprovado nesse mesmo ano de 1996, Cunha (2000, p. 229) sintetiza que:

¹² Segundo Cunha (2000, p. 242), “O Pipmo atuou sobretudo mediante a canalização de recursos para as entidades que constituíam o núcleo denso do campo da formação profissional, isto é, as escolas técnicas, o Senai e o Senac, principalmente. Além do mais, tinha um viés industrialista, o que explica sua primeira denominação, que tinha a ver com a incorporação de trabalhadores num parque fabril que expandia o emprego”.

o negócio central do Senai é a educação para o trabalho (já não a formação profissional, menos ainda a aprendizagem). São negócios complementares a assistência técnica e as consultorias (assistência tecnológica, informação, desenvolvimento de processos e produtos)[...].

A formação geral, que do SENAI estava sendo esvaziada, deveria deslocar-se para o Sesi. Procurou-se articular os âmbitos da administração e o financeiro das federações industriais, priorizando a educação profissional, seu cliente, embora, não declaradamente, seriam as indústrias (CUNHA, 2000). Para o presente momento, o SENAI permanece com forte incidência na formação profissional e na adaptação do trabalhador às orientações do mercado, no contexto de mudanças no setor produtivo, na geração de emprego e, em contrapartida, no contexto de desemprego. Muito disso foi alcançado por um Estado cujas políticas assistiram-no durante as várias facetas pelas quais o SENAI percorreu, seja mais voltado para a aprendizagem nos cursos industriais, seja para o treinamento e para a habilitação técnica, haja vista que “[...] várias foram as tentativas de incluir os recursos do ‘Sistema S’ nos orçamentos do Governo Federal, assim como de submeter suas entidades ao controle do Tribunal de Contas da União” (CUNHA, 2000, p. 261).

2.1.2 Educação Profissional no Contexto Pós-Conflito Mundial

O contexto da Segunda Guerra foi importante na reorganização do ensino industrial. Ressalta-se, como um sistema devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação, “[...] com investimentos na infraestrutura industrial, a exemplo da Indústria Siderúrgica Nacional, e a chegada de empresas multinacionais no Brasil” (COUTINHO; SILVA, 2015, p. 03). Era necessário, então, que a mão de obra se especializasse à altura das exigências desse novo tipo de trabalho voltado à indústria. Presenciaram-se, com isso, na esfera da educação, os acordos que o país (MEC) fez com uma agência americana, a USAID, “que objetivava o estabelecimento de assistência técnica e cooperação financeira para a educação brasileira, o que impulsionou a expansão da oferta da educação profissional” (COUTINHO; SILVA, 2015, p. 03).

O contexto dos anos de 1960, que culminou no período ditatorial, tem fatores gerais definidores, que Santos (2014, p. 38) define como

[...] o crescimento da organização popular de cunho reivindicatório, o fortalecimento de organizações de esquerda atuantes, o delineamento de uma crise econômica nacional e internacional e a indefinição de perspectivas de superação desta crise.

Santos (2014, p. 41), utilizando-se da análise de Neves (1997), afirma que

[...] as políticas sociais das áreas de previdência social, habitação e educação, além de contribuir para a reprodução ampliada da força de trabalho, foram significativamente importantes para a consolidação das bases de legitimação do bloco no poder.

Vagarosamente, a promulgação da então nova Constituição Federal de 1946 veio a atender à exigência de organicidade na unificação da educação nacional, que, posteriormente, foi ratificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961¹³,

[...] expressando a vontade política das forças progressistas em defesa da escola pública de qualidade, pela primeira vez na história da educação brasileira, fez emergir a possibilidade de equivalência entre os ensinos secundário e profissional[...] (SANTOS, 2014, p. 37-38).

Entretanto, a estrutura da LDB de 1961 permaneceu com as mesmas bases que a Lei antecessora. A mudança do plano dual não alcançou significativa modificação no que se refere à Educação Profissional¹⁴. Coutinho e Silva (2015, p. 04) argumentam que o “[...] ensino técnico de nível médio abrangia cursos de natureza industrial, agrícola e comercial e que o mesmo era equivalente ao ensino propedêutico. Essa equivalência, na verdade não se efetivou”, predominou maior crença de “efetividade” sobre os cursos de formação propedêutica particular, além do fato de que “[...] o aluno que saia do

¹³ “Embora tenha sido promulgada em 1961, essa lei tem sua origem de discussão ainda em 1946, onde a defesa pela escola pública, gratuita e laica era uma luta da sociedade e foi apresentada ao governo desde 1932, através do documento também já citado, Manifesto dos Pioneiros da Educação” (COUTINHO; SILVA, 2015, p. 04).

¹⁴ “No tocante à educação profissional, podemos perceber que se pregava uma liberdade de métodos, uma flexibilidade curricular e uma diversidade de instrumentos de avaliação, o que em muito se diferenciava da rigidez do até então ensino secundário brasileiro. A partir desse documento, cada estabelecimento de ensino poderia organizar-se de forma autônoma, movido pelo princípio da flexibilidade” (COUTINHO; SILVA, 2015, p. 05).

ensino profissionalizante, não poderia ingressar no curso por ele desejado no ensino superior, ele deveria escolher entre os cursos relacionados à sua área de formação técnica” (COUTINHO; SILVA, 2015, p. 05). Assim, reforça Saviani:

Do ponto de vista da organização do ensino, a LDB (Lei n. 4.024/61) manteve no fundamental, a estrutura em vigor decorrente da reforma Capanema, flexibilizando-a, porém. [...] grosso modo, um curso primário de quatro anos, seguido do ensino médio com a duração de sete anos, dividido verticalmente em dois ciclos, o ginásial de quatro anos, e o colegial, de três anos, divididos horizontalmente nos ramos secundário, normal e técnico, sendo este, por seu turno, subdividido em industrial, agrícola e comercial (SAVIANI, 2004, p. 38-39).

Contudo, no plano do sistema de ensino técnico industrial, a LDB de 1961 representou significativas alterações na estrutura desse sistema como a autonomia das escolas técnicas federais e a administração representada por conselhos.

Segundo Cunha (2000), o fato de as escolas técnicas possuírem autonomia acarretou no aumento de matrículas, na melhoria da qualidade dos cursos e da utilização dos recursos, que passaram a ser pontuais nas necessidades geográficas, além das consequências desse novo momento, que se definiu com a eliminação dos cursos básicos nas escolas técnicas federais, deslocando-se mais para cursos técnicos, e as escolas industriais estaduais e municipais penderam para cursos básicos.

Apenas o ensino secundário dava acesso a qualquer carreira do ensino superior. Os demais ramos do ensino médio só davam acesso às carreiras a eles correspondentes. Por outro lado, se um aluno quisesse passar de um ramo a outro do ensino médio, ele perderia os estudos já feitos, tendo que começar do início no novo ramo (SAVIANI, 2004, p. 39).

Nesse encaminhamento, antes que se efetivasse o golpe militar, a LDB de 1961 perdurou até 1971. Os marcos legais que ressignificaram o histórico da Educação Profissional dentro do período entre LDBs (a de 1961 e a de 1996) foram a Lei nº 5.540/68, que reformulou o ensino superior, criando o vestibular, e a Lei nº 5.692 de 1971, que alterou o ensino primário e médio e instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário,

revogando¹⁵ dispositivos respectivos na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (SAVIANI, 2004; MANFREDI, 2002). Na perspectiva da Lei nº 5.692, “Mesmo o aluno que só buscava com a conclusão do segundo grau o ingresso no ensino superior, pela lei, estava obrigado a fazer um segundo grau profissionalizante” (COUTINHO; SILVA, 2015, p. 06).

A Lei nº 5.692/71 verticalizou o curso secundário, fundindo o ensino normal, os cursos técnico industrial, comercial e agrotécnico. Passou-se a ter “[...] o ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante [...]” (SAVIANI, 2004, p. 44).

A profissionalização universal e compulsória fez com que, em pleno momento de censura, por conta da ditadura, os estudantes se manifestassem por charges em publicações de jornal ou por festas estudantis, “[...] eles reagiram à introdução de disciplinas profissionalizantes, tendentes a diminuir a carga horária das disciplinas que lhes interessavam para os exames vestibulares” (CUNHA, 2000, p. 197). Administradores e diretores escolares, também, manifestaram-se contra a política impetrada pela profissionalização compulsória sobre os problemas para a formação, para o trabalho e os custos com o ensino de 2º grau.

As escolas, especialmente as estaduais, sem recurso, sem estrutura e sem quadro docente qualificado, não faziam uma coisa nem outra, se limitando a oferecer cursos em que se exigia baixa qualificação, gerando um contingente enorme de desempregados, de alunos sem qualificação técnica para se inserir no mercado de trabalho e sem o ensino propedêutico de qualidade que lhe desse condição de ingressar no ensino superior (COUTINHO; SILVA, 2015, p. 06).

O descontentamento coletivo de estudantes, diretores e proprietários de escolas inflou a discussão, que, associada aos problemas sociais do momento político, com a entrada de Ernesto Geisel no poder, relacionado com o impasse

¹⁵ “A nova situação instaurada com o golpe militar exigia adequações que implicavam mudança na legislação educacional. Mas o governo militar não considerou necessário modificá-la totalmente mediante a aprovação de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Isso porque, dado que o golpe visava a garantir a continuidade da ordem socioeconômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político presidido por João Goulart, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino à nova situação” (SAVIANI, 2004, p. 41).

econômico promovido pelo modelo de desenvolvimento já na iminência da crise de 1973, com a inflação e a pauperização da saúde pública, configurou-se em uma inflexão que causaria certo risco de insurgência nacionalista e militar (CUNHA, 2000).

A sequência de ações vieram com o aviso ministerial nº 924/ 1974 Três meses depois, veio a indicação 52/74 de Newton Sucupira e, depois, o Parecer nº 76/75, relatado por Terezinha Saraiva, que reinterpreto a Lei 5.692, segundo Cunha (2000, p. 201), “O parecer nº 76/75 defendia não ser viável, nem desejável, que todas as escolas de 2º grau se transformassem em escolas técnicas”, fora a questão da falta de recursos financeiros, de profissionais docentes qualificados e carga horária.

Em relação ao conteúdo do Parecer nº 76/75, Freitag (1980, p. 85) pontua que “A profissionalização com terminalidade significa que estudantes do ensino médio podem e devem sair da escola e ingressar diretamente no mercado de trabalho, assumindo ocupações técnicas”, movimento esse que refreia o excesso do gargalo de entrada na universidade por parte da grande massa. Coutinho e Silva (2015, p. 06) ponderam que:

[...] o maior objetivo da Lei 5692/71 era responder aos ditames do capital externo, a ideologia neoliberal que focava na formação para o trabalho como medida de promover um projeto de nação, e também se configurou como uma “manobra” para desviar boa parte dos jovens que procuravam as universidades como forma de ascensão profissional.

Parece-nos claro que a manutenção de processos socialmente contraproducentes, os quais asseveram a contenção do acesso ao ensino, “Abandonariam a escola somente aqueles que não tivessem mais condições para estudar, vendo-se forçados a ingressar no mundo do trabalho” (FREITAG, 1980, p. 95).

A Lei nº 5.692/71 foi revogada pela Lei n.º 7.044 de 1982¹⁶, devido à sua inconsistência em manter a proposição de vínculo da formação geral com a formação profissional, retomando a anterior proposta de separação entre uma

¹⁶ “Essa Lei, ao tornar a formação profissional optativa, reconhece o fracasso da formação de segundo grau totalmente voltada para o ensino profissionalizante, preparando o jovem para uma atividade profissional específica e ao mesmo tempo devolve ao ensino de segundo grau o seu caráter acadêmico” (COUTINHO; SILVA, 2015, p. 07).

e outra. Com sua revogação, o artigo 23, que dispunha da obrigatoriedade do ensino profissionalizante, também, é anulado. Coutinho e Silva (2015, p. 07) comentam que “[...] alguns pareceres objetivando ajustes na referida lei surgiram sem provocar grandes mudanças nos rumos do ensino profissionalizante nesse período”, como foi com o parecer 45/1972.

Ademais, o termo “qualificação” foi substituído por “preparação” no ensino de 1º e 2º grau. A interpretação deste transpareceu-se de modo mais amplo e suavizado, sem que se alterasse significativamente o que se previa nos pareceres que foram elaborados na 5.692/71.

O período que se seguiu nos anos de 1980 demarcou uma retomada da sociedade pela redemocratização, pela reconquista de direitos surrados no/pelo período ditatorial. “Esse cenário de crise [do esgotamento pelo modelo de desenvolvimento econômico] e incertezas abriu espaço para o crescimento e fortalecimento dos movimentos sociais identificados com os interesses dos trabalhadores” (SANTOS, 2014, p. 49, grifo nosso). A discussão do projeto da nova LDB só foi despontar na década seguinte.

A recuperação do emprego e a amenização da inflação no campo econômico, somada ao desejo por uma escola que recuperasse o sentido de laicidade e de exercício do direito à educação pública, foram os aspectos que permearam essa década e que surtiram, na década seguinte, novos rumos ideológicos e sociais para a educação, o que será abordado a seguir.

Sinalizamos, antes, um elemento de análise presente nas discussões em educação, que, por volta dos anos 1980, principia a coexistir no campo da educação e que, presentemente, permanece fortemente diligente diante das determinações sociais entre o trabalho e a educação. Trata-se da noção de competências.

A noção de qualificação baseada em competências continua representativa nas discussões em educação. Já na virada do século XXI, vislumbravam-se as consequências desse enfoque:

[...] no âmbito das relações de trabalho, o enfraquecimento do conceito de qualificação pela competência pode levar à desfiliação dos trabalhadores do frágil sistema de regulações sociais deste país; no âmbito educacional, as apropriações apressadas e limitadas desta noção podem reduzir a educação profissional a práticas voltadas para formações restritas, num

triste recuo a princípios educacionais considerados superados pelo debate educacional crítico das últimas décadas (RAMOS, 2002, p. 403).

Foi a exigência de competências por parte dos trabalhadores para lidarem com a insurgente modificação nos padrões tecnológicos que circunstanciou a vida cotidiana do trabalhador. Marise Ramos (2002, p. 401) explicitam “características tendenciais” advindas da nova organização do trabalho nos países de capitalismo avançado, por volta dos anos 1980, quais sejam, a:

[...] flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado (RAMOS, 2002, p. 401).

Tais características emergenciaram a adoção de competências por parte dos trabalhadores, que, uma vez atendentes a esse “comportamento”, adquirem o *status* de qualificado¹⁷ diante dessa sociedade performativamente reestruturada. A incidência imediata de reformas, enquanto conceitos de competências, habilidades e empregabilidade, nos anos 1990, veio com o Decreto 2.208/1997. Os encaminhamentos seguintes expressam essas consequências no âmbito das políticas educacionais e serão melhor expostos no item a seguir.

2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOS ANOS 1990

Esse item avança na discussão da educação profissional ante a década de 1990 e a entrada no século XXI. A pauta da Educação perdurou em proposições que vieram a consensuar as políticas que atendessem às diversas situações educacionais e às conjecturas pertinentes ao momento histórico. Nesse sentido, o país passava pela recém-eleição do presidente eleito

¹⁷ “O conceito de qualificação consolidou-se com o modelo taylorista-fordista de produção, em torno do qual se inscreveram tanto os padrões de formação quanto os de emprego, carreira e remuneração” (RAMOS, 2002, p. 401).

Fernando Collor de Melo¹⁸, em um contexto de redemocratização, planejado por conflitos econômicos inflacionários que refletiam na vida social das pessoas, que, posteriormente, o levou ao *impeachment*. Seguindo, então, Fernando Henrique Cardoso, assumindo o governo federal.

Antes que adentremos na discussão propriamente da Educação, vinculemos alguns elementos introdutórios que dizem respeito à compreensão do Estado nesse período histórico, entendendo que, já distantes cronologicamente daquela feição de estado que percorremos em passagens anteriores – como no Estado Novo, na aurora da industrialização, no período pós-guerra e ditadura militar –, ainda assim, doravante, apresentamos um Estado que não furtou-se de uma conotação ativa frente às contingências sociais, econômicas e políticas, às quais sua aparelhagem convergia.

Revelou-se, no entanto, novas definições para seu papel, novos conceitos surgiram nessa década, e novas proposições que, advindas do contexto do Estado, reproduziram, para as políticas educacionais, formulações novas do ponto de vista de conjuntura macrossocial e econômica.

2.2.1 O Contexto do Estado Neoliberal

Comumente, remete-se à referência do início da década de 1990 e os anos que se seguiram pela afluência que passou pelo final do século XX e começo do século XXI como neoliberal. Neoliberalismo, corrente filosófica, também econômica e ideológica, proveniente “logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o *Estado intervencionista*¹⁹ e de *bem-estar*²⁰” (ANDERSON, 2005, p. 09).

¹⁸ Em 1989, a eleição presidencial da candidatura Fernando Collor de Mello à Presidência da República representou, segundo Coutinho (1992), a vitória eleitoral do projeto liberal-corporativo sobre o projeto democrático de massas. Revelou-se como um marco histórico para pôr fim ao projeto desenvolvimentista, que, nesse contexto, era concebido como incapaz de assegurar o crescimento econômico diante das mudanças internacionais.

¹⁹ “Segundo a doutrina keynesiana, o Estado deveria manejar grandezas macroeconômicas sobre as quais era possível acumular conhecimento e controle prático. O poder público, desse modo, regularia as oscilações de emprego e investimento, moderando as crises econômicas e sociais” (MORAES, 2001, p. 14).

²⁰ O Estado de bem-estar social era combatido, pois inviabilizava a geração de eficiência que a livre iniciativa do mercado proporcionava para a qualidade de vida e para a harmonia dos sujeitos na sociedade. Foi com a crise de 1929 que seria possível maior foco de atuação de

O Estado de bem-estar tinha por função, nessa perspectiva, dirigir as principais camadas administrativas, econômicas e sociais do setor público de modo comprimido, no intuito de conter os efeitos que as crises do capitalismo faz aparecer (MORAES, 2001, p. 14). O que parecia ser um modelo de regulação estatal duradouro, por parecer “disseminado e solidamente implantado um amplo acordo sobre o papel positivo do Estado” (MORAES, 2001, p. 15), ressignificou-se devido a um formato mais negociativo que vinha se formando entre Estado, empresários e população, a qual, nessa altura, conceituamos como *sociedade civil*, que, segundo Ferretti e Silva (2017, p. 388),

[...] se organiza politicamente de modo que o grupo ou a classe dominante exerça a hegemonia sobre o conjunto da sociedade por meio de um conjunto amplo e heterogêneo de organizações (escolas, igrejas, partidos políticos, meios de comunicação etc.).

A sociedade civil não era, necessariamente, independente, porém tratava-se de uma nova formação no quadro de forças societárias que, a partir de então, estavam transitando na história social como um ente que envereda no âmbito social comum, mas que, também, exerce alguma colaboração ideológica do ponto de vista da sociedade política.

Assim, nas palavras de Moraes (2001, p. 15), “Processavam-se desse modo mudanças profundas na esfera pública e na esfera privada, um novo modo de funcionamento para as democracias de massa do Ocidente”.

Desse período em diante, o neoliberalismo, a despeito de crises vindouras, permaneceu ativo e hegemônico nos governos nacionais e internacionais ditados por essa mesma inter-relação público-privada, possibilitado por um consenso sólido e pela ampliação do Estado em suas instituições, como a escola, que passa a ser assessor do Estado no que diz respeito à sua aparelhagem.

políticas de bem-estar social e o *New Deal*, em decorrência de que o século XIX “foi coroadado por severas crises de superprodução, pânico financeiros e pela disputa de grandes potências na corrida para dominar impérios neocoloniais” (MORAES, 2001, p. 14). A filosofia que norteou o Estado de bem-estar social foi de John Maynard Keynes, com a *Teoria Geral do Emprego*, publicado em 1936.

É sob essas bases que o Estado não se subtrai das decisões sistêmicas da sociedade, acresce-se a perspectiva de que atua na legitimação do itinerário do capitalismo. Desse modo, “O Estado capitalista assegura as condições de reprodução do capital e das relações superpostas que potencializam os meios de produção concomitante à divisão social do trabalho e fragmentação da sociedade em classes” (NASCIMENTO, 2016, p. 26).

Transpondo essa discussão, de modo a aproximarmos do contexto brasileiro, categorizamos a gestão Fernando Henrique Cardoso (FHC) como de face neoliberal, incluso seu Estado, que cumpre papel, apoiando-nos em Paulani (2008, p. 120), de “redução do Estado ao mínimo, inexistência de proteção ao trabalho, abertura da economia, liberdade para o funcionamento do mercado”. Nesse sentido Leda Paulani (2008) comenta que esse Estado atua como atua-se em uma ação de negócios, um *business*, eximindo-se, não sem astúcia da ação direta no atendimento das necessidades pontuais comuns à sociedade, como renda, saúde, saneamento, moradia e educação. Esse caráter do Estado, utilizado como prática de negócio financeiro, ressoa da orientação do capitalismo financeiro (monopolista²¹ ou capital portador de juros²²).

Por volta dos anos 1990, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, o contexto era de crise econômica, devido aos excedentes da crise do petróleo da década de 1970. Nessa sequência, os sucessivos planos econômicos dos governos anteriores a FHC falharam em segurar a inflação que já vinha de outrora. Como proposta de governo, para trazer estabilidade ao país, Fernando Henrique criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado e elaborou o Plano Diretor²³ da reforma do Aparelho de Estado²⁴,

²¹ Termo referenciado com base em Braverman (1974, p. 215).

²² A respeito do capital portador de juros, Chesnais (2005, p. 35) apresenta-o como aquele que “[...] busca ‘fazer dinheiro’ sem sair da esfera financeira, sob a forma de juros de empréstimos, de dividendos e outros pagamentos recebidos a título de posse de ações e, enfim, de lucros nascidos de especulação bem-sucedida”. O dinheiro, que é capital, obtido pelo lucro e excedente da produção, movimentando as relações entre bancos e empresas. Nesse enquadramento, o capital adquire lucro quanto maior juros extrair. Por sua vez, este concentra maior valor sobre o primeiro montante. Normalmente, essa dinâmica é realizada de modo líquido, o valor de que se trata não é palpável, o monopólio é atributo de grupos empresariais e industriais que detêm o mercado.

²³ “Esse plano foi criado considerando o enfrentamento da crise econômica brasileira. Nesse plano, foram delineadas diversas mudanças aplicadas na administração pública em diferentes setores, sendo que essas reformas apresentadas tiveram reflexos nos governos subsequentes

capitaneado por Bresser Pereira, então ministro dessa pasta. Em decorrência disso, alcançou-se a padronização da moeda e o controle da inflação, além da abertura econômica e comercial nesse momento pós-redemocratização.

Para alcançar esses feitos, o projeto realizado em tal governo foi a reforma do Estado²⁵, pois, nesse aspecto, o Estado era questionado sobre sua capacidade em reverter esse contexto de crise.

A defesa da reforma fora justificada pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) na literatura do caderno 6, publicado em 1997, no qual afirmava-se que “a reforma do aparelho do Estado é fundamental para assegurar a estabilidade do Plano Real: o governo precisa coibir o desperdício e racionalizar o gasto público” (CADERNO MARE, 1997, p. 07). Assim como “O que o governo quer com a reforma é impedir que os gastos aumentem, consumindo os recursos do Estado, sem que haja uma contrapartida de eficiência e qualidade nos serviços prestados” (CADERNO MARE, 1997, p. 07).

Para contribuir com tal propósito, essa agenda da reforma do Estado contava com privatizações, terceirizações e parcerias público-privadas. Nesse sentido, o Estado agenciava as demandas sociais de modo descentralizado. As Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), normalmente instituições ou ONGs, que “sem vinculação administrativa com o Estado, mas fomentadas com recursos públicos e controladas por contratos de gestão” (CADERNO MARE, 1997, p. 08), adquiriam, e ainda adquirem, parcerias e/ou convênios com órgãos federais, governamentais ou municipais, cuja concessão legal permite-lhes administrar e gerenciar áreas do interesse público, como segurança pública, saúde, educação, alimentação, arte, cultura, meio

com a continuidade dos direcionamentos da política neoliberal contida no Plano Diretor” (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 216).

²⁴ Por aparelho de Estado, o caderno número 6 do MARE define: “aparelho de Estado é o Estado como organização, que conta com servidores públicos, recursos financeiros, máquinas, equipamentos e instalações, para a prestação de serviços no interesse da sociedade. O aparelho de Estado é o executor das decisões que são tomadas pelo Governo” (CADERNO MARE, 1997, p. 15).

²⁵ “Em agosto de 1995 foi encaminhado ao Congresso Nacional o Projeto de Emenda Constitucional nº 173 que versava sobre a reforma do Estado brasileiro. [...] Com esse objetivo, enquanto empreende uma luta ideológica que apresenta os direitos sociais como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico, promove a desregulação da economia e a flexibilização da legislação do trabalho, a diminuição dos gastos públicos, a privatização das empresas estatais, a abertura do mercado aos investimentos transnacionais, dentre outras medidas” (SILVA, 2001, p. 03).

ambiente, dentre outras, em parceria com o Estado e fazendo uso de seus recursos públicos por transferência de renda ou não, bem como convocando a responsabilização e a participação voluntária dos civis, situando e asseverando esse envolvimento como encargo, também, da sociedade como um todo, um movimento que construiu a noção de Terceira Via²⁶.

Entretanto, Ilse Gomes Silva (2001, p. 08) pontua que “[...] apesar do Governo divulgar que ampliou os espaços de participação da sociedade civil é o Estado quem tem avançado no seu controle sobre a sociedade”. No sentido de que, dentro dessas organizações sociais, estão funcionários submetidos às decisões governamentais, não houve e não há, de fato, uma “nova gestão” intitulada “civil”, comandada diretamente por grupos populares organizados que carregasse a incumbência de representação da população.

Com isso, o Estado passaria a uma dinamicidade mais eficiente do ponto de vista de diminuir a burocratização, atributo que, reiteradamente, o alcinha em atividades e serviços que presta à sociedade. A consequência desse Estado redefinido seria a execução de resultados da gestão pública mais bem aproveitada, pois, regulador e voltado à forma como se processa as concessões às empresas e à prestação de serviços públicos, efetivaria uma gestão estratégica que melhoraria a administração pública. Nisso, consistia o pensamento para aquele momento, o período de governo de FHC, e que, basicamente, nada se alterou quando da passagem de governo para Lula e Dilma.

O que se refina, ao considerar sobre o papel do Estado, é que, tanto no contexto dos anos 1980 quanto no período FHC e no momento histórico presente, estes assemelham-se em relação à forma como o Estado corrobora com a predominância dos ditames do mercado em face de sua autorregulação.

²⁶ “A Terceira via é uma expressão do necessário (re)ajuste das formas de vida, trabalho, instituições e organizações do capitalismo, mas que deseja manter os princípios fundamentais deste sistema, sem romper nem mesmo com suas mais marcantes características em tempos de globalização e mercantilização acelerada. Expressa também a verdade óbvia de que o livre mercado por si só não resolveu os problemas sociais do capitalismo, nem os combateu (e, pior, apenas agravou-os). Para tanto, a Terceira Via apregoa, entre outros pontos, que é necessário mobilizar forças sociais para combater estes problemas. Ao mesmo tempo, este movimento torna “todos” cúmplices do atual capitalismo, considerado, ainda que problemático e imprevisível, como absoluto e imponderável” (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 226).

O Estado, pois, que se configurou no Brasil dos anos 1990 como Estado gestor, mantém-se em ação de gerência no neoliberalismo atual. Silva e Carvalho (2014, p. 217) contextualizam que

[...] passa a ser o alicerce da nova organização do Estado que se configurou no final do século XX e princípio do século XXI, articulado também aos processos de reestruturação produtiva e de mudanças no mundo do trabalho e da produção

Apesar de políticas de privatização ocorridas tanto nos governos FHC quanto no de Lula, o Estado brasileiro ainda é influente na engrenagem que fundamenta o sistema nacional em detrimento do setor privado, que, em consequência a esse último, interessa-lhe a representação do Estado. Daí o Estado ser ponte para a promoção do mercado. “Assim, assuntos de vocação particular orientam os de vocação geral e de interesse público, no quadro de uma dissociação entre o poder econômico mundializado e o poder político nacional” (BEHRING, 2008, p.59).

2.2.2 A Representação da Educação Profissional Incorporada à Lógica do Estado Neoliberal

Com o propósito de aprofundar a discussão macroestrutural do contexto nacional de redemocratização proferido até aqui, para que contribua à discussão educação e da sociedade, passamos a tratar do estudo que diz respeito ao âmbito da educação, com vistas ao entendimento do processo hegemônico do capital e às contingências que consomem a educação como mecanismo importante para edificar essa base econômica e política do capital. Silva e Carvalho (2014, p. 220) explicam que “[...] o sistema educacional também começou a sofrer mudanças, simultaneamente, à nova regulação das políticas educacionais. A escola pública, como agência estatal, é objeto da nova regulação²⁷”.

²⁷ O plano das políticas públicas para a educação, de modo geral, recebeu forte influência de organismos internacionais, como Banco Mundial, BIRD, Unesco, Cepal, OIT, Cinterfor e metas do *Consenso de Washington*, que, no governo de FHC, também foram de forte proposição para as políticas educacionais.

Associado ao fato de que, na escola, há uma política de responsabilização sobre os rendimentos escolares, à captação de recursos e diversos outros mecanismos de manutenção da escola enquanto instituição. O que, outrora, era de responsabilidade governamental passou a ser de importância da instituição as consequências de seu fracasso e seus acertos. Essa responsabilização Silva e Carvalho conceituam como *Accountability*²⁸.

Recuperando o contexto dos anos 1990, o cenário da retomada da discussão do sistema educacional e a superação da corrente dualidade Educação Básica e Profissional estavam em pauta.

Havia a oferta da educação básica dissociada de uma que competia à educação profissional, “fatores fundamentais para o desenvolvimento sustentado sugerindo que os sistemas educativos fossem organizados nesta perspectiva, exigindo um novo direcionamento nos marcos jurídicos normativos” (ORTIGARA; GANZELI, 2011, p. 03), o que, por sua vez, inviabilizava possíveis perspectivas no âmbito do Ensino Médio. Ambos os setores não dialogavam e eram trabalhados separadamente em relação às propostas curriculares para a educação no país.

Os debates pela adoção de projetos educacionais eram protagonizados tanto pelos grupos da sociedade, como foi com o Ministério do Trabalho; pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento; pelo Estado²⁹; pela proposta do Sistema Nacional de Educação Tecnológica³⁰; pela sociedade civil, por meio do Fórum de Defesa pela Escola Pública e de entidades sindicais (CET/CUT), com a defesa da Escola Básica unitária; por ONGs quanto pelo empresariado³¹, representado pela CNI e Fiesp (MANFREDI, 2002). Geraldino (2015, p. 30) corrobora, contextualizando que:

²⁸ “A *Accountability* teve origem na Inglaterra e nos Estados Unidos e tem sido traduzida no Brasil sob a ótica de responsabilização. A utilização dessa concepção vem se desenvolvendo, desde os anos de 1990, e se consolida na condução das políticas públicas em geral e no campo da educação em particular” (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 221).

²⁹ “[...] envolvendo instâncias governamentais, universidades, entidades representativas do patronato, trabalhadores e organizações educativas ligadas a programas de educação de jovens e adultos” (MANFREDI, 2002, p. 115).

³⁰ “[...] englobaria todas as escolas técnicas do setor público federal, estadual e municipal e as instituições particulares da rede Senai e Senac” (MANFREDI, 2002, p. 118).

³¹ “Posicionam-se em favor do aumento da escolaridade básica, da necessidade de incrementar a oferta de programas de capacitação e requalificação profissional da força de trabalho e vêm assumindo papel mais ativo na manutenção de escolas da rede pública” (MANFREDI, 2002, p. 123).

As reformas educacionais associaram-se aos processos de globalização da economia e à crise do emprego, colocando-se a necessidade da criação de novas formas de educar/formar os trabalhadores, aproximando a educação das tendências produtivas.

Para lidar com a premente complexificação das atividades laborais e com a falta de mão de obra qualificada para tal, Cunha (2000) aponta que FHC adotou duas estratégias, uma enfatizando o ensino profissionalizante na educação básica e outra que buscasse adaptar o trabalhador às tecnologias que estavam em alta, por meio de políticas de capacitação.

As reformas educacionais no Brasil operadas pelo governo FHC, como também as reformas do setor na América Latina e Caribe, foram marcadas pela subordinação às diretrizes firmadas na Conferência Mundial de Educação para Todos. Ao longo dos anos de 1990, os organismos internacionais pautaram e continuam pautando a educação brasileira, reforçando as expectativas da classe empresarial no país, por meio de um “pacote” de orientações técnicas, éticas, políticas, pedagógicas e financeiras, capazes de, supostamente, promover a qualidade da educação pública no país (SANTOS, 2015, p. 67).

Inaugura-se, então, uma “era” de capacitação em massa por meio de programas, sendo assim, referimos o programa “mãos à obra”, citado por Cunha (2000) sobre esse período. E, para os trabalhadores desempregados, o “seguro-desemprego” deveria ser articulado à capacitação profissional oferecida por instituições como o SENAI e o SENAC. Estabelecendo um paralelo com o atual contexto, essa iniciativa ainda permanece ativa para o caso de trabalhadores desempregados. O Instituto Federal de Londrina também atua nesse mesmo sentido, por meio do cadastro do trabalhador pelo SINE, informação essa que uma das entrevistas realizadas pôde corroborar. Desse modo, o trabalhador é encaminhado, pelo SINE, ao Instituto Federal de Educação, para frequentar cursos de capacitação enquanto auferir o seguro desemprego.

Retomando, na ocasião do governo de FHC, era discutido o texto da proposta do que viria a materializar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 do ano de 1996. Utilizando a explanação de Ortigara e Ganzeli (2011), nota-se que o contexto político nacional de discussão da

proposta da LDB de 1996 estava frente a duas proposições; uma chamada substitutivo Jorge Hage, que

avançava no sentido de diminuir a dualidade propondo um ensino médio com bases na educação politécnica para todos e a formação técnico profissional como modalidade específica para aqueles que buscassem uma formação profissional (ORTIGARA; GANZELI, 2011, p. 03).

Ou seja, uma proposta que esteve aberta aos debates suscitados pela sociedade, em um caminho progressista de proposição de um ensino politécnico.

Já a segunda proposta foi, portanto, vencida pelo substitutivo do senador Darcy Ribeiro, no governo de Fernando Henrique Cardoso, e, ainda, pelo Projeto de Lei (PL) nº 1603. Ambos os projetos “[...] tinham como fundamento o mesmo discurso das demandas de educação para o trabalho em tempos de globalização da economia e mudanças tecnológicas e pretendiam expressar a posição do governo” (ORTIGARA; GANZELI, 2011, p. 03).

O Projeto de Lei nº 1603 deixava explícita a separação da oferta da educação profissional do ensino regular, de modo que não era necessária para a formação para o trabalho (ORTIGARA; GANZELI, 2011). Na proposta de Darcy Ribeiro, propunha-se “o ensino médio como etapa final da educação básica com o objetivo de proporcionar a formação científica-tecnológica que permitisse tanto o ingresso no mercado do trabalho como o acesso ao nível superior de ensino” (ORTIGARA; GANZELI, 2011, p. 04). Entretanto, a Educação Técnica profissional também não teria vinculação com a educação regular.

Ciavatta e Ramos (2012, p. 16) postulam que “A aprovação da LDB, em 1996, significou, na verdade, somente o início de um movimento de reformas na educação brasileira, que tomou corpo mediante regulamentações posteriores realizadas na estrutura educacional”. Em meio às diretrizes que tratam da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio e da Educação Profissional, todas trazem o teor da influência de pressupostos dos já mencionados organismos internacionais. É protuberante, ainda, nesses documentos, a legitimação das competências na orientação das propostas curriculares.

Aqui, abrimos a discussão para minuciar a questão de competências impetradas em documentos que propuseram reformas curriculares³² na educação de modo geral, dado fato de que todos os encaminhamentos sequentes na implementação de políticas educacionais pautaram-se (e ainda pautam-se) no viés das competências.

A qualificação passa a ser um conceito também constitutivo da relação social, no sentido de que ela o diferencia entre apto e não apto. Com isso, Marise Ramos explica que a competência, dentre suas dimensões conceitual e social, passou a ser majoritariamente pautada na dimensão experimental, “[...] pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras” (RAMOS, 2002, p. 402). E, já que há esse redimensionamento no conceito de qualificação por conta da dimensão da competência, segundo a autora, modificam-se, também, as relações de educação, sobretudo na “[...] reformulação de seus sistemas de educação profissional” (RAMOS, 2002, p. 402), que se refletem nas políticas públicas, na criação de programas que visem a atender às novas práticas educativas que são exigidas por uma organicidade maior que as esferas públicas regionais, e que se intensificam por reformas. Tais reformas, sobretudo, nos anos 1990, no governo de FHC, foram representativas e, no presente momento, ainda o são, pois “[...] associaram-se ainda aos processos de globalização da economia e à crise do emprego, colocando-se a necessidade da criação de novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas” (RAMOS, 2002, p. 402).

Recobrando a periodização do contexto da LDB de 1996, aprovada a LDB nº 9.394, o texto desta trouxe a menção à Educação Profissional nos artigos 39 a 42 e o parágrafo 2º do artigo 36 tratando do Ensino Médio. No entanto, ainda que o documento tenha destinado à educação profissional artigos específicos, a Educação Básica não possuía uma integração com a

³² “O Relatório Jacques Delors (1998), originado da Reunião Internacional sobre Educação para o século XXI da Unesco, influenciou esse movimento com a formulação das quatro grandes necessidades de aprendizagem ou os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17).

Educação Profissional, o que reafirma a análise de que tal literatura era “generalista” (ORTIGARA; GANZELI, 2011).

Isso também é justificado pelo que Geraldino (2015, p. 113) corrobora, que a “Lei apresentava a intenção de, por meio da educação, promover o desenvolvimento da economia e a formação o futuro trabalhador para as novas exigências do mercado de trabalho”. Aspecto esse que pode ser vislumbrado no termo “articulação”, ao mencionar, no artigo 40, que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996), o que abriria margem para interpretações diversas quanto à aplicação da lei (ORTIGARA; GANZELI, 2011).

Não só as interpretações como a possibilidade de que fossem criados dispositivos legais que interpusessem as propostas para a educação profissional a qual se pretendiam materializar, tendo em vista que “[...] a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais, sendo parte da luta hegemônica entre capital e trabalho” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17).

As autoras explicitam que a dimensão da escola, como aparelho hegemônico nos estudos teóricos que vislumbram as contradições imanentes aos encaminhamentos da classe trabalhadora, reforça a concepção de educação no sentido politécnico omnilateral com perspectiva para o trabalho como princípio educativo, conceitos os quais esta pesquisa defende. Nesse sentido, o projeto original de LDB contemplava esse olhar para a organização da educação básica, porém, foram desviados, frente à reforma do governo FHC com caráter mais conservador, implicando, uma vez mais, na educação dos trabalhadores, sobretudo no que se refere ao Ensino Médio.

Geraldino (2015, p. 114) comenta que a Educação Profissional na LDB, enquanto modalidade da Educação Básica, demonstrava que “sua organização é paralela ao sistema educacional regular, não sendo interligada totalmente às redes”, justificada pelo fato de que a “EPT é uma modalidade de ensino que requer investimento em infraestrutura humana e material, e sua total inclusão

na rede regular de ensino implicaria em maiores pressões para que o governo federal assumisse seu custeio” (GERALDINO, 2015, p. 114).

Um caso expressivo das interpretações possíveis antes mencionadas foi o Decreto nº 2.208 de 1997, que eximiu o então projeto de Lei nº 1603 e passou a regulamentar a Educação Profissional nos termos do parágrafo 2º do art. 36 e dos artigos 39 a 42 da Lei LDB nº 9.394/96.

Antes, como Projeto de Lei (PL 1603), o Decreto nº 2.208/97 já motivava críticas por parte de pesquisadores da área da educação, por conta da forma como pressupunha a organização desta. Transformado o PL 1603 em Decreto nº 2.208, este versava sobre as formas de oferta, os objetivos, os níveis, a formulação dos currículos das escolas, a certificação, dentre outros aspectos da Educação Profissional, que, nos moldes do referido Decreto nº. 2.208/97, possuía os seguintes níveis:

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

No caso do nível básico, os cursos de educação profissional seriam ofertados obrigatoriamente pelas instituições federais, instituições públicas e privadas sem fins lucrativos que, sendo concluído, garantia um certificado de qualificação profissional (BRASIL, 1997). Já os cursos de nível técnico eram ofertados de modo concomitante ou sequencial ao Ensino Médio, com organização curricular também independente deste, podendo ter disciplinas ofertadas em módulos. Já os cursos de nível tecnológico, correspondiam, de certa maneira, a um nível superior e deveriam atender às demandas de setores como da Economia, em áreas especializadas e o certificado seria de Tecnólogo (BRASIL, 1997).

Cêa (2006, p. 03) evidencia que a “flexibilidade indicada na LDB nº 9.394/96 é parcialmente absorvida pelo decreto 2.208/97”, pois

limitou-se a estabelecer a concomitância ou sequencialidade como únicas alternativas de articulação entre a educação profissional e os níveis de escolaridade, explicitando a independência da primeira em relação aos segundos” (CÊA, 2006, p. 03).

O Decreto nº 2.008 ganhou força “para legalizar e legitimar o movimento já iniciado na sociedade civil de fortalecimento dos espaços privados voltados para a qualificação da força de trabalho, cada vez mais estimulados pelo Estado brasileiro [...]” (CÊA, 2006, p. 03), por meio do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – Planfor – e do PROEP³³.

Tal desarticulação, presente na história da educação há tempos, vinha ocorrendo de forma paralela e, até certo ponto, marginal ao sistema educacional público. A partir de 1997, essa dualidade passa a ser uma orientação legal e uma prescrição oficial, a ponto da “educação profissional” configurar-se, predominantemente, como um subsistema no interior do próprio sistema público de educação, voltado para a formação do trabalhador, sem a promoção da elevação dos níveis de escolaridade (CÊA, 2006, p. 03).

Desse modo, a educação pública, no que se refere à educação profissional, ofertaria cursos no nível básico e técnico, sendo concomitante e sequencial ao ensino médio. Cêa (2006) explica que os cursos profissionalizantes quase desapareceram e as poucas amostras de tentativas de ofertá-los era arriscada, pois entraria na possibilidade de perder recursos³⁴ de convênio com o Banco Mundial.

Dada a relação do Decreto nº 2.208 com o Planfor e a sua abrangência para a formação sistematicamente enviesada para a desarticulação da formação do trabalhador, abrimos espaço para explicitar com mais atenção a ação do Planfor.

O Planfor foi um plano elaborado pelo Ministério do Trabalho articulado ao Ministério da Educação, no ano de 1996, e gerenciado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) do Ministério do Trabalho,

³³ “O PROEP constituiu um dos programas baseados nas orientações de organizações mundiais e voltava-se para, dentre outras fragmentações, materializar a separação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio” (MELO, 2015, p. 89).

³⁴ “Daí um dos mais controversos ineditismos postos pelo decreto 2.208/97: ele praticamente inverteu a compulsoriedade da lei 5.692/71, pois enquanto esta tornou obrigatória a profissionalização no ensino médio, o decreto acabou forçando os sistemas de ensino a ofertarem exclusivamente o ensino médio de formação geral” (CÊA, 2006, p. 04).

no intento de atuar frente ao desemprego, por meio da Educação Profissional, “visando o desenvolvimento de competências e habilidades para a ampliação das condições de empregabilidade dos trabalhadores” (CÊA, 2003, p. 28), como também foi

anunciado pelo Ministério do Trabalho como um Plano que pretende colaborar com a modernização das relações de trabalho e com a implementação de uma política pública nos marcos da nova configuração do Estado brasileiro (CÊA, 2003, p. 28).

No ano de 2002, o Planfor é renomeado para Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador e, em 2003, torna-se Plano Nacional de Qualificação – PNQ (GERALDINO, 2015). Segundo o mesmo autor, trata-se de “uma política interministerial implantada em 2002, que promove a continuidade do PLANFOR” (GERALDINO, 2015, p. 99), que, como outrora, também esteve articulado ao Ministério do Trabalho (TEM), ao ministério da Educação (MEC) e ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).

Nesse contexto, em 1997, também foi lançado o PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), que objetivava a expansão da Educação Profissional Tecnológica.

Nesse sentido, o Planfor, o PNQ e o PROEP continham o intento de promover a qualificação do trabalhador massivamente, tendo em vista os mandos dos organismos internacionais, cujas propostas viriam a implicar a correlação da pasta educacional e social, desde então, somada ao apoio do Decreto nº 2.208 que, sob o ponto de vista político desse organismos e de financiamento, selava a dualidade do ensino acadêmico e técnico. Assim,

[...] o decreto 2.208/97, durante o seu breve e devastador período de vigência, contribuiu para que sistemas de ensino em todo o Brasil promovessem a desarticulação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis de escolaridade (CÊA, 2006, p. 04).

O Decreto nº 2.208/97, criticado e arguido ao longo de sua vigência, contou ainda com a eleição presidencial de 2002, disputada por Luiz Inácio Lula da Silva e José Serra, e com as conseqüentes articulações políticas que se ataram, por mais um período, às vozes de seus críticos, defensores da

educação integrada na sociedade civil (CÊA, 2006). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 02) explicam que houve três posições que deram latência à sua revogação:

Uma primeira posição expressa em três documentos defendia a ideia ou tese de que cabe apenas revogar o Decreto n. 2.208/97 e pautar a elaboração da política de Ensino Médio e Educação Profissional, de uma parte pelo fato de a LDB em vigor (Lei n. 9.394/96) contemplar as mudanças que estão sendo propostas e, de outra, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior.

Esse primeiro posicionamento³⁵ ponderava que bastava a revogação do Decreto nº 2.208, pois a LDB³⁶, ao conter os itens que dizem respeito à Educação Média e Profissional, dispensaria a implementação de outro documento substitutivo que pudesse reproduzir as mesmas linhas de atuação do que se vinha refutando no próprio decreto 2.208.

O segundo posicionamento é manifestado “mais diretamente, por um documento que se posiciona pela manutenção do atual Decreto n. 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 02). Essa posição de conservação por si mesma não obteve força e não foi levada adiante.

E a terceira³⁷ posição “consta de um número mais significativo de documentos, direta ou indiretamente partilha da ideia da revogação do Decreto n. 2.208/97 e da promulgação de um novo Decreto” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 02). Dos três posicionamentos, o primeiro e o segundo foram

³⁵ “[...] os documentos produzidos pela primeira posição acima referida foram fundamentais no processo tanto de implementação do novo decreto quanto para, em médio prazo, a construção de um instrumento legal mais adequando” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 03).

³⁶ “Embora acertada na defesa da superioridade do caráter normativo da LDB 9394/96 sobre o decreto 2.208/97, essa argumentação subestimou o sentido e o poder regulamentador deste, visto que tanto o MEC como o Conselho Nacional de Educação (CNE) comungavam (e ainda comungam) da ideia de que, a partir do decreto, findada estava a oferta do ensino médio de caráter profissionalizante, conforme se observa nos argumentos e indicações de vários documentos oficiais que partem do pressuposto da desvinculação entre o ensino técnico e o ensino médio” (CÊA, 2006, p. 05-06).

³⁷ “[...] possivelmente deriva-se da compreensão, construída pelo processo de discussão, de que a simples revogação do Decreto n. 2.208/97 não garantiria a implementação da nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica. Nesta avaliação, não há divergência de princípios e de concepções com a primeira posição, mas de avaliação política da forma de encaminhamento” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 02).

levados a cabo até que se tomasse alguma medida a respeito das condições do Decreto.

Nesse processo, antes de sua substituição definitiva, em 2004, destacamos mais um documento propositivo nesse embate, o Parecer nº 16/1999. Tratava-se do parecer que fazia a proposta da análise de documentos e das discussões que tramitavam a elaboração daquelas que seriam, então, futuras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Esse parecer explica que o “[...] Decreto n.º 2.208/97 não dispõe sobre diretrizes para o nível básico” (BRASIL, 1999, p. 01) e que as Diretrizes que estavam sendo propostas diziam respeito ao nível técnico de educação profissional, que “[...] é uma modalidade de educação não formal e não está sujeito a regulamentação curricular. O nível tecnológico está sujeito à regulamentação própria da educação superior” (BRASIL, 1999, p. 01).

O período de duração da regulamentação do Decreto nº 2.208/97 representou a perspectiva do projeto político-ideológico que se tinha para aquela sociedade, para aquela década e para o modelo econômico que estava posto. Tal qual, o que se baseava o governo de Fernando Henrique Cardoso, “que reestrutura o Estado: de produtor direto de bens e serviços a coordenador de iniciativas privadas, o que demonstra o caráter gerencialista do Estado neoliberal brasileiro” (RAMOS, 2014, p. 45).

CÊA (2006, p. 06) reforça que o Decreto nº 2.208, “[...] na condição de instrumento para a realização da reforma da educação profissional, foi capaz de negligenciar o poder normativo da própria LDB 9.394/96”. Desse modo, o novo dispositivo legal que tivesse tamanha força como a que esse decreto obteve não seria alcançado tão rapidamente. Junto a ele, havia uma arraigada força política do próprio contexto macro que o legitimava. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 03) explicam que:

[...] o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado.

Decorridos cerca de sete anos desde o Decreto nº. 2.208, em meio a articulações e a refutações, este foi revogado³⁸ pelo Decreto nº 5.154/2004.

Com isso, além da possibilidade de oferta da formação para o trabalho nas formas concomitante ou sequencial ao ensino médio (únicas previstas no decreto de 1997), ratificou-se a possibilidade, já indicada pela LDB, de rearticulação do ensino médio com a formação para o trabalho, por meio da oferta denominada “integrada” (CÊA, 2006, p. 05).

O Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, então, regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB nº 9.394/96, dispondo que a Educação Profissional passaria a ser desenvolvida promovendo os seguintes cursos e programas: “I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação” (BRASIL, 2004a, p. 01).

Esse terceiro item, que dispõe sobre a oferta da educação profissional técnica de nível médio, foi um significativo ganho das campanhas pela educação integrada. Contando, ainda, com a perspectiva de articulação das áreas da educação, do trabalho, do emprego, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 2004a) como forma de dialogar a Educação Profissional com o Ensino Médio.

Tal articulação, em termos técnicos, funcionaria da seguinte maneira: *integrada*, que é oferecida somente para aqueles que já concluíram o Ensino Fundamental. Nesse caso, o aluno possuirá habilitação profissional técnica de nível médio realizando matrícula única para cursar o técnico e o Ensino Médio. “Trata-se de um único curso, com projeto pedagógico único, com proposta curricular única e com matrícula única” (BRASIL, 2004b, p. 08).

Pelo decreto, a formação pode ser *concomitante*, que é ofertada, também, aos concluintes do Ensino Fundamental ou a pessoas que estejam cursando o Ensino Médio. Nesse caso, a matrícula do estudante não é única, há uma matrícula para cada modalidade. Outra questão é que a oferta dos

³⁸ “No âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto n. 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 02).

cursos ocorre na mesma instituição ou em instituição diferente e, ainda, em instituições diferentes, sob forma de “convênios de intercomplementaridade”, tendo em vista que o projeto pedagógico deve ser unificado (BRASIL, 2004b).

E, por fim, a oferta *subsequente*, que deve ser oferecida para concluintes do Ensino Médio, devendo as instituições de ensino “ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2004b, p. 02).

Em termos conjunturais da elaboração político-pedagógica da transição entre os decretos, “as sucessivas versões da minuta de decreto que recebeu o número 5.154/2004 foram geradas, com uma complexa acumulação de forças, com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 04). Cêa explica que:

O conteúdo do decreto 5.154/2004, embora restabeleça acertadamente o poder normativo da LDB 9.394/96 ao prever a possibilidade da forma integrada de oferta da educação profissional no âmbito do ensino médio, o faz colocando essa alternativa no mesmo nível de importância das demais formas de articulação (concomitante e sequencial), ratificando, destarte, o mais perverso efeito do decreto 2.208/97 para os trabalhadores brasileiros: a desvinculação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis formais de escolaridade permanece como a tendência predominante de (des)qualificação para o trabalho ofertada pelo sistema público de educação; ou seja, permanece a hegemonia da educação profissional desintegrada (CÊA, 2006, p. 07).

Assim, o Decreto nº 5.154, apesar da representatividade pela qual se fez avançar, não se propôs a romper substancialmente com o modelo anterior do Decreto nº 2.208. A representação do Decreto nº 5.154/04 culminou como um documento que “[...] é híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 04).

O novo decreto [nº 5.154] manteve um viés conservador, na medida em que, mesmo possibilitando a integração do ensino médio com a educação profissional, conservou a separação do

Ensino Médio da Educação Profissional e manteve a concomitância, conforme o decreto anterior. Foram mantidas também a estrutura modular de organização da educação profissional e a complementaridade da formação em instituições distintas. No entanto, por não haver homogeneidade nos inúmeros projetos pedagógicos das instituições de educação profissional, a complementaridade mostrou-se um grande problema (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2013, p. 08, grifo meu).

O Parecer CNE/CEB nº 39/2004 tratou da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio. Em seu conteúdo, havia apontamentos e assimilações ocorridas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além de apontamentos para as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais e para as divergências entre o Decretos nº 5.154/2004 e o Decreto nº 2.208/97, como também as principais complementações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

No Parecer CNE/CEB nº 39/2004, a articulação que se faz entre Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio, no caso da forma integrada e concomitante, poderia acontecer em “articulação com o Ensino Médio regular, quanto com os cursos de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio” (BRASIL, 2004b, p. 06).

O teor desse parecer revela e/ou reforça a fragilidade da questão da integração do Ensino Médio e certa irrelevância em ser priorizada. Esse questionamento é necessário, pois:

Os conhecimentos específicos de uma profissão – mesmo ampliados para uma área profissional ou um eixo tecnológico – não são suficientes para proporcionar a compreensão das relações sociais de produção. Por isto a defesa da integração desses conhecimentos com os de formação geral (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26).

Esse parecer teve como relator o conselheiro Francisco Aparecido Cordão, representante do Sistema S, que também foi relator tanto das Diretrizes da Educação Profissional de 1999 quanto das atuais Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Entretanto, o relator não considera, no Parecer nº 39/2004, as mudanças do Decreto nº 5.154. Ciavatta

e Ramos (2012, p. 20) sintetizam e ratificam essa passagem, chegando na análise do governo Lula e Dilma.

Mais uma vez, no final do governo Lula da Silva e nos primeiros meses do governo Dilma Rousseff, somos surpreendidos com a ressuscitação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Emanadas do CNE em 1998 para orientar a implantação do decreto 2.208/97, foram maquiadas e reiteradas em 2004, após a revogação do mesmo decreto e a exarcação do decreto n. 5.154/2004. Novamente em 2010, o relator da Câmara de Educação Básica, Professor Cordão, ignorou a particularidade da introdução da alternativa formação integrada ao lado das formas concomitante e subsequente de articulação entre ensino médio e educação profissional.

De imediato, prosseguiu-se com a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais pela Resolução CNE/CEB nº 3/2005 e pelo Parecer 39/2004. O Decreto nº 5.154/2004 foi retrabalhado e apresentado como projeto de Lei para o Congresso Nacional, que culminou na Lei nº 11.741/2008. Lei essa que, também, alterou a LDB no tocante à Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) e o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, apontam para a “[...] nova realidade do mundo do trabalho” (BRASIL, 2012, p. 05), decorrente do desenvolvimento tecnológico, do advento da microeletrônica, demandando da Educação Profissional maior exigência por parte dos trabalhadores.

Essas Diretrizes marcam – depois de um longo período de debates sobre as relações de trabalho e as formas de se pensar a Educação Profissional – a união entre educação básica e formação para o trabalho, melhor especificando, tornou-se possível a integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A proposta com o advento das DCNEPTNM era permitir que a Educação para o trabalho fosse colocada em pauta, no sentido de alargar o conhecimento da sociedade quanto à educação profissional, tornando as relações de trabalho mais justas (BRASIL, 2012), e, nesse compasso, permitir, também, que o trabalho seja dissociado de uma concepção de formação de mão de obra em massa, sedimentada em uma perspectiva unilateral do produto do trabalho, que

aliena e transgride o seu sentido de trabalho enquanto alimento da formação humana.

Apesar do avanço na condução da lei versando sobre uma política de unificação do Ensino Técnico e da Educação Básica, o documento, ainda assim, deixou frestas que reiteram o momento político daquela época, qual seja, a entrada do governo Lula. Governo tecnicamente democrático e social, que, na iminência de não deixar de lado o viés de sua assistência, por “excelência”, mas não podendo deixar de conduzir o caminho neoliberal de políticas as quais o cenário do país veio sendo traçado desde o governo FHC, continuou a fazer coro ao modelo neoliberal de Terceira Via, “ele [governo Lula] é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 04, grifo nosso). O período de discussão do texto final das DCNEPTNM foi um processo permeado por disputas, os debates em torno do Pronatec (que será abordado no próximo capítulo) foram coetâneos às dessas diretrizes. Godoi (2014, p. 106), relacionando-os, contempla:

No período em que o Projeto de Lei do Pronatec estava em trâmite, pode-se dizer que os debates voltados para Educação Profissional tornaram-se mais intensos, e como toda política, isso foi uma arena de disputas. Concomitante aos debates do Pronatec também estava em debate as DCEPTNM; até a aprovação do texto final, foi um processo de correlação de forças.

A título de breve contextualização histórica e macropolítica, abordaremos, no tópico seguinte, aspectos da conjuntura política, social e econômica do então governo que planejou as políticas educacionais a partir dos anos 2002, com a entrada do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, que, em seguida, continuou as proposições de um período de governo democrático, que postulou significativas mudanças nas políticas educacionais com a implementação de leis, decretos e criação de instituições de oferta da educação profissional. Esta é uma sequência na pesquisa, que inaugura as próximas discussões acerca da implementação da rede federal de educação no país em um contexto mais contemporâneo.

2.2.3 Planejamento Conjuntural do Governo Luiz Inácio Lula da Silva: Aproximações no Contexto da Educação Profissional

No contexto do ano de 2004, Luiz Inácio Lula da Silva já havia tomado posse como presidente da República em exercício. Frigotto (2011, p. 237) ilustra que, em 2003,

[...] não obstante as diferenças entre a eleição de 1989 e a de 2002, as forças sociais progressistas que conduziram ao poder o atual governo³⁹ tinham, em sua origem, a tarefa de alterar a natureza do projeto societário, com consequências para todas as áreas.

Por um lado, de alguns setores da sociedade, temia-se a ascensão de um governo que radicalizasse propostas sociais, instituindo um governo de forte teor socialista e, por outro, esperava-se que Lula trouxesse políticas sociais, salariais e de base que se voltassem às classes populares.

Com base em Boito Jr. (2003), Paulani (2008) e Frigotto (2011), sustenta-se a constatação de que não houve uma superação exponencial entre as propostas de um governo para o outro, mas, sim, uma continuidade no plano macroeconômico.

Paulani (2008) atribui tal segmentação ao desejo de nação de tornar-se destaque entre países “emergentes”, no sentido de seguridade diante do capital financeiro, o que a autora considerou como um continuado estado de exceção, pelo qual, no governo Lula, o país percorreu sistematicamente sem que lhe fosse colocado um fim breve.

Desde o início, para justificar o fato de estar adotando uma política econômica mais ortodoxa e conservadora que a de seu antecessor, o governo Lula utilizou o argumento (falacioso) de que essas medidas eram necessárias para retirar a economia brasileira da beira do abismo em que se encontrava (PAULANI, 2008, p. 136).

Uma condição que não garantiu que se passasse a um nível de nação independente, financeira e industrialmente, manteve-a dependente do

³⁹ A referência de “atual governo” apontada por Frigotto (2011) refere-se ao governo de Luiz Inácio Lula da Silva, tendo em vista a data de sua publicação ser 2011.

capitalismo rentista (PAULANI, 2008), assim como da adesão aos pressupostos neoliberais já encaminhados.

É importante ressaltar que o perfil adquirido pelo mandato de Lula, com viés integralizador do neoliberalismo, foi um processo que sofreu as mudanças do desenvolvimento histórico globalizante. Dessa forma, é natural que os acontecimentos sejam interpolados pela própria conjuntura que vai tecendo-se no decorrer histórico. Boito Jr. (2003, p.12) corrobora, fundamentando que

As classes, frações de classes e camadas da sociedade brasileira, seus interesses, alianças e objetivos, as relações de força entre elas, todo esse terreno social e político mudou muito ao longo dos últimos anos, como mudaram também os movimentos sociais e o panorama político e ideológico do Brasil. Esse terreno da estrutura econômica e social e das relações políticas e ideológicas de classe é uma espécie de “infra-estrutura” cuja mudança explica, em grande medida e ainda que não inteiramente, a mudança na “superestrutura” partidária e governamental.

Nesse movimento de cooptação, na perspectiva apontada por Boito Jr. (2003), não somente o partido, mas as classes populares e representativas deste foram “[...] atraídas ou neutralizadas, por caminhos complexos e diferenciados pelo neoliberalismo” (BOITO JR., 2003, p. 12), como por uma pressão da burguesia nacional e de setores bancários. Destacamos, ainda, a adesão por parte da classe média alta, que sentiu seus ânimos apaziguados vendo que o governo em questão não alteraria as condições que vinham sendo conduzidas desde o governo de FHC.

No governo Lula, iria desenvolver-se uma popularização do neoliberalismo, ou melhor explicando, uma cristalização do capitalismo nos setores sociais⁴⁰. Boito Jr. (2003, p. 13) elucida que “Isso se dá através de mecanismos bastante complexos e sem que esses setores populares tenham – diferentemente do que ocorre com a alta classe média – os seus interesses atendidos pela política neoliberal”, para aquilo que o mesmo autor atribui à

⁴⁰ Assentimos do informativo de Boito Jr. (2003, p. 24), ao esclarecer que “[...] não é a totalidade dos trabalhadores pauperizados que serve de classe-apoio ao modelo neoliberal. Uma parte importante desse setor está organizada e se colocando, em grau maior ou menor, contra aspectos importantes do capitalismo neoliberal – refiro-me aos movimentos pela reforma agrária, dirigidos pelo MST, pelo MLST e outras organizações, aos movimentos pela moradia, dirigidos pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST), pelo Movimento de Moradia no Centro (MMC) de São Paulo e a outros movimentos sociais que poderíamos denominar ‘movimentos de urgência’”.

nova hegemonia burguesa no país e que “[...] transcende o nível dos partidos políticos, já que age sobre as próprias classes sociais” (BOITO JR., 2003, p. 14).

Importa-nos, contudo, ressaltar que esse quadro traçado sobre a perspectiva macroeconômica e política sobre como se deram as bases do governo Lula serve-nos para ilustrar os encaminhamentos que se efetivaram e foram “plano de fundo” dos encaminhamentos para as políticas educacionais, novamente, restringindo-nos ao campo das políticas para a educação profissional. Antes de prosseguirmos, então, reiteramos a síntese que faz Frigotto (2011, p. 240) a respeito da abordagem da continuidade entre as políticas assimiladas por FHC, nos anos 1990, e Luiz Inácio Lula da Silva, na década de 2010, ao afirmar que:

[...] a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo(ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo.

O que se depreende disso é que, embora a forma como se planificou a expectativa que se tinha em relação ao encaminhamento do governo Lula, o processo hegemônico neoliberal fortemente demarcado desde a década de 1990 influenciou, por seu turno, também a sua política de governo.

Houve distinções entre ambos, sobretudo no direcionamento das políticas sociais, no acesso e no consumo a bens e serviços que, até então, não parecia possível às classes mais pauperizadas. Acrescer-lhes a um nível de sociabilidade um pouco mais próxima às camadas médias e favorecidas viabilizou perspectivas de ampliação das condições com que levavam sua vida material.

Adentrando o plano do governo que veio na sequência, Ramos (2014, p. 45) analisa o período associado ao do governo Dilma, afirmando que:

Nos mais de dez de governo do Partido dos Trabalhadores (Lula e Dilma), a correlação de forças no bloco no poder do Estado brasileiro se manifesta a partir do debate em torno de modelos de desenvolvimento neoliberais e desenvolvimentistas, de modo que o modelo adotado combinasse crescimento econômico e redução nas desigualdades sociais, cabendo ao Estado a função de estimular o desenvolvimento e o planejamento de longo prazo.

Esse perfil combinatório entre desenvolvimentismo e redução de desigualdade simboliza as bases do que foram ambos os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, o que se emitiu, não obstante, para o encaminhamento das políticas sociais, Vasconcelos e Amorim (2015 p. 05) demonstram que:

Ao governo de Dilma Rousseff coube a tarefa de dinamizar a expansão da oferta de cursos profissionalizantes para além da ampliação da rede federal de ensino profissional, acionando mais uma vez mecanismos de aglutinação de diversos atores sociais via sistema de parcerias, daí resultando em especial o Pronatec, cujas bases foram lançadas logo no início de seu primeiro mandato.

Isso evidencia um contingenciamento da formação profissional voltada a atender às necessidades que esse sistema neodesenvolvimentista demanda. A discussão atinente ao Pronatec será mais bem desenvolvida no capítulo seguinte, este fragmento foi uma breve narrativa atribuída ao Pronatec e ao governo Rousseff.

2.3 SÍNTESE PARA A EDUCAÇÃO

A discussão da Educação Profissional é densa e permeada de contextos que se bifurcam, sobretudo, quando determinações no campo da educação não se explicam por si, sem que remetam a pressupostos econômicos, ou, então, quando à proposições correlatas ao campo político-econômico, a educação é subterfúgio do primeiro, realizando, pela via do consenso e da manutenção, a reprodução da ampliação do capital.

No contexto da carreira obsessiva e do domínio geral do discurso pela eficiência, as escolas, através de mais ilustres reformadores inspirados no mundo da empresa, importaram seus princípios e normas de organização de forma extremada em ocasiões delirantes, mas sempre com notáveis consequências para a vida nas salas de aula (ENGUIITA, 1989, p. 125).

A reflexão proposta por Mariano Enguita (1989) sintetiza e delinea a representação da escola, fundamentalmente, desde que iniciamos a análise do desenvolvimento da Educação Profissional, revelando potencial e permissividade com que esse campo e o ensino são impactados com teorias que são, antes de educacionais, representações de projetos de sociedade reguladores do capital e do trabalho.

A pedagogia da acumulação flexível e das competências resistiu à transição de governos, de FHC para Lula da Silva, uma dinâmica que colocou a tecnologia como fator essencial no discurso da representação no conhecimento a ser adquirido pelo trabalhador, sendo, nesse sentido, que o discurso da acumulação flexível centra-se “[...] para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea” (KUENZER, 2016, p. 03).

Com o novo paradigma de perspectiva de educação e de trabalho, no limiar do século XXI, decorrido, em termos, pela voz e pela representação de professores de escolas de Educação Básica, das universidades estaduais e federais, das associações sindicais etc., nas discussões e nas decisões da educação, seguiu-se que instituições e outros dispositivos legais foram sendo instituídos no plano da Educação Profissional com vistas a atender às demandas decorrentes daquilo que se propunham as novas legislações para o Ensino Médio, para a Educação Profissional, para as empresas e para a sociedade.

Embora a expansão da oferta de educação básica continue sob a responsabilidade da escola, na modalidade presencial, as políticas públicas estimulam, cada vez mais, a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação tendo em vista implementar uma nova qualidade à aprendizagem,

aproximando-a dos novos padrões de comportamento social e de práticas laborais da sociedade informatizada (KUENZER, 2016, p. 04).

A educação vista sob a perspectiva de investimento pessoal leva-nos ao conceito de capital humano⁴¹, criado por volta de 1960, por Theodore Schultz, economista estadunidense, que é “[...] entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que *potenciariam* a força de trabalho das diferentes nações” (FRIGOTTO, 2015, p. 11). Nesse sentido, pessoas que se submetem à educação poderiam aumentar seu próprio patamar social, assim como elevar o desenvolvimento econômico para a sociedade.

Por essa via, a educação contribuiria para “despauperizar” as camadas sociais mais baixas, do mesmo modo que proporcionaria retorno à sociedade com sua força de trabalho, que se qualificaria e traria melhores resultados. Thayene Santos (2014, p. 139) contextualiza o período, no Brasil, em que a teoria do capital humano manifestou-se:

[...] ocorreu mais efetivamente nos anos da década de 1970, dando suporte ao padrão desenvolvimentista e conservador, implementado pelo bloco no poder, no período ditatorial. Seus preceitos serviram para ordenar a política de educação no sentido da preparação intelectual e moral dos alunos do ensino médio para o mercado de trabalho em expansão.

Freitag (1980, p. 28), utilizando a análise de Altvater (1967), afirma que “[...] há de fato uma socialização dos gastos educacionais, mediatizada pelo Estado, no interesse da empresa privada e do capital monopolístico”. O capital humano está inserido nesse contexto de mediação da educação pelo Estado, com finalidade de bem fazer ao capital, ao *status* de educação para a democratização, para o acesso. O conhecimento, no objetivo uno do estudante ou do trabalhador, foi apequenado frente à iminência de o ensino corroborar com o aperfeiçoamento de um quadro de trabalhadores, que, por sua vez, corroboram com o desenvolvimento econômico de determinado setor produtivo,

⁴¹ “Os fundamentos da teoria do capital humano foram delineados, primeiramente, por Adam Smith, na sua famosa obra ‘Riqueza das Nações’ (1776) e, posteriormente, por Alfred Marshall (1920), no livro ‘os princípios econômicos do mais valioso investimento dos capitais’ (1920)” (SANTOS, 2014, p. 138).

sobretudo, se este determina a reprodução do capital. A estrutura da gestão educacional, os processos pedagógicos e o currículo passam, então, a uma proposição voltada a estabelecer e a manter a normatividade hegemônica vigente.

Gentili (1998) cunha o termo “*a promessa da escola como entidade integradora*” para a questão de que, por volta da segunda metade do século XIX, os sistemas escolares passaram a obter um olhar atento por parte de grupos dominantes da sociedade, que viam, na escola, um lugar de integração social com forte poder de comoção. Reconhecemos, pois, que a constatação da escola como instituição de poder de convencimento, de expressão, de ativação social e política pende tanto para a autonomia quanto, no plano da contradição, para a manutenção do *status quo*. A escola, nesse sentido, reveste-se de uma dimensão econômica (GENTILI, 1998), o que lhe confere uma nova realidade no seu chão, desintegrando a promessa de integração e acarretando “uma mudança nas estratégias políticas orientadas a garantir (teoricamente) o objetivo integrador, como também a uma não menos profunda modificação nos discursos oficiais e nas narrativas acadêmicas que pretendiam legitimá-lo” (GENTILI, 1998, p. 81).

Tais discursos e narrativas são reforçados e naturalizados por meio de instituições como e senão a escola, as igrejas, os veículos de comunicação e os sindicatos. Bárbara Freitag (1980, p. 34) reitera que:

Assim, a escola na medida em que qualifica os indivíduos para o trabalho, inculca-lhes uma certa ideologia que os faz aceitar a sua condição de classe, sujeitando-os ao mesmo tempo ao esquema de dominação vigente. Essa sujeição é, por sua vez, a condição sem a qual a própria qualificação para o trabalho seria impossível.

As propostas de qualificação profissional, ao longo de toda a trajetória histórica da Educação Profissional contada no país, têm nova intenção para a formação do trabalhador e, de modo reificado, são, ora, continuidade e/ou retomam projetos não tão novos na história das políticas educacionais, ora, montam estratégias de ganho unilateral para grupos dominantes, seja o patronato, o empresariado ou o Estado, quando se atribui de emissor de

benesses aos primeiros, sobretudo no complicado jogo do poder legislativo, judiciário etc.

Frisamos que, ao longo deste capítulo, ficou explícita uma construção histórica da Educação e da Educação Profissional, dialeticamente relacionada à dimensão estrutural de infra e de superestrutura, tanto econômica quanto política. No entanto, essa aproximação não é inexorável do ponto de vista de obrigatoriedade de que os processos históricos percorrem invariável e permanentemente por essa via. De outro modo, os processos históricos que incidem em processos econômicos à conjunção das propostas para a educação são enfoques que dão completude à totalidade da compreensão do fenômeno educativo.

No capítulo seguinte, trataremos da discussão pertinente ao Pronatec, enquanto política de qualificação profissional, e aos desdobramentos quanto à sua implementação no Instituto Federal de Educação da cidade de Londrina, no entendimento de que a temática que será abordada pode ser entendida como reprodução de processos os quais se mantiveram ante as proposições ideológicas que, até aqui, veio-se investigando. Evidentemente que, com a introdução de aspectos singulares ao período histórico que o Programa foi implementado, nesse sentido, ele difere-se em certa medida do que até aqui foi perscrutado. Passemos adiante.

3 PRONATEC ENQUANTO POLÍTICA DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo, será analisado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – Pronatec, a fim de verificar a constituição deste enquanto política de qualificação profissional, destacando suas propostas, seus encaminhamentos e suas intenções para a formação profissional.

O Pronatec é um desdobramento da trajetória da política de qualificação profissional desenvolvida no governo de Dilma Rousseff. Lemos (2016, p. 94) pontua que “o contínuo investimento em Educação Profissional e técnica no país tem proporcionado o amplo desenvolvimento dessa modalidade educacional”, o que faz substancializar-se no Pronatec o propósito que “busca responder ao desafio de implementar políticas de inclusão social, trazendo como objetivo principal melhorar a inserção no mundo do trabalho através da ampliação de oferta de vagas na Educação Profissional” (LEMOS, 2016, p. 94).

Essa oferta de vagas tem sido justificada pelo cenário produtivo que foi modificando, influenciada por fatores como “[...]novas tecnologias e a rápida mudança nos processos produtivos”, conforme aponta Socal (2015, p. 75). Castioni (2013, p. 29) contextualiza que:

Na esteira do processo de reestruturação produtiva, foram disseminados alguns conceitos como resposta à crise do emprego, dentre os quais se encontram o de empregabilidade e o de competências, abandonando-se na época qualquer compromisso do Estado com essa crise. Assim, para por fim à crise do emprego, provocada pelos ajustes na produção, o receituário baseou-se na orientação de que a responsabilidade por uma não inserção ocupacional era da baixa qualificação dos trabalhadores, como se eles pudessem controlar o seu uso[...].

Corroborando com essa análise a discussão desenvolvida por Fuentes e Ferreira (2013, p. 06), que pontuam:

O cenário brasileiro produz suas contradições, observando-se uma situação relativa de baixo índice global de desemprego e opostamente, milhares de vagas de trabalho não preenchidas.

Trata-se daquilo que a imprensa brasileira vem chamando, desde o ano de 2010, de “apagão da mão de obra”⁴².

Entendemos, pela análise dos autores, que há uma justificativa de que não faltam trabalhadores para trabalhar, mas trabalhadores com capacidade profissional elevada ao nível desses postos de trabalho disponíveis.

O apagão de mão de obra é mais amplo do que o esperado em setores de alta tecnologia ou de grande especialização. Setores tradicionais que demandam trabalhadores com pouco ou nenhum conhecimento tecnológico (contemporânea sofisticada), carecem de trabalhadores. O cenário atual, defronta-se com o analfabetismo funcional dos candidatos a emprego, o que reduz consideravelmente as possibilidades de preenchimento das vagas de trabalho existentes e afeta o crescimento e a qualidade da produção e da prestação de serviços (FUENTES; FERREIRA, 2013, p. 06).

Ao se considerar a mão de obra qualificada (capital humano⁴³) exígua, implica-se que sua utilidade para o mercado obterá um peso maior. A noção de competências antes abordada, novamente aqui, encaixa-se ao exigir do trabalhador que se adeque às necessidades do capital. Conforme Fuentes e Ferreira (2013, p. 07), “Observa-se então a pressão dos setores produtivos da sociedade, no sentido do Governo Federal, proporcionar a qualificação dos trabalhadores brasileiros e a solução imediata do ‘apagão de mão de obra’”. Nesse sentido, a construção de discursos envoltos em um disciplinamento ideológico tece a trama que faz pano de fundo para esse contexto. Bem respaldam essa análise Deitos, Lara e Zanardini (2015, p.12):

Os fundamentos socioeconômicos e políticos, teórico-ideológicos e educacionais da política educacional, nessa direção, produzem vertiginoso discurso governamental, empresarial e funcional de que a ineficiência funcional e profissionalizante, de jovens e adultos trabalhadores, é mecanismo requerido pela dinâmica econômica, ao mesmo

⁴² Apagão da mão de obra é explicado, por Fuentes e Ferreira (2013), como um termo extraído de um artigo publicado, em 2010, por Lazzareschi. Aliás, este era o tema dessa publicação, que fazia “relação com um sistema educacional pobre em significado para o trabalhador, que, também não atende aos requisitos mínimos de determinados postos de trabalho” (FUENTES; FERREIRA, 2013, p. 06).

⁴³ “O discurso difundido pela Teoria do Capital Humano, associado a modelos apresentados pela globalização, apresenta a ideia de que vivemos em uma “sociedade do conhecimento”, onde aqueles mais bem formados serão exemplo de sucesso, empreendedorismo e empregabilidade” (ROCHA, 2015, p. 95).

tempo em que leva os próprios trabalhadores a assumir (internalizar) como condição individualizada para a sua desqualificação/escolarização/qualificação, que acaba sendo reforçada e adotada como uma condição unilateral para o seu ingresso e permanência no processo produtivo (emprego e empregabilidade), e para a sua própria manutenção como força de trabalho, gerando internamente (nos indivíduos) as condições de aceitabilidade de expectativas sociais de desempenho escolar, qualificação e empregabilidade como condição unilateral à *conquista* de emprego no contexto econômico produtivo nacional.

Para Vasconcelos e Amorim (2015, p. 05), com a ideia de “‘apagão educacional’ ocorre o mascaramento da exclusão social, pois as soluções utilizadas para suprir falta de “mão de obra” são imediatistas e em nosso entendimento não surte resultados”. É nessa linha que se dá a ação do Governo, por exemplo, na criação de um programa que, ao ofertar cursos profissionalizantes de curta duração, “acenda” o superávit na ocupação de postos de trabalho ociosos devido à falta de qualificação adequada para tal. Vemos, então, à criação do Pronatec, já no governo Dilma, como contextualizam Vasconcelos e Amorim (2015, p. 05).

Ao governo de Dilma Rousseff coube a tarefa de dinamizar a expansão da oferta de cursos profissionalizantes para além da ampliação da rede federal de ensino profissional, acionando mais uma vez mecanismos de aglutinação de diversos atores sociais via sistema de parcerias, daí resultando em especial o PRONATEC, cujas bases foram lançadas logo no início de seu primeiro mandato.

Pontuamos que, apesar de o Pronatec ter sido proposto no governo de Dilma Rousseff, não se trata de uma proposta inovadora. A sua gênese, em verdade, recria os fundamentos do antigo Planfor e PNQ, de modo que:

[...] pretende oferecer seus cursos no âmbito das instituições privadas, sistema S, Prefeituras municipais e IFs de todo o país. Seguindo a mesma lógica e reforçando a divisão de ensino médio e profissional o Programa é voltado à qualificação a depender da emergente necessidade do plano produtivo (PEREIRA JÚNIOR; RODRIGUES, 2013, p. 10).

Logo, não se trata de inovação, mas, sim, de manutenção das propostas para a educação profissional que vinham sendo professadas no governo Lula,

e, com a mesma perspectiva de formação do trabalhador que permeou o governo FHC, cuja abordagem é advogada pelo Banco Mundial, em ambos os períodos de governo desde então (PEREIRA JÚNIOR; RODRIGUES, 2013). Castioni (2013, p. 29) reitera que o “PLANFOR ficou conhecido por introduzir e sedimentar conceitos como empregabilidade⁴⁴ e competências, os quais foram amplamente difundidos nas Centrais Sindicais e popularizados nos diferentes cursos por elas conduzidos”.

Desse modo, o Pronatec “[...] não significa a exclusão ou a total desorganização de diversos programas, ações e projetos educativos e formativos em âmbito nacional e estaduais” (DEITOS, LARA, ZANARDINI, 2015, p. 05). Ele funciona como programa que atua na oferta de cursos de qualificação profissional e procede na manutenção da necessidade de capacitação profissional ligeira às premências e às indispensabilidades do setor econômico e produtivo. Castioni (2013, p. 29) declara, ainda, que, entre o Planfor e o PNQ⁴⁵,

O objetivo desses programas foi continuar com as ações de qualificação profissional mantendo-as dissociadas das políticas de educação, de modo que não se buscou estabelecer vasos comunicantes entre as ações conduzidas pelo Ministério do Trabalho com o Ministério da Educação.

Ambos os programas não lograram articular a qualificação profissional ao sistema educacional, sendo o primeiro representado pelo Ministério do Trabalho e o segundo pelo Ministério da Educação, projetando-se que tal aproximação possibilitaria elevar a escolaridade do trabalhador. Essa não articulação entre a qualificação profissional e o sistema educacional se seguiu no governo Lula em relação ao

⁴⁴ “O termo ‘empregabilidade’ é usualmente associado ao termo ‘trabalho assalariado’, sobretudo, como capacidade de um indivíduo de obter emprego ou de manter-se empregado num mercado de trabalho em constantes transformações” (VENTURA; LESSA; SOUZA, 2017, p.133).

⁴⁵ “O PNQ estrutura-se através de ações que contemplam três estratégias: Planos Territoriais de Qualificação (PlanTeQs), Projetos Especiais de Qualificação (ProEsQs) e Planos Setoriais de Qualificação (PlanSeQs)” (CASTIONI, 2013, p. 30).

[...] acordo envolvendo o Sistema S (2008) e o lançamento da Rede Certific⁴⁶ (2009), foi mero jogo de cena, como já havia ocorrido no governo FHC com o Termo de Cooperação sobre a reforma do ensino técnico (MEC/SEMTEC – MTb/SEFOR, 1995b) que deu origem ao Projeto de Lei n. 1.603, de sete de março de 1996 posteriormente substituído pelo Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. (CASTIONI, 2013, p. 29).

O interesse em conciliar os dois ministérios foi retomado em relação ao Pronatec ao centralizar “[...] no âmbito do Ministério da Educação (MEC) várias iniciativas que têm no Ministério do Trabalho MTE o seu lócus há mais de 15 anos” (CASTIONI, 2013, p. 37). Muito embora, as iniciativas do Planfor, PNQ e Pronatec não se configuraram como ações da Educação Profissional no Ministério da Educação que promovessem a criação de um Sistema Nacional de Educação Profissional, nem uma visão de articulação da formação profissional à perspectiva formativa do trabalho (CASTIONI, 2013). O que se pôde observar nessa relação entre Ministérios é a sistematização da administração do serviço público sob a regência do setor privado. E nesse aspecto, retomamos o Sistema S para ilustrar como o Pronatec passou à “batuta” do Senai, Saldanha (2016, p. 46) pontua que

A Lei nº 12.816 de 05/06/2013 que modificou a Lei do PRONATEC dispôs que os Serviços Nacionais de Aprendizagem passam a integrar o sistema federal de ensino na condição de mantenedores, com autonomia para criar instituições de Educação Profissional Técnica de nível médio, de formação inicial e continuada e de Educação Superior, observada a competência de regulação, supervisão e avaliação da União somente, favorecendo de forma explícita o Sistema S de acordo com o artigo 20 da Lei do PRONATEC.

O que viabiliza a tramitação de repasse⁴⁷ de recursos públicos sem muito embargo à instituições privada do sistema S, “através da oferta de Bolsas para os alunos, contrariamente à defesa propugnada pelo Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, na proposição da destinação de recursos públicos

⁴⁶ “A Rede Certific configura-se como um conjunto de ações que visam ao estabelecimento de processos de certificação profissional para o atendimento a trabalhadores jovens e adultos que buscam o reconhecimento formal e certificação de saberes, conhecimentos e competências profissionais, para fins de prosseguimento de estudos e/ou exercício profissional” (REDE CERTIFIC: DOCUMENTO ORIENTADOR, 2014, p. 21).

⁴⁷ “Financiou-se R\$ 1,5 bilhão para o SENAI investir na construção de 53 novas escolas e na modernização e ampliação de 251 escolas já existentes, de acordo com a entrevista da Presidenta Dilma para a imprensa (O GLOBO, 26/11/2012)” (SALDANHA, 2016, p. 87).

exclusivamente para as instituições públicas” (SALDANHA, 2016, p. 87), é a guinada para o propósito privativo afastando-se da perspectiva formativa do trabalho.

3.1 SENTIDOS DO PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E AO EMPREGO - PRONATEC

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – Pronatec foi sancionado e instituído em 26 de outubro de 2011 pela presidente Dilma Vana Rousseff (que governou de 01 de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016), pela Lei nº. 12.513.

O processo de tramitação do Projeto de Lei (nº 1.209/2011⁴⁸) do Pronatec, na Câmara dos Deputados, em 28 de abril de 2011, não ocorreu com excessiva delonga, pois havia sido pedido urgência:

[...] o ambiente era bastante favorável à aprovação do Pronatec, mesmo com todas as inovações que trazia e a forte disputa havida entre o MEC e as confederações patronais pela regulação da aplicação dos recursos arrecadados pelo Sistema S (CASSIOLATO; GARCIA, 2014, p. 28).

Segundo a Lei nº 12.513, a finalidade do Pronatec⁴⁹ é “ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2011, p. 02), por meio da oferta de cursos Técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC), atendendo a jovens que ainda cursam o Ensino Médio, adultos trabalhadores ou desempregados, pessoas que recebem benefícios de transferência de renda, pessoas em cumprimento de medidas socioeducativas, pessoas que fazem parte da comunidade quilombola, pessoas com deficiência, trabalhadores da área agrícola, da pesca e do extrativismo (BRASIL, 2011). Nesse sentido,

⁴⁸ “O PL nº 1.209 seguiu em urgência e finalmente foi a plenário, na sessão deliberativa de 31 de agosto de 2011. Ao plenário foi apresentado o projeto substitutivo consolidado pela Comissão de Educação e Cultura, com as contribuições das demais comissões. Foi aprovado por voto de liderança, com seis destaques de bancadas – Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Partido Democrático Trabalhista (PDT), duas do Democratas (DEM) e duas do Partido Popular Socialista (PPS)” (CASSIOLATO; GARCIA, 2014, p. 23).

⁴⁹ “Este Programa divide-se em campos específicos do conhecimento, que abrangem as áreas de Ambiente e Saúde, Turismo, Hospitalidade e Lazer, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação em meio a outras, com a proposta de formar trabalhadores conhecedores dos métodos e processos utilizados no mundo do trabalho” (ROCHA, 2015, p. 102).

[...] a proposta da Presidente Dilma Rousseff compreende apoio às redes estaduais e oferta de bolsas de estudo para estudantes de escolas públicas em cursos de qualificação profissional, de instituições da rede privada, entendendo ser a Educação a garantia de ingresso no mundo do trabalho (ROCHA, 2015, p. 96).

Tais finalidades, para serem auferidas, são empregadas pelas ações da “Expansão da Rede Federal Profissional; Programa Brasil Profissionalizado; Rede E-tec Brasil; Acordo de gratuidade com o Serviço Nacional de Aprendizagem; Fies Técnico – Empresa e Bolsa Formação” (MACIEL; FERREIRA; LIMA; SILVA, 2015, p. 02). Alberti (2015, p. 04) elencou as modalidades⁵⁰ presentes nas ações do Pronatec:

Pronatec Bolsa-Formação Estudante (Ministério da Educação), Bolsa-Formação Trabalhador (Ministério da Educação), Pronatec Copa do Mundo (Ministério do Turismo); Pronatec Financiamento da Educação Profissional e Tecnológica (Ministério da Educação), Pronatec Brasil Maior (Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior), Pronatec Seguro Desemprego (Ministério do Trabalho e Emprego), Pronatec Jovem Aprendiz (Ministério do Trabalho e Emprego), Pronatec Campo (Ministério da Educação e Ministério do Desenvolvimento Agrário), Pronatec Mulheres Mil (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome) e, finalmente, Pronatec Brasil Sem Miséria (Pronatec/BSM vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome).

Tem-se, no Pronatec, uma ação que objetiva atender à população no que tange à carência de força de trabalho, que permita aos sujeitos capacitação para alcançar postos de trabalho em equivalência com as necessidades atuais do mercado.

A título de contextualização do período de governo em que o Pronatec foi criado e iniciado, André Singer (2015) comenta que se pode extrair o seguinte perfil do primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff – em relação às ações da matriz econômica e política adotadas –, que ilustra o contexto da época de sua criação: redução dos juros; uso intensivo do BNDES; aposta na reindustrialização; desonerações; plano para infraestrutura; reforma do setor

⁵⁰ Não será foco desta pesquisa explanar cada uma dessas modalidades. Portanto serão explanadas as que apresentarem relação com o Programa ofertado no município de Londrina, a saber, mulheres Mil, Bolsa-Formação Trabalhador e Bolsa-Formação Estudante.

elétrico; desvalorização do Real; controle de capitais; e proteção ao produto nacional. Socal (2015, p. 76) examina que

Os últimos anos e, principalmente a partir do segundo mandato do ex-presidente Luiz Inácio da Silva, seguido pelos mandatos da presidente Dilma Rousseff, o governo vem por meio de incentivos fiscais e projetos de grandes investimentos denominados de Programas de Aceleração do Crescimento (PACs), tentado movimentar a economia brasileira.

Esse conjunto de ações Singer (2015) chama de “ensaio desenvolvimentista”, mas que, ao longo do mandato da presidente, não logrou sucesso devido a uma série de fatores, em que pese mais o fato de o empresariado ter recuado a uma possível ofensiva “Lulista” ou a uma espécie de “intervencionismo”.

À medida que a postura do governo se consolidou como neodesenvolvimentista – isto é, com medidas de estímulo industrial e de fomento a o investimento privado sob orientação do Estado sem romper com a doutrina neoliberal – foi constatada ações de mudanças macroeconômicas em direção a entregar à iniciativa privada o protagonismo dos investimentos, especialmente até o término de 2012 (RODRIGUES, 2016, p. 88-89).

O Estado, considerado neodesenvolvimentista, nesses anos de Dilma Rousseff e mesmo de Lula, perpetuou o Estado neoliberal dos anos 1990, ou seja, a essência das propostas neoliberais manteve-se, com a diferença de que, no neodesenvolvimentismo, procurou-se pôr em atuação programas que visavam ao crescimento da economia e à redistribuição de renda, mas acarretou maiores gastos públicos.

Essas perspectivas neodesenvolvimentistas tentaram “[...]conciliar os interesses de diversas frações do capital (financeiro e bancário, industriais, agronegócio e exportação de *commodities*, multinacionais) garantindo também a inserção do país na dinâmica da economia globalizada” (VASCONCELOS; AMORIM, 2015, p. 08).

Singer (2015) traz uma análise da atuação desse Estado, demarcando os anos 2011 a 2014:

A cronologia do período 2011-2014 revela a ocorrência de uma guerra subterrânea, a que a sociedade permaneceu, quase sempre, alheia. Exceto alguns episódios em 2012, nos quais a batalha do spread ganhou foros públicos, o jogo de pressões e contrapressões ficou obscurecido por ter se dado nos bastidores. Não obstante, acreditamos ter demonstrado que o ensaio desenvolvimentista efetivamente representou mudanças importantes e foi, por sua vez, combatido por adversários poderosos em campanha intensa. Depois de início exuberante, o desenvolvimentismo foi contido pelo aumento dos juros, a partir de abril de 2013, e passou à defensiva. Sem contar com o apoio dos industriais e vendo a crescente atratividade do bloco rentista, o governo ficou na defensiva, até que assinou a rendição completa no final de 2014 (SINGER, 2015, p.64).

Na intenção de atender ao processo de desenvolvimento econômico pela via da indústria e sustentá-lo, o governo, entre atritos, tentou manter relações maduras com esse setor, no entanto, não sem atuar em medidas sociais, como a redução da pobreza, com o programa Brasil sem Miséria, e em seu carro chefe de governo, no que importa à educação, o Pronatec – que, também, caminha junto a um projeto de incentivo industrial, haja vista os pactos feitos com entidades privadas, cuja intencionalidade na oferta dos cursos está em par ao que Saldanha (2016, p. 41) enfatiza: “O Pronatec, mediante as parcerias público-privadas possibilita a publicização do privado, através da distribuição de recursos públicos aos espaços privados de formação técnica”, que supõe uma lógica mercadológica da formação profissional em detrimento da proposição essencial de formação para o mercado. Colocação essa em que o pano de fundo socioeconômico dá as cartas e pela qual é reiterada a demarcação do mercado por sobre a educação.

O amargar da conjuntura de uma crise de ordem estrutural reverbera decisivamente na educação através de uma reorganização pautada na ampla transposição de uma estreita razão mercadológica para as diretrizes formativas. Nesse âmbito, o projeto mercantil de educação assume o patamar central no discurso social, elencando ainda a qualificação profissional como elemento estratégico para o mal do desemprego, para a inclusão social e o crescimento econômico do país (LEMOS, 2016, p. 93).

Assim, reforçamos, em Martins (2015, p. 14), que o Pronatec fez a curva para o vértice da “[...] valorização acentuada ao ensino técnico na modalidade concomitante e cursos de formação inicial e continuada (FIC), sem vínculo com

a elevação da escolaridade, em prejuízo da integração”. Assentimos com Martins (2015) no que se refere ao comportamento de o programa realçar o modelo subsequente e concomitante, paralelizando-se à forma integrada, até mesmo à desarticulação do Ensino Médio Integrado e o Proeja, e priorizando os FIC. A seguir, dedicamos um espaço para tratar dos cursos FIC com maior precisão.

3.2 CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA (FIC) E BOLSA-FORMAÇÃO

Os cursos de formação inicial e continuada (FIC) são destinados à qualificação profissional com uma menor carga horária e “[...]têm como principais objetivos proporcionar o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social, promovendo a capacitação, o aperfeiçoamento e a especialização em determinada área” (VENTURA; LESSA; SOUZA, 2017, p. 119). A oferta dos cursos FIC podem contar com o subsídio da Bolsa-Formação, que se trata de uma das ações do Pronatec, por meio da qual “[...]a União financiará a oferta gratuita de cursos presenciais de EPT e assistência estudantil plena a diversos públicos” (MANUAL DE OPERAÇÕES BOLSA-FORMAÇÃO, 2012, p. 06).

A Bolsa-Formação garante o financiamento das despesas do aluno, no que se refere à alimentação, aos recursos pedagógicos e ao transporte, ou seja, “[...] trata de um financiamento por parte da União de todas as condições para a oferta do curso, garantindo a cobertura integral das despesas para manter o aluno no curso, mas não determina o repasse em espécie direto ao aluno” (LEMOS, 2016, p. 111).

Segundo Ventura; Lessa e Souza (2017), são compradas vagas presenciais e a distância em instituições públicas e privadas, o valor que o estudante recebe é pago pelo fornecimento direto do parceiro ofertante ou que tenha sido contratado. A Bolsa-Formação é aplicável a todos os formatos de cursos, exceto à forma subsequente. A Bolsa-Formação possui duas categorias a Bolsa-Formação Estudante e a Bolsa-Formação Trabalhador. A primeira

[...] destina-se a estudantes regularmente matriculados em instituições públicas de Ensino Médio. Eles serão beneficiados com Cursos Técnicos de duração mínima de 800 horas que, previstos no **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos** editado pelo Ministério da Educação, serão realizados em concomitância com o Ensino Médio (MANUAL DE OPERAÇÕES BOLSA-FORMAÇÃO, 2012, p. 07).

Já a segunda

[...] destina-se a trabalhadores de diferentes perfis e beneficiários dos programas federais de transferência de renda. Eles receberão Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) com duração mínima de 160 horas, também conhecidos como cursos de qualificação, previstos no **Guia Pronatec de Cursos FIC**, editado periodicamente pelo Ministério da Educação (MANUAL DE OPERAÇÕES BOLSA-FORMAÇÃO, 2012, p. 07).

Com isso, a perspectiva da Bolsa-Formação está no sentido de melhorar as condições de permanência do estudante, trabalhador ou não, no decurso de sua formação, além de aumentar as possibilidades de expandir a oferta da Educação Profissional e a inclusão do trabalhador no mundo do trabalho. Possui como parceiros o Ministério do Trabalho (MTE), o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o Ministério da Defesa (MD), o Ministério do Turismo (Mtur) e as Secretarias Estaduais de Educação (MANUAL DE OPERAÇÕES BOLSA-FORMAÇÃO, 2012). Entretanto, deve-se atentar ao fato de que

[...] ao priorizar a parceria público/privado reforça a ideia de formação profissional para o emprego, fragmenta os insuficientes recursos públicos e promove a descontinuidade em relação à concepção progressista de integração entre ensino médio e educação profissional (QUEIROZ, 2015, p. 44).

Veja, pois, que a formação para o mercado de trabalho é fator irreversível na sociedade contemporânea, que corre no sentido da informatização do conhecimento ou das técnicas produtivas automatizadas. No entanto, o ensino é direito subjetivo da totalidade dos indivíduos da sociedade, assim, há que se considerar o formato do desenvolvimento produtivo na efetivação da educação pública. Trata-se menos de integração do Ensino Médio à Educação Profissional como contributo direto ao trabalhador e versa

mais em ser subterfúgio instrumental à economia capitalista. Lima e Pacheco (2017, p. 491) afirmam que a Bolsa-Formação instituída pelo Pronatec é uma

[...] iniciativa que visa à qualificação e à habilitação de trabalhadores e estudantes brasileiros, constituindo foco de disputa pelos recursos públicos. Esse programa é responsável por mais de 8,1 milhões de matrículas em cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e de Formação Inicial e Continuada (FIC) de 2011 a 2014.

Além dos cursos FIC, o Pronatec, também, oferta cursos técnicos de longa duração – de 800 a 1.200 horas –, que podem ser oferecidos na modalidade integrada ao Ensino Médio. Porém, a predominância de estudantes que se formam em cursos FIC é maior que a de formandos em cursos integrados ao Ensino Médio (VENTURA; LESSA; SOUZA, 2017), demonstrando maior inclinação à oferta dos cursos na forma concomitante e subsequente do que ao Ensino Médio e ao Proeja.

Reconhece-se que os cursos FIC procuram atender à demanda de mão de obra trabalhadora, que, ao frequentarem cursos profissionalizantes de rápida conclusão, viabiliza a satisfazer às oscilações das conjunções de mercado, potencializando a criação de mais cursos com menos custos, o que favorece a iniciativa privada de oferta de cursos, como os do Sistema S, tal qual reforça a ponderação de Lemos (2016, p. 94):

A ordem de profissionalização técnica para a classe trabalhadora como requisito elementar para ansiar um lugar no competitivo mercado de trabalho complementa o discurso empresarial que recomenda uma formação que designe mão de obra em curto tempo e que possa atender as muitas pretensões recobradas pelo sistema capitalista.

Cursos FIC vêm, pois, atender às premências do setor produtivo, que movimenta as necessidades da sociedade. Tanto na iniciativa pública quanto, sobretudo, na iniciativa privada, como é o caso do Sistema S, que abarca boa parte das matrículas de cursos FIC, como pontua Lemos (2016, p. 122), “o oferecimento desses cursos acontece em grande parte, 85,7% na Rede Privada, constituída pelas entidades do Sistema S”, além de instituições privadas de Ensino Superior e profissional.

Lima e Pacheco (2016, p. 501) afirmam que “A predominância de oferta de cursos FIC, em detrimento da oferta de cursos de maior duração, situa o programa no rol de uma política de educação profissional imediatista”, o que supõe uma contradição no conteúdo do próprio Parecer 11/2012 das DCNEPTNM, em que a pretensão é oferecer formação para o trabalho, de modo que se permita ao trabalhador

[...] superar a tradicional e ultrapassada redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto meramente operacional, simplificado e linear, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social e cultural (BRASIL, 2012, p. 28).

A habilitação dos cursos do Pronatec, no estado do Paraná, é oferecida em vários municípios e, assim como afirmado anteriormente a respeito da forma de oferta da Bolsa-Formação, atende tanto aos cursos técnicos, a partir de 800 horas (no 2º ou no 3º ano do Ensino Médio), quanto à formação inicial e continuada, que possui 160 horas.

Maraschin e Ferreira (2017), em recente pesquisa, ao discutirem a perspectiva de viabilidade da integração da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) à Educação Profissional, do ano de 2005 (ano de implementação do Proeja e, portanto, marco temporal para as autoras) a 2017, sob a perspectiva do fomento aos recentes programas voltados a esse público – a saber, Proeja (e os reflexos⁵¹ da Lei nº 13.415/2017 para ele), Certific, Pronatec e as metas do Plano Nacional de Educação⁵² –, afirmam que, em relação ao Pronatec,

⁵¹ A título de esclarecimento e continuidade desses reflexos, Maraschin e Ferreira (2017) relatam que essa é a quarta fase e que, nas palavras delas, é a mais “nebulosa”. Segundo as autoras, na Lei 13.415/17, a única menção à EJA alega que os sistemas de ensino disporão da oferta da EJA e sobre o Ensino regular noturno. A esse respeito, Maraschin e Ferreira (2017, p. 11-12) ponderam, então, que “Comparada a LDB 9394/96, não há alterações na redação nesse parágrafo, e não há outras referências à EJA ou mesmo ao Proeja, mas há referências à Educação Profissional. Nestas referências, são estabelecidos tempos diferenciados para a produção do conhecimento, de modo que as condições pelas quais se vinha desenvolvendo o Proeja no país, como ensino noturno e com todo um atendimento atento às condições dos estudantes, se tornam, cada vez mais, distantes”.

⁵² “Como terceira fase da constituição da política de integração da EJA com a Educação Profissional destaca-se a Lei Nº 13.005 de 24/06/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE” (MARASCHIN; FERREIRA, 2017, p. 10).

[...] sua proposta preconiza cursos rápidos (chamados Formação Inicial e Continuada – FIC) e na modalidade concomitante e o que para o desespero dos defensores da formação integrada e da EJA não pode se articular com a EJA (MARASCHIN; FERREIRA, 2017, p. 07).

Segundo as autoras, a implementação do Pronatec situa-se na segunda fase de integração da EJA com a Educação Profissional e que, nesse sentido, o programa não representou avanços tão significativos como fora nas fases do Proeja Médio⁵³ e a Rede Certific, considerando, em contrapartida, um retrocesso diante das conquistas de 2005 e 2010, silenciando as ações do Proeja e da própria EJA (MARASCHIN; FERREIRA, 2017). Apontam as autoras, ainda, que o Proeja surgiu como Decreto, enquanto que o Pronatec surgiu como Lei⁵⁴, não trazendo o enfoque à EJA, fazendo com que movimentos sociais e pesquisadores de fóruns da EJA organizassem-se para garantir o devido espaço da EJA, cenário que mudou posteriormente, devido à vitória da imposição desses grupos para garantir o lugar da EJA nas ações da Educação Profissional de então (MARASCHIN; FERREIRA, 2017), por meio da Portaria nº 168, de 07 de março de 2013, “Nesta, a Educação de Jovens e Adultos aparece e abre para a possibilidade de serem criados cursos de Educação Profissional integrados à Educação Básica na modalidade EJA” (MARASCHIN; FERREIRA, 2017, p. 08), sobretudo, por meio da Bolsa-Formação desse programa.

Segundo o documento da Lei nº 12.513, para atender aos seus objetivos, o Pronatec oferta os cursos de Educação Profissional gratuitos em regime de colaboração com a

União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas e públicas de ensino superior, de instituições de educação profissional e tecnológica

⁵³ A primeira fase apontada no estudo das autoras refere-se à “fase de 2005 a 2010, do Proeja Médio, Proeja FIC e Certific como uma importante etapa da integração da EJA com a Educação Básica, buscando, através dos fundamentos dos Programas instituir uma política pública de inclusão de adultos não escolarizados na formação profissional, oferecendo formação profissional e aumento da escolaridade a classe trabalhadora. Observou-se nessa fase uma preocupação com concepções, princípios e estratégias de formação de professores para atuação nestes programas, de incentivo a grupos de pesquisa e de debate com os envolvidos para a melhoria das propostas” (MARASCHIN; FERREIRA, 2017, p. 06).

⁵⁴ “Alterando as Leis Nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, Nº 8.121, de 24 de julho de 1991 e Nº 10.260, de 12 de julho de 2001” (MARASCHIN; FERREIRA, 2017, p. 07).

e de fundações públicas de direito privado precipuamente dedicadas à educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2011, p. 02).

O alcance de seu atendimento transita por diversos âmbitos do aparato do Estado e conta, ainda, com a colaboração da iniciativa privada. O artigo quarto da Lei nº. 12.513 afirma que as ações do Pronatec serão desenvolvidas por meio de ampliação, de fomento e de financiamento de vagas das Redes Federal e Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, incentivando a criação de unidades físicas que possam atender às vagas demandantes – “[...] encarregados de identificar a demanda do mercado de trabalho, mobilizar os potenciais beneficiários e encaminhá-los para os ofertantes” (LEMOS, 2016, p. 99). Esses últimos “são responsáveis pela oferta de cursos, pela infraestrutura e pelo material didático a partir da pactuação de vagas com os demandantes” (LEMOS, 2016, p. 99), bem como dando apoio técnico e, ainda, pela oferta da Bolsa-Formação, tanto a Estudante quanto a Trabalhador, que oferece bolsa de estudos ao participante, subsidiando desde material escolar e transporte a alimentação, e pela articulação com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, o Projovem (BRASIL, 2011).

Ainda em relação à Bolsa-Formação, a União tem a autorização de transferir os recursos necessários às instituições, tanto da rede pública estadual e municipal quanto da rede privada, sem que precise passar por contratos ou por instrumentalização legal, desde que observados os limites da aplicação dessa prestação de serviço. O total dedicado ao recurso é enviado conforme o número de vagas sistematizadas pelas matrículas realizadas, o valor pago é repassado diretamente à mantenedora das instituições privadas de Ensino Superior e Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2011). São modalidades da Educação Profissional e Tecnológica cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) “[...] destinados ao público com escolaridade mínima variada e têm carga horária definida entre 160 a 400h/a, com duração de 3 a 6 meses” (LEMOS, 2016, p. 98) ou cursos técnicos de qualificação profissional, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de formação de professores em Nível Médio na modalidade normal.

3.3 A REDE E-TEC E OS ENCAMINHAMENTOS PARA A ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE PELA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Em 2007, foi instituído o *Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil)*, pelo Decreto nº 6.301/2007. Trata-se de uma iniciativa criada no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que buscava desenvolver a Educação Profissional Técnica na modalidade de Educação a Distância⁵⁵, tendo em vista que esta última fora regulamentada pelo artigo 80 da LDB 9.394/96, como modalidade de ensino legal, pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005.

A finalidade do Sistema Escola Técnica do Brasil, segundo o Decreto nº 6.301/2007, era “[...] de ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País” (BRASIL, 2007, p. 01). Entre seus objetivos, o Sistema e-Tec Brasil pretende que, por meio dos cursos técnicos de nível médio, expanda-se sua oferta para regiões do interior e periferia do país, e que, além da capacitação inicial e continuada para o estudante do Ensino Médio, seja expandida a formação continuada para professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade a distância.

Os locais de oferta podem ser escolas públicas municipais e estaduais e o Distrito Federal, oferecendo apoio presencial (BRASIL, 2007). O documento possui oito artigos que discorrem sobre os objetivos do sistema, as incumbências quanto ao vínculo e à colaboração com as instituições, como também às despesas da Rede e às ações do Ministério da Educação (veremos que, posteriormente, essas escolas deram lugar aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefet) e que, no ano de 2008, tanto os Cefet (apenas os Cefets do Rio de Janeiro e Minas Gerais não aderiram), as unidades de ensino (Uned), as escolas agrotécnicas e as escolas técnicas federais quanto as escolas vinculadas a universidades foram desabilitadas e os

⁵⁵ Capítulo 1, artigo 1º “Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005, p. 01).

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia passaram a ser as instituições designadas à oferta de Educação Profissional⁵⁶).

A Rede e-Tec Brasil foi criada pelo Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011, cuja finalidade é a de “ampliação da oferta nacional de educação profissional e tecnológica, exclusivamente na metodologia a distância, pelo desenvolvimento e difusão de cursos, metodologias e tecnologias” (SOCAL, 2015, p. 89).

Antes de ser “Rede” e-Tec, era chamada “Sistema” e-Tec, devido ao plano de expansão (que revogou o Decreto 6.301/07 pelo já mencionado Decreto nº 7.589/11). Nesse modelo, visava-se à ampliação da rede de formação de professores da educação básica em serviço, assim como à expansão da rede federal de educação profissional, por meio da “[...]expansão da rede de atendimento educacional em cursos técnicos de nível médio na modalidade a distância” (LEMES, 2016, p.129). Aspectos estes que, segundo Lemes (2016), foram preservados nessa transição, exceto com o “aparecimento do termo ‘formação em serviço’ (quando a Rede assume a oferta do Profucionário - Decreto nº 7.415/2010), no tocante a formação dos trabalhadores da educação” (LEMES, 2016, p.129).

Em 22 de dezembro de 2015, é regulamentada a Portaria nº. 1.152, que dispõe sobre a Rede e-Tec Brasil e sobre a oferta de cursos a distância por meio da Bolsa-Formação, no âmbito do Pronatec. Esse documento estabelece as normas para execução das ações da Rede e-Tec Brasil, o que, também, inclui os cursos financiados por meio da Bolsa-Formação do Pronatec (MEC, 2015). Ela (a Portaria nº. 1.152, de 2015) traz, ainda, os objetivos da Rede e-TEC Brasil, as formas pelas quais podem ser ofertados os cursos, as regulamentações, as competências, as modalidades (que incluem a EaD), os agentes, a organização de oferta dos cursos, os polos de apoio presencial, o preenchimento de vagas, o repasse de recursos e o pagamento da Bolsa-Formação. Nesse sentido, a oferta de cursos de nível técnico é definida por meio do Catálogo Nacional, e os cursos FIC, pelo Guia de Cursos.

Socal (2015, p. 90) frisa como ponto importante a respeito da inserção dos:

⁵⁶ Informações obtidas na aba “Histórico” do site da Rede Federal do MEC. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 03 dez 2017.

Serviços Nacionais de Aprendizagem, como parceiros ofertantes da Rede, por meio da Portaria MEC nº 562/2013 e da Resolução FNDE/CD nº 55/2013. Demonstrando uma forte tendência à transferência de recursos públicos ao setor privado.

Conquanto, ressaltamos que a e-Tec foi a primeira grande contradição de governo denominado popular democrático, pois, como pontua Lemes (2016, p. 133), “[...] mais se aproxima a um processo de contingenciamento de despesas e custos que uma oferta presencial e até mesmo no aparelhamento tecnológico para sua efetivação a distância, possam evocar”.

O e-Tec é colocado no Pronatec como mais um aparato para validar uma formação mais rarefeita. Para Lemos (2016, p. 107),

É válida a constatação de que embora não tenha registrado uma participação significativa no Pronatec, servindo mais como uma política estratégica, a Rede E-Tec Brasil se consubstancia como a total flexibilização da qualificação dos trabalhadores subsumindo-a à lógica capitalista.

Consagrando, assim, um sentido de Educação a Distância para a classe trabalhadora, que percorre mais a certificação do que a qualidade da formação empregada, como posiciona Lemes (2016, p. 227):

Ao se profissionalizar os trabalhadores a baixo custo, com uma formação incipiente e lançá-los ao mercado de trabalho, permite ao setor produtivo utilizar-se da baixa escolaridade e do exército de reserva para consecução de baixas remunerações e precárias relações trabalhistas.

Afora a própria condição dos docentes na Rede e-Tec via bolsas, que corrobora “Numa direção de desregulamentação e precarização da profissão docente, outro risco, seria o das bolsas serem usadas como concessões regulatórias no âmbito interno das instituições” (LEMES, 2016, p. 227). Na perspectiva de Lemos (2016, p. 107),

Sabe-se que pesa sobre a modalidade a distância críticas substanciais que a afirmam como uma metodologia totalmente fragmentada e aligeirada. O utilitarismo proposto e a democratização do acesso às vagas justificam o discurso do

governo e legitimam tal iniciativa que, na verdade, é de qualidade questionável e serve mais como estratégia para o alcance de números ou de metas. Dessa forma, na própria certificação, não é especificado que o curso foi feito na modalidade a distância.

Incorre-se risco de esfacelamento, no sentido de que, somando-se a não atenção à questão docente, às bolsas serem destituídas do foco no aluno dentro de um modelo a distância que se compromete apenas com finalidades numéricas, acirram em supostas desigualdades e reduzem as possibilidades de ascensão da qualidade total dessa política pública.

No que se refere à relação da Rede e-Tec Brasil ao Pronatec, a primeira é considerada “[...] uma resposta ao PDE, à legislação educação nacional e a reivindicativa de órgãos de classe, quanto à ampliação de educação profissional e tecnológica de nível médio a distância nas instituições públicas de ensino” (LEMES, 2016, p. 223). Já passada a centralidade da Rede e-Tec para o Pronatec, este terá redimensionada sua rede de atuação, passando a “[...] atender a demanda que se fizer necessária a educação profissional e tecnológica na modalidade a distância seja em nível médio, formação inicial e continuada, cursos em nível superior tecnológico ou pós graduação” (LEMES, 2016, p. 223).

3.4 A RELAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990 E AS PROPOSTAS ATUAIS DO PRONATEC NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No decorrer desta pesquisa, que se propôs a analisar a educação profissional como política de qualificação profissional, percorreu-se uma trajetória centenária de proposições para a formação da mão de obra do trabalhador no país. No que concerne à perspectiva dos anos 1990, há um destaque para a elaboração das políticas educacionais que se desenvolveram orientadas pelo aparato discursivo de agências e de organismos multilaterais, como o Banco Mundial⁵⁷ e a Unesco⁵⁸ (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

⁵⁷ “Fundado na conferência de Bretton Woods, em 1944, após o término da Segunda Guerra Mundial, o grupo Banco Mundial é hoje composto por um conjunto de organismos, dentre os quais o principal é o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que abrange cinco outras agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Cooperação Financeira Internacional), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de

Essas agências recomendam e, quando sim, definem o direcionamento das políticas educacionais no país. “Na perspectiva dos Organismos multilaterais tal iniciativa é crucial para restaurar a confiança e estimular o desenvolvimento econômico e político das nações” (BAPTISTE, 2015, p. 39). O Banco Mundial atua, desde o final da Segunda Guerra, em atividades de compensação econômica, como empréstimos a países subdesenvolvidos. No contexto do Brasil, Cattani (2006) explica que os projetos educacionais desenvolvidos para o país não recebem acompanhamento da sociedade civil ao certo e que, diante de altos investimentos,

[...] a educação passa a se converter em um “mercado emergente” atrativo aos investidores privados. Assim, ela foi incluída entre os 160 serviços cuja liberação pode ser negociada e estar comprometida de acordo com os princípios e as normas da Organização Mundial do Comércio (OMC) (CATTANI, 2006, p. 36).

Para promover a educação, os acordos redigidos para esses projetos são firmados junto à Unesco, que estabelece apoio técnico e estratégico para o desenvolvimento da educação. O atendimento estende-se, também, à promoção da educação de pessoas jovens e adultas e à formação para o trabalho. Tais organismos estão em consonância com as propostas orquestradas pelo consenso de Washington⁵⁹, consagrando a reunião de “num conjunto integrado, elementos antes esparsos e oriundos de fontes diversas, às vezes diretamente do governo norte-americano, outras vezes de suas agências, do FMI ou do Banco Mundial” (BATISTA, 2004, p. 06). Ao longo dos anos 1990, essas foram as marcas influenciadoras das políticas educacionais

Disputas sobre Investimentos), a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais) e o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente)” (CATTANI, 2006, p. 34).

⁵⁸ “A Unesco é uma das agências da Organização das Nações Unidas com intuito de incentivo à cooperação técnica entre os Estados membros. Criada em 16 de novembro de 1945 para promover a paz e os direitos humanos com base na solidariedade intelectual e moral da humanidade” (CATTANI, 2006, p. 55).

⁵⁹ “Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo *Institute for International Economics*, sob o título ‘*Latin American Adjustment: How Much Has Happened?*’, era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subseqüentemente, a denominação informal de ‘Consenso de Washington’” (BATISTA, 1994, p. 05).

no país. No que diz respeito às políticas de qualificação profissional, Maciel, Ferreira, Lima e Silva, (2015, p. 04) avaliam que

Analisado o quadro histórico das políticas de qualificação profissional, observamos que o mesmo caracteriza-se por trajetórias irregulares que revelam o grau de fragilidade, de descontinuidade e de dispersão das políticas que estão mais afeitas a políticas de governo, influenciadas por demandas conjunturais, do que a políticas de Estado determinadas por questões estruturais.

Dada essa trajetória irregular da gestão das políticas de Estado para a educação profissional, sua constituição apresenta antinomias do ponto de vista dos projetos societários, os quais se postularam e materializaram-se nos documentos legais de políticas para esse ramo. Apesar dos avanços na pauta de criação desses dispositivos legais, Castioni (2013, p. 31) atenta para o fato de que “Durante o governo Lula, cresceram os gastos com o seguro-desemprego e despencaram os relativos à qualificação profissional”, conclusão, no mínimo, reforçada pelas condições frágeis da política de qualificação profissional no realocamento dos trabalhadores para o mercado de trabalho, ratificando aquilo que já, outrora, fora comentado:

Nesse contexto, apresentava-se a ideia de que o sucesso no mercado de trabalho dependeria do indivíduo possuidor de habilidades adquiridas em cursos rápidos de qualificação profissional. Essa é a máxima da teoria econômica, que prevê que indivíduos possuidores de múltiplas habilidades agem racionalmente no mercado buscando a melhor remuneração da sua força de trabalho (CASTIONI, 2013, p. 29).

O transcorrer da vida dos trabalhadores passou a ser manejado fortemente pela condição de articulador de sua própria construção social para o mercado de trabalho. Ao longo dos anos iniciais do século XXI, a partir dessa tomada categórica sobre o ideário de flexibilização do trabalho e da forma como o trabalhador deve pensar a si e ao seu entorno social, vai-se tornando um condicionante que abrangerá até mesmo o foco das Diretrizes Curriculares e os projetos pedagógicos de cursos que alcançam tanto a educação básica quanto o Ensino Superior.

Castioni (2013, p. 32), entretanto, pontua que “[o] volume de iniciativas no governo Lula, no campo da educação profissional, não difere em quantidade e impacta da mesma maneira que impactaram as reformas anteriormente introduzidas pelo governo FHC”, embora, desde os anos 1990 até meados do governo de Lula da Silva, apontem para preponderante emissão de decretos e leis, até as mais cogitadas e articuladas entre diferentes esferas da sociedade que reuniu professores, pesquisadores, representantes de núcleos sindicais a perder de vista. Castioni (2013, p. 34) exemplifica o caso:

No governo Lula, como no governo FHC, o MEC teve algumas iniciativas no sentido de pactuar com o MTE para realizar ações coordenadas que solucionassem a formação para o trabalho. No entanto, como antes, foram apenas Portarias e atos conjuntos que, na essência, não tiveram efeito prático. A última delas foi a chamada Rede Certific (Portaria Interministerial n. 1.082, de 20 de novembro de 2009), uma iniciativa que visa permitir a certificação do conhecimento adquirido pelos trabalhadores ao longo da vida, prevista pelo artigo 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Situações como essa ou como a que relata Moura, Lima Filho e Silva (2015) em relação ao desmembramento da Semtec (Secretaria de Educação Média e Tecnológica em Secretaria da Educação Básica – SEB), deixando-a à administração dos assuntos de interesse do Ensino Médio, o “[...]propedêutico e o integrado desenvolvido nas outras redes públicas” e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), tutelando “o Ensino Médio desenvolvido na rede federal” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1073), induzem à fragmentação da proposta de formação politécnica, engessam as possibilidades de diálogo e potencializam tensões e divergências na base da construção de projetos de interesse comum aos sujeitos da educação média e profissional.

Assim, é possível depreender que houve uma relação de contraposição nas, então, “atuais” Diretrizes Curriculares Nacionais frente às Diretrizes anteriores, dos anos 1990, em decorrência de um processo plausível de refutação por parte de atores sociais da educação, pesquisadores e sociedade civil. Entretanto, deve-se ponderar que as atuais diretrizes mantêm certa relação com as políticas dos anos 1990 e que, de modo historicamente reiterado, pois a história mesma é cíclica, é retomada, agora, com a proposição

da Lei nº 13.415. Em decorrência de sua urgência na pauta da educação atual, dedicamos um espaço para analisá-la no contexto da educação profissional.

3.4.1 As Possibilidades e as Implicações para a Educação Profissional no Presente Contexto

A discussão que propõe uma revisão no currículo do Ensino Médio não é nova. Como explorado em capítulo anterior, desde o Decreto nº 2.208/1997 até o Decreto nº 5.154 de 2004, a educação para o ensino secundário reserva preocupações no sentido da ampliação e da qualidade desse nível de ensino, que é porta de saída para a vida adulta e para o mundo do trabalho. Dentre as iniciativas para viabilizar a melhoria no atendimento da educação média, exemplificamos o Ensino Médio Inovador⁶⁰, de 2009, o Enem, o Sisu etc. Reivindicava-se, na proposta curricular na década de 2000,

[...] a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo (MOEHLECKE, 2012, p. 53).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional representaram uma plausível realização para a sociedade, no que concerne à luta pelo direito à educação no contexto daquele período. Ferretti (2016, p. 82) pontua que

No caso das Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Médio o avanço foi considerável. Os documentos produzidos por educadores e as instâncias destes junto à Câmara de Educação Básica do CNE ensejaram, depois de várias idas e vindas, a proposição de um documento de Diretrizes afinado com as bases teóricas, filosóficas e políticas da escola unitária na perspectiva da formação politécnica e omnilateral.

No caso das Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada, percorreram-se avanços semelhantes aos do Ensino Médio, mas que

⁶⁰ “Seu objetivo central é superar a dualidade do ensino médio, definindo-lhe uma nova identidade integrada, na qual se incorpore seu caráter propedêutico e seu caráter de preparo para o trabalho” (MOEHLECKE, 2012, p. 45).

ficaram à mercê do parecer da Câmara de Educação Básica do CNE, marcadas pelo hibridismo entre a concepção político-educacional pautada pela formação politécnica e omnilateral e a fundamentada na formação por competência (FERRETTI, 2016, p. 85).

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) e as DCNEPTNM⁶¹ receberam resistência, até mesmo velada, em fixar com propriedade a concepção do trabalho em uma perspectiva ontológica e de currículo integrado, ainda que a literatura do documento em si o traga.

A respeito das DCNEM, Moehlecke (2012 p. 53) pontua que

[...] apesar de vivenciarmos um contexto político e social aparentemente distinto, os grandes temas e preocupações presentes no documento das DCNEM da década de 1990 permanecem os mesmos nas novas diretrizes: a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo.

Entretanto, o que muda, de fato, na visão de Moehlecke (2012), e, nisto, torna-se um aspecto positivo em sua análise das Diretrizes do Parecer nº 05/2011, está na alteração da linguagem e nos referenciais teóricos, de modo a tornar mais próximo o então novo texto às críticas que se produziam em relação às diretrizes anteriores. A preocupação, logo, é superar o que havia de críticas nas diretrizes anteriores (de 1998), quais sejam a crítica à subordinação da educação ao mundo do trabalho, por meio, por exemplo, da ideia de flexibilização do currículo, das competências e das habilidades, já tratadas nesta pesquisa. Outra experiência positiva é em relação a movimentos sociais, relatada por Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1075),

[...] com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que se vem constituindo no Brasil como protagonista, especialmente dos trabalhadores do campo –, e, nesse sentido, os projetos educacionais desenvolvidos constituem uma referência quando se trata de analisar as

⁶¹ “Embora a base legal para o ensino médio integrado na perspectiva da politécnica seja de 2004 (decreto n. 5.154), apenas em 2010 foi retomada a discussão sobre a necessidade do estabelecimento de novas diretrizes, por meio de uma proposta do Conselho Nacional de Educação (CNE)” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1074).

possibilidades de um projeto educacional integrado a um projeto social contra-hegemônico dos trabalhadores.

A mesma adversidade que percorre as DCNEM vale para a as DCNEPTNM, cujo texto, também, passou por embates no sentido de superação de dicotomias, na perspectiva de propor direcionamentos enfáticos ao interesse de uma educação, minimamente politécnica e omnilateral. Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1073) contribuem na assertiva de que

As políticas educacionais dos anos 1990 estabeleceram, em seu conjunto, a separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional e submeteram o currículo à pedagogia das competências, intensificando o caráter instrumental da educação, especialmente no campo da educação profissional.

Essa situação corrobora como coeficiente dificultador da implementação de um sistema de educação profissional no país ao não permitir unir as pontas que a fecham, como um órgão que se ocuparia da integração trabalho-educação, de modo uníssono e do ponto de vista da integração ontológica do sentido do trabalho, à educação básica do jovem e do adulto trabalhador.

No ano de 2016, o debate em torno da reformulação do Ensino Médio é retomado com o PL 6.840, apresentado por uma comissão especial de Educação da Câmara Federal de 2013 e motivado por questionamentos⁶² do setor produtivo e/ou por redes públicas de entes federados (Ferretti, 2016).

Os argumentos que os reformadores auferem versam sobre a necessidade de “[...] destravar barreiras que impedem o crescimento econômico” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357). Nesse aspecto, a educação profissional é apêndice importante, por contribuir com esse crescimento econômico, “para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357). Desse modo, aplica-se, no Ensino Médio e no Ensino Profissionalizante, investimento que fortaleça o ensino, ajustando-o às necessidades produtivas globalizantes, e tem-se a fonte de desenvolvimento econômico ajustável às oscilações do capital.

⁶² “Entre essas ações cabe ressaltar a que foi desenvolvida desde maio de 2012, no âmbito da Câmara dos Deputados, pela Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições par a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). Referida Comissão, depois da realização de várias audiências e seminários públicos aprovou e encaminhou, em 2013, ao então Ministro da Educação Aloizio Mercadante, o relatório elaborado pela Comissão, acompanhado do Projeto de Lei 6840/2013, tendo em vista a reformulação do ensino médio” (FERRETTI, 2016, p. 85).

Os argumentos dos reformadores são justificados, ainda, pelo fato de que esse crescimento econômico não ocorre devido à falta de profissionais qualificados. Entretanto, esse postulado vem sendo refutado em pesquisas, uma vez mais, nas palavras de Motta e Frigotto (2017, p. 359), devido ao fato de que esse argumento “não corresponde com a realidade, pois nos curtos momentos de expansão do capital brasileiro a força de trabalho demandada foi para o trabalho simples”.

Motta e Frigotto (2017, p. 359) utilizam a análise de Pochmann (2011) sobre um estudo realizado entre 1960 e 2010, cujo fragmento da pesquisa intitulava-se “Buscando identificar as ‘mudanças recentes na renda e na estrutura ocupacional brasileiras”, associadas às transformações na estrutura produtiva. Nesse sentido, compartilhamos da análise de Pochmann (2010) citada por Motta e Frigotto (2017, p. 359-360).

Aponta que entre 2004 e 2010 houve elevação da renda *per capita* e redução da desigualdade, inclusive devido aos programas sociais direcionados às camadas mais pobres da população. O Impulso do setor terciário (comércio e serviços) gerou novos postos de trabalho; no entanto, concentrou-se naqueles de salário base. O mesmo ocorreu com o setor secundário (indústria, incluindo a construção civil): os novos postos de trabalho situaram-se na base da pirâmide.

Ainda que a elevação de postos de trabalho nos setores terciário e secundário tenha aumentado a renda *per capital*, reduzindo a desigualdade, há uma imprecisão interna à concepção da oferta de trabalho, entendendo que, ao elaborar as políticas e os programas sociais, não se encontra, em sua gênese, a intencionalidade de erradicação integral da defasagem da formação profissional, mas sugere-se, recorrentemente, o intuito arraigado de compensação destas⁶³.

Assentimos com Motta e Frigotto (2017, p. 360), que admitem que “[...] avançar tecnologicamente e qualificar a força de trabalho exigem alterar a posição subordinada e dependente do Brasil na divisão internacional do trabalho”.

⁶³ “Nos governos Lula/Dilma, as políticas foram distributivas, incidentes apenas na diminuição da pobreza, o que não deixa de ser uma melhoria, embora limitada” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 112).

Desta feita, vê-se o Pronatec, nesse sentido, compactuando como um programa de governo que, na esteira da política compensatória, atua em par ao suposto dessa imprecisão de concepção de trabalho. É importante ressaltar, com base em Rocha (2015, p. 96), que

O Governo Federal apresentou o Pronatec também como uma das soluções à crise do Ensino Médio e técnico no Brasil. A Educação Profissional é a grande aposta do governo da Presidente Dilma Rousseff para qualificar a mão de obra e aprimorar a qualidade do Ensino Médio.

Assim, o coeficiente que fomenta a possível elevação na condição social dos indivíduos é a formação profissional que qualifica a mão de obra, e só ao seu portador é devida a responsabilização por seu fracasso ou por sua legitimidade do desenvolvimento pessoal e socioeconômico.

É corrente a frequência com que o discurso das competências, vez ou outra, aparece nas pautas reformistas de currículos da educação. No contexto da Reforma do Ensino Médio de 2016-2017, não foi diferente. Marise Ramos, ao investigar agudamente a noção de competências, em publicação de 2002, elaborou uma síntese relacionando as reformas, que, naquela altura, a autora fazia menção à passagem do Decreto nº 2.208 para o Decreto 5.154 e a todo o processo pelo qual já percorremos nesta pesquisa, que levou à implementação das Diretrizes para o Ensino Médio de 2011 e que, no contexto atual da pesquisa, há que se destacar tal ponderação em que pese que

As reformas associaram-se ainda aos processos de globalização da economia e à crise do emprego, colocando-se a necessidade da criação de novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas. Espera-se, por um lado, proporcionar aos jovens passagens menos traumáticas para o mundo do trabalho e, juntamente com os adultos, construir alternativas que supostamente minimizariam o risco da exclusão social. Nisso está a razão de a competência vir associada às noções de empregabilidade e de laborabilidade (RAMOS, 2002, p. 402).

Reiteramos, ainda, que a noção de competências não é legitimada solitariamente. Na iminência das discussões da reforma do Ensino Médio, o Banco Mundial apressou-se em elaborar, em 2018, um relatório que versa sobre juventude, competências e seguridade social, ambos os tópicos em

ebulição desde a PL 6.840. Nos agradecimentos do documento, assim está exposto:

Competências e Empregos: Uma agenda para a juventude” é um relatório centrado na avaliação dos principais desafios que os jovens brasileiros enfrentam para alcançar índices mais altos de empregabilidade e produtividade no mercado de trabalho. O estudo foi preparado por uma equipe liderada por Rita K. Almeida (Economista Sênior) e Truman G. Packard (Economista Líder) (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018, p. 03).

Esse relatório traz um enfoque na necessidade de equipar os jovens para um mercado de trabalho dinâmico frente às adversidades do setor financeiro. Aponta, ainda, para a uma responsabilização aos jovens pela “sobrecarga” nas contas públicas, devido ao alto gasto com seguridade social. Desse modo, o relatório define como “[...] a nova urgência decorre dos *ventos contrários* ao crescimento econômico que sopram mais fortemente à medida que a população envelhece” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018, p. 05, grifo nosso). A questão previdenciária, no Brasil, também está em pauta desde 2016, com a proposição da Reforma da Previdência, que propõe minorar os custos com benefícios previdenciários.

Concomitante ao documento “Competências e Empregos: uma agenda par a juventude” (2018), compactua da mesma linha de pensamento o relatório “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (2017) e a Emenda Constitucional n.º 95/201664, que resultou das Propostas 241 e 55 tramitadas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. Juntos, os dois relatórios e a Emenda Constitucional nº 95/2016 são receituários para uma nova rota na contenção de gastos com despesas públicas no país, com a finalidade de elevar a economia deste, por meio da formação de mão de obra qualificada para atender às regulações do mercado e gerenciar, por meio da força de trabalho dos jovens, o déficit com a previdência social no país.

⁶⁴ “[...] foram inseridos no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) vários dispositivos que implementaram um novo regime fiscal com um limite para os gastos do governo federal, que vigorará pelos próximos 20 (vinte) anos. Esse novo regime valerá, portanto, até 2036, sendo o teto fixado para 2017 correspondente ao orçamento disponível para os gastos de 2016, acrescido da inflação daquele ano. Para a educação e a saúde, o ano-base será este 2017, com início de aplicação em 2018. Qualquer mudança nas regras só poderá ser feita a partir do décimo ano de vigência do regime, e será limitada à alteração do índice de correção anual” (MARIANO, 2017, p. 260).

Na ala das despesas primárias do governo, a Emenda Constitucional n.º 95/2016 fixa um limite de gastos para cada órgão em exercício

[...] do Poder Executivo, do Poder Judiciário, do Poder Legislativo, do Tribunal de Contas da União, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União, cabendo a cada um deles a responsabilidade pelo estabelecimento do seu limite (MARIANO, 2017, p. 260).

Assim, sendo vedado que se aumente o custo de despesas totais do governo acima da inflação, mesmo que a economia vá bem, e a possibilidade de que se aumente o investimento em determinada área está condicionada à retirada dos recursos de outra área (MARIANO, 2017). A autora reflete, ainda, que,

Na mensagem ao texto da antiga PEC 241, observa-se que sua justificativa residia em um déficit público gerado supostamente pelo governo anterior, que teria gastado demais, gerando a necessidade de um ajuste fiscal, cuja opção foi tomada por meio do corte e limite dos gastos públicos como uma das medidas, ao lado das privatizações, para se atingir o chamado superávit primário. A atual EC 95/2016 é, por conseguinte, uma medida de ajuste fiscal que atende à lógica imposta pelo consenso neoliberal para as nações subdesenvolvidas ou em desenvolvimento, que pode ser sintetizada no tripé “superávit primário, meta inflacionária e câmbio flutuante”, cujo resultado já se sabe: aprofundamento da desigualdade social e da recessão econômica e geração de lucros exclusivos e exorbitantes para muito poucos (MARIANO, 2017, p. 267).

Do lado da situação da ocupação da juventude, o relatório “Competências e Empregos: uma agenda par a juventude” postula que

De uma forma geral, as políticas e o gasto público priorizam os já incluídos e os idosos, deixando muitos jovens de fora, e com um baixo nível de engajamento econômico. O presente relatório sustenta que, para conduzir o país a níveis mais elevados de renda e a uma sociedade mais equitativa, os líderes do Brasil terão de colocar os jovens no centro de uma ambiciosa agenda de reformas de políticas relativas a competências e empregos (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018, p. 05).

De outra ponta, o relatório “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, documento encomendado pelo governo nacional ao Banco Mundial, argumenta que o Brasil passa por dificuldades para lidar com a execução dos gastos públicos, fato que atravanca a condução de outras ações da alçada da gestão pública, o que é justificado, segundo o relatório em decorrência, pelo fato de que “[o] gasto tornou-se cada vez mais engessado pela rigidez constitucional em categorias como folha de pagamento e previdência social, deixando quase nenhum espaço para despesas discricionárias e de investimento” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017, p. 01).

Estimativas sugerem que, na ausência de uma reforma, até 2030 o gasto primário total federal previsto na nova regra de gastos (o teto) teria de ser usado somente para pagar a previdência. A reforma previdenciária proposta pelo governo reduziria o déficit do sistema previdenciário RGPS pela metade ao longo dos próximos 50 anos e economizaria cerca de 2% do PIB durante a próxima década (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017, p. 69).

Associado a isso, o relatório “Competências e Empregos: uma agenda par a juventude” também defende que “A melhor oportunidade que o País do Futuro tem de atingir o status de alta renda é por meio do maior engajamento de seus jovens” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018, p. 08) na economia, de modo que, pela educação básica, desenvolvam-se as competências necessárias para que esses jovens acompanhem as mudanças socioeconômicas geradas pelo mercado, claramente amparadas na teoria do capital humano como o fator chave para que se alcance o objetivo de engajamento dos jovens no mercado profissional.

Em cerca de três anos, a proporção da população brasileira entre 15 e 64 anos (“idade ativa” segundo convenções estatísticas mundiais) atingirá seu ponto máximo. A taxa de dependência demográfica –soma do número de crianças de 0-14 e de idosos acima de 65 anos – começará a subir em 2020 devido, sobretudo, à crescente proporção de idosos na população (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018, p. 07-08).

Depreende-se, pois, uma visível articulação entre ambos os documentos no empreendimento de um justificar e sustentar o outro, sobretudo, na amarração de que, com o “vento contrário” do envelhecimento da população, à

juventude prescinde a incumbência de contribuir para que o sistema previdenciário torne-se sustentável do ponto de vista fiscal, na tentativa de torná-lo mais equitativo.

No relatório “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, a educação também está elencada como alvo a ser revisado na contenção de gastos. O documento justifica os altos gastos com Educação Básica e Ensino Superior, que chegaram a elevar resultados na educação. Porém, os custos ainda são mais elevados do que os resultados, não ocasionando eficiência. O relatório lista os fatores que levam a ineficiência da educação pública:

As crescentes despesas públicas e a queda nos números de matrículas públicas resultam em um maior gasto por estudante e em razões aluno-professor ineficientes. [...] A obrigatoriedade constitucional de se gastar 25 por cento das receitas tributárias em educação contribui para que tais municípios aumentem os gastos por aluno de forma mais acelerada. [...] Além de uma razão aluno-professor relativamente baixa, o sistema público de educação no Brasil é caracterizado por baixa qualidade dos professores e pelos altos índices de reprovação (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017, p. 121).

A resolução para esses fatores desencadeadores de ineficiência, segundo o relatório, deve ser estimular estados e municípios a equipararem-se às “redes escolares mais eficientes”, o que já garantiria que esse cenário melhorasse em níveis de aprovação e de rendimento dos estudantes (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017).

O relatório refuta, ainda, a receita dos Ensinos Superior, Fundamental e Médio. Em relação aos gastos com o primeiro, o documento considera-os “regressivos”, sugerindo o pagamento das mensalidades das universidades públicas para famílias abastadas e o melhor direcionamento do financiamento estudantil – Fies. Já os gastos com os Ensinos Fundamental e Médio, pelo menos, são “progressivos” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017).

A trajetória da Educação Profissional, modalidade da educação básica, admite uma complexidade de liames e de deslocamentos estruturais e ideológicos a perder de vista. O Pronatec, nessa dimensão, é apenas um instrumento de aplicação de consenso de proposta societária. Programa que é

juvenil na nomenclatura, mas não insólito do ponto de vista de uma política pública para a Educação Profissional.

De PIPMO⁶⁵, Planfor⁶⁶, PNQ⁶⁷ a Projovem, embalado por Leis, decretos e pareceres, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego sustenta, no momento presente, o objetivo de qualificar a mão de obra imediata de trabalhadores para o mercado de trabalho, cujas demandas, também, são imediatizadas pelo sistema produtivo que vige a nação, “[...] oferece vagas em cursos de qualificação em todo o país sob o discurso de que seus cursos aumentariam a empregabilidade do brasileiro, especialmente da juventude” (VENTURA; LESSA; SOUZA, 2017, p. 117).

Ao reunir os trabalhos sobre o programa em teses, dissertações e produções científicas, de autores da área das políticas educacionais, sociais e econômicas, depreende-se à leitura de que o programa ressignifica uma proposta de formação profissional ainda moderada pelas restrições do sistema macro político federal.

Assim como, historicamente, ocorre com as políticas públicas educacionais, que – corporificadas por mãos, vozes e decisões de agentes da educação, profissionais das mais diversas áreas sindicais e acadêmicas da sociedade, pais e estudantes –, reiteradamente, são minadas de suas perspectivas de formação integral que absorva a todos os sujeitos na oferta de seu direito público subjetivo. O Pronatec apresenta-se como mais um programa vitimado pela descontinuidade das políticas públicas educacionais, seja pela ineficiência dos programas de governo dos representantes da federação e dos estados, seja pelo controle do sistema produtivo global. “Embora não se autodenomine assim, o Pronatec tem um caráter emergencial, com as ações focais voltadas para uma suposta inclusão social através do aumento das chances de emprego via qualificação profissional” (VENTURA; LESSA; SOUZA, 2017, p. 117).

O conceito de trabalho que esta pesquisa assente concebe este como “um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a

⁶⁵ Programa Intensivo de preparação de mão de obra.

⁶⁶ Plano nacional de qualificação do trabalhador.

⁶⁷ Plano Nacional de Qualificação.

natureza” (MARX, 1967, p. 326), antes mesmo de elaborar-se teorizações sobre o trabalho enquanto mercadoria e valor de uso, que lhe “adjetiva” no interior da sociedade, essa é a definição norteadora de trabalho pela qual esta pesquisa crê autêntica.

Acentuado o conceito de trabalho e a tentativa de explaná-lo sob a perspectiva ontológica que lhe é germinal, sabe-se que o trabalho, no período contemporâneo, mantém a perspectiva de sustento para as pessoas, mas tem seu conceito ampliado à medida que a sociedade dinamizou a produção com mecanização, tecnologia e modernização. A própria forma de consumir e ver o mundo pelo seu entorno, também, implicou uma renovada forma de encarar o trabalho, a qualificação ou a satisfação pelo que se executa na sociedade do tempo presente.

As bases conceituais de formulação de políticas públicas, sobretudo advindas da primeira metade do século XXI, lograram propor, nas definições das legislações, os pressupostos da educação politécnica, cujo princípio educativo do trabalho pode ser elucidado na letra de consideráveis dispositivos, como as Diretrizes aqui estudadas. Isso, pois, representa uma enorme conquista para os representantes da educação, ao materializar, nas últimas décadas, a possibilidade de oferecer aos jovens estudantes, trabalhadores ou não, o acesso ao conhecimento politécnico e omnilateral, sob a possibilidade de cursar a educação secundária integrada à Educação Profissional, com a expansão da rede federal e estadual de Educação Profissional, com a criação dos institutos federais de educação, com a implementação de programas sociais de capacitação profissional e com dispositivos legais que ratificam o acesso e o direito à educação e ao trabalho, o mais próximo possível de seu sentido ontológico.

Como pôde ser observado, o alinhamento entre os relatórios reafirma as práticas incididas sobre a discussão de um novo Ensino Médio, que venha a priorizar, justamente, as proposições aventadas pelo Banco Mundial.

Retomando os argumentos de reformadores que justificam a necessidade de reformar o Ensino Médio, por parte de setores privados e pelo Conselho de Secretários de Educação que

[...] defendem a flexibilização dos percursos formativos, de modo a permitir que o aluno, assegurada a base nacional comum, opte pelo aprofundamento em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida (KUENZER, 2017, p. 333).

Esse contraponto é um dos argumentos mais combativos da reforma, pois é proposto desconsiderando aspectos sociais e internos à estrutura dos espaços escolares no que se refere ao corpo docente, às condições materiais e pedagógicas das diversas instituições no país.

Ao centrar o foco na organização curricular, negligencia a questão central, que afeta a educação básica (EB) pública do País. A falta de infraestrutura que garanta o funcionamento qualificado das escolas públicas, destacando-se: ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico-culturais; inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreiras e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequadas (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 119-120).

Soma-se, ainda, outro argumento da visão dos reformadores, em que

[...] a modernização do currículo do Ensino Médio busca alterar o currículo sobrecarregado de disciplinas ‘inúteis’ ou ‘desinteressantes’, ou seja, pouco atraentes aos jovens, o que justifica a grande evasão nesse nível de escolaridade (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 361).

Conquanto, não sendo suficientes os contrapontos materiais que assolam o campo de trabalho de milhares de profissionais da educação e estudantes e, diante de sua manifestação em ruas e ocupações nas escolas secundárias, devido à antinomia com a qual tal reforma litiga, em 22 de setembro de 2016, o presidente interino Michel Temer edita a Medida Provisória nº 746 e, posteriormente, promulga a Lei 13. 415⁶⁸ de 16 de

⁶⁸ “A restrição ao debate e o tempo e o tempo reduzido que transcorreu entre o estabelecimento da Comissão Especial (março de 2012) para realizar os estudos que subsidiaram o PL nº 6840 (2013, na versão inicial, e dezembro de 2014, na versão substitutiva), as edições da Medida Provisória (setembro de 2016) e da nova Lei (fevereiro de 2017) evidenciam o caráter autoritário das novas diretrizes, contrariando o movimento histórico pautado pela ampla discussão na sociedade civil e entre esta e o governo[...].” (KUENZER, 2017, p. 333-334).

fevereiro de 2017. Subscrevemos, nas palavras de Moura e Lima Filho (2017, p. 120), o contrassenso de que

[...] a reforma em curso agrava a fragmentação, a hierarquização social e a qualidade do EM. A “nova” organização proposta é velha na política educacional brasileira e reforça a dualidade educacional e social que caracteriza historicamente o País, potencializando a subtração de direitos da classe trabalhadora.

Contudo, assimilamos a reforma como reificação da retirada de direitos civis conquistados nas últimas duas décadas, após a redemocratização, a custo de discussões e de debates do campo democrático. Ainda que não obtendo total adendo na concepção de política pública educacional na execução prática das instituições sociais, no contexto da educação e do trabalho em sentido ontológico, devido às contradições inerentes ao processo histórico dialético do sistema capitalista, pelo qual materializamos a vida social, a Lei 13.415 de 2017 vem contribuir com a parcial parte da história da educação média e profissional de jovens e adultos no país.

Neste capítulo que procurou perscrutar a compreensão do Pronatec enquanto política de qualificação profissional, tem-se nele uma iniciativa que foi desenvolvida num período em que se questionava a contrapartida de mudanças em processos produtivos e a suposta falta de “mão de obra”. O que era para ser um programa que envolvesse o ensino técnico de modo expansivo, acabou por se envolver mais na oferta de cursos concomitantes e Formação Inicial e Continuada desarticulando-se ao modelo Integrado. O contrassenso na proposta do Pronatec demonstra-se, pois, na dedicação com que se debruça à iniciativa privada em detrimento do sentido de política educacional, o que inviabiliza o fazer dos que estão atuando no programa, como adiante será exposto.

Na etapa seguinte, explanaremos sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, com foco para o *Campus* Londrina e para a aplicação do Pronatec nele, apontando seus desafios e seus aspectos relevantes de implementação.

4 PRONATEC NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ EM LONDRINA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o desenvolvimento do Pronatec no Instituto Federal de Educação de Londrina. A discussão será realizada com base em documentos institucionais e legislativos. Conforme já apontado inicialmente nesta pesquisa, os documentos permitem compreender a história, o contexto e as intenções do momento de seu surgimento e os aspectos importantes em composição com dados obtidos junto à instituição.

Iniciamos apontando algumas características da cidade de Londrina, local em que está localizado o Instituto Federal e onde é realizada a presente pesquisa.

4.1 DADOS E ASPECTOS HISTÓRICO CONSTITUTIVOS DA CIDADE DE LONDRINA

Londrina está geograficamente localizada no norte do estado do Paraná. A região administrativa de Londrina é integrada pelos municípios de Alvorada do Sul, Bela Vista do Paraíso, Cafeara, Cambé, Centenário do Sul, Florestópolis, Guaraci, Ibiporã, Jaguapitã, Londrina (pólo), Lupionópolis, Mirasselve, Porecatu, Primeiro de Maio, Rolândia e Sertanópolis. O município, ainda, possui o distrito Sede e os distritos Espírito Santo, Guaravera, Irerê, Lerroville, Maravilha, Paiquerê, São Luiz e Warta (LONDRINA, 2011).

Figura 1 – Mapa dos limites do município de Londrina

Fonte: IPARDES. **NOTA:** Base Cartográfica ITCG (2010)

Em relação à população estimada para o ano de 2018, com base no Perfil da Região Metropolitana de Londrina⁶⁹, do sítio eletrônico do IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social –, a região metropolitana de Londrina possui 1.101.595 habitantes. A tabela a seguir traz dados populacionais da cidade de Londrina com base no censo de 2010.

Tabela 1 – População censitária segundo cor/raça - 2010

| COR/RAÇA | POPULAÇÃO | COR/RAÇA | POPULAÇÃO |
|----------|-----------|----------------|-----------|
| Branca | 356.990 | Indígena | 668 |
| Preta | 20.230 | Sem declaração | 77 |
| Amarela | 18.312 | | |
| Parda | 110.423 | TOTAL | 506.701 |

Fonte: IBGE – Censo Demográfico – Dados da amostra⁷⁰

A história de Londrina é contada, inicialmente, a partir da colonização espontânea das terras da região do norte do estado, por homens advindos de São Paulo e de Minas Gerais para trabalharem com o ramo da agricultura, fazendo-se valer da qualidade que o característico solo roxo, muito fértil, da região oferecia. A chegada desses colonos na atual cidade de Cambará ocorreu por volta de 1904 e 1908 (LONDRINA, 2011).

⁶⁹Disponível

em: <http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=922&btOk=ok>.

Acesso em: 01 out. 2018.

⁷⁰Posição dos dados, no site da fonte, 14 de maio e 28 de julho de 2014.

Rapidamente, a faixa entre Cambará e o Rio Tibagi – uma linha que representaria o futuro percurso da ferrovia São Paulo-Paraná – foi tomada por grandes propriedades cujos donos, via de regra, as subdividiam em pequenas parcelas vendidas como lotes urbanos ou rurais (LONDRINA, p. 02, 2011).

Essa ocupação das terras por esses grupos de proprietários foi, nas palavras do documento perfil de Londrina, de 2011, “morosa”, pois ainda havia um número extenso de terras que não haviam sido exploradas a oeste do rio Tibagi, justificado pela “[...] lentidão do plano de colonização do governo” e por uma “[...] falta de continuidade, recursos, financeiros limitados e uma visível inépcia oficial” (LONDRINA, p. 02, 2011). Na sequência,

A partir de 1922, o governo estadual começa a conceder terras a empresas privadas de colonização, preferindo usar seus recursos na construção de escolas e estradas. Em 1924, inicia-se a história da Companhia de Terras Norte do Paraná, subsidiária da firma inglesa Paraná Plantations Ltd., que deu grande impulso ao processo desenvolvimentista na região norte (LONDRINA, p. 02, 2011).

Essa concessão de terras para empresas privadas acolhia ao prévio interesse inglês nas terras brasileiras para cultivo de algodão. Essa missão, chamada “Montagu”, foi chefiada por Lord Lovat⁷¹ (LONDRINA, 2011), importante personagem da história do Paraná e visivelmente homenageado em placas e monumentos nas cidades paranaenses.

A ação da companhia foi fornecer certidões de propriedade de terra. Com isso, não foram acarretadas divergências entre os colonos que já ocupavam as terras antes da chegada dos ingleses. E, ainda, repartiram-se os terrenos em pequenos lotes. O documento do perfil de Londrina de 2011 aponta que:

⁷¹ “Lord Lovat ficou impressionado com a exuberância do solo norte-paranaense e acabou adquirindo duas glebas para instalar fazendas e máquinas de beneficiamento de algodão, com o apoio da “Brazil Plantations Syndicate”, de Londres. O empreendimento fracassou, devido aos preços baixos e à falta de sementes sadias no mercado, obrigando uma mudança nos planos. Foi criada, assim, em Londres, a Paraná Plantations e sua subsidiária brasileira, a Companhia de Terras Norte do Paraná, que transformaria as propriedades do empreendimento frustrado em projetos imobiliários” (LONDRINA, 2011, p. 02).

Os ingleses promoveram, desta forma, uma verdadeira reforma agrária, sem intervenção do Estado, no Norte do Paraná, oferecendo aos trabalhadores sem posses a oportunidade de adquirirem os pequenos lotes, já que as modalidades de pagamento eram adequadas às condições de cada comprador. (LONDRINA, p. 03, 2011).

Do ponto de vista de possibilitar a posse de terras para a produção desses pequenos proprietários de terras ou lotes, a tida inovação que a Companhia inaugurou demonstra, para aquele período histórico, a passagem da região de terras inexploradas que foram, a priori, descobertas por trabalhadores emigrantes dos estados de São Paulo e de Minas Gerais em busca da produção de seus meios de subsistência – para, mais tarde, em confronto com colonos ingleses, o enfrentamento às modificações dos meios de trabalho, que, a partir de então, seriam impactadas pela mesma mudança dos meios de produção, pela inovação tecnológica, pela governança, pelo crescimento populacional, dentre outros fatores.

Pode-se dizer que a cidade de Londrina foi o mais importante ‘projeto’ realizado pela CTNP, ao ponto da história de ambas se confundirem, uma vez que a implantação ordenada e planejada da cidade marcou o início das atividades da companhia (TAVARES, 2001, p. 36).

O documento do perfil de Londrina 2011 esclarece o sentido da política adotada pela companhia: “[...] favorecer e dar apoio aos pequenos fazendeiros, sem por isso deixar de levar em consideração aqueles que dispunham de maiores recursos” (LONDRINA, p. 02, 2011). Dessa fase em diante, a produção passou a aumentar, sobretudo o café, o que acarretou o aumento da população não só da região, mas, também, emigrantes de outros estados para o cultivo e a colheita do café, embrionando, com isso, Londrina⁷² como cidade. Beidack (2009, p. 59) comenta que:

[...] no final da Segunda Guerra Mundial os preços do café dispararam gerando as primeiras fortunas em Londrina e que, articulado à transferência da atenção da CMNP para Maringá,

⁷² “Londrina surgiu em 1929, como primeiro posto avançado deste projeto inglês. Na tarde do dia 21 de agosto de 1929, chegou a primeira expedição da Companhia de Terras Norte do Paraná ao local denominado Patrimônio Três Bocas, no qual o engenheiro Dr. Alexandre Razgulaeff fincou o primeiro marco nas terras onde surgiria Londrina” (LONDRINA, p. 03, 2011).

promoveu a ascensão de um grupo que assumiu, já nas primeiras eleições do período populista, o controle da cidade de Londrina: os cafeicultores.

Esse panorama deu à cidade o título de capital mundial do café. Em fins dos anos 1940 e início dos anos 1950, segundo Beidack (2009), a arrecadação que a cidade vinha fazendo, o cultivo do café e a transição das casas de madeira para alvenaria foram aspectos que delinearão a modernização de Londrina. “No decênio seguinte, a cidade firmou-se como centro regional de comércio, iniciando, de maneira modesta, a sua industrialização. O marco dessa época é a chegada da fábrica Cacique de Café Solúvel” (TAVARES, 2001, p. 36). Ainda em Beidack (2009, p. 47), tem-se a seguinte exposição:

No ano de 1960 a população urbana apresentou um grande crescimento ultrapassando acentuadamente a população rural; o ano de 1970 demonstrou que a população urbana praticamente dobrou, com um vertiginoso crescimento durante o decorrer dos anos 60, período marcado pela grande migração rural-urbana e ocasionada pela mudança no padrão de produção agrícola, com intenso uso da mecanização, dispensando assim a mão-de-obra abundante.

O começo do processo de verticalização da cidade ocorreu no começo, no núcleo central.

Apesar de estar presente na área central, o uso predominante dos edifícios era o residencial e não o comercial, uma vez que o desenvolvimento econômico da região não exigia uma grande demanda de espaço para alojar tais atividades a ponto de justificar o processo (BEIDACK, 2009, p. 110).

Entretanto, a canalização das pessoas, mesmo que em residências, na área central contribuía para dar visibilidade às atividades de compra e venda de produtos que não fossem somente o café, mas outros serviços, como a construção civil, a comunicação e o comércio.

O aumento da população urbana coincide, também, com alterações ocorridas na agricultura. Oliveira (2016) narra a passagem da “geada negra”, um fenômeno que repercutiu na história de Londrina e que admite como fator desencadeador o clima.

A geada negra atingiu, várias vezes, a região, porém, em julho de 1975, o episódio foi mais corpulento. Oliveira (2016) traz o fragmento do Iparde de 1971, no qual narra que “A geada atingiu a raiz das plantas que tiveram que ser replantadas ou recepadas” (IPARDES, 1977, p. 21 apud OLIVEIRA, 2016, p. 03). Essa geada foi um dos fatores que enfraqueceram o auge da cultura cafeeira no norte paranaense. Porém, destacamos, ainda com base em Oliveira (2016, p. 02-03), que havia um “Programa de Redução da Quantidade de Cafeeiros (1962-1967), encarregado pelo Grupo Executivo de Racionalização da Cafeicultura (GERCA) de erradicar grande parte dos pés de café”. Além disso, vinha sendo incentivada pelo governo uma heterogeneidade da produção agrícola:

[...] neste período foi criada a Companhia de Desenvolvimento do Paraná (CODEPAR) que deveria dotar o estado de infraestrutura, viabilizar a implantação de indústrias e gerar projetos de desenvolvimento. Foi neste período que inúmeras rodovias foram pavimentadas no estado. Embora em nível estadual o projeto fosse para alterar o seu papel de agrícola para industrial, o que se assistiu foi o encaminhamento de maior integração à economia brasileira. Desenvolveu-se uma agroindustrialização articulada às demandas do país e do mercado internacional (FRESCA, 2004 apud BEIDACK, 2009, p. 45).

A produção de café e grãos, como arroz e feijão, foram dando lugar a áreas de pastagens e a outros tipos de produtos de consumo, como o trigo e a soja (BEIDACK, 2009). Atualmente, trigo e soja são produtos de forte impacto econômico, não só da cidade, como no estado do Paraná.

A década de 1980, para a cidade de Londrina, representou uma baixa no desenvolvimento devida à crise econômica. “Os investimentos realizados pelo Estado foram poucos e não se conseguiu criar medidas e políticas para que os investimentos produtivos permitissem a retomada do desenvolvimento” (BEIDACK, 2009,115).

E, sobre os anos de 1990, Tavares (2001, p. 37) pontua que, com a migração de grupos de empreendedores que estavam saindo dos centros urbanos para o interior do país, “a cidade conseguiu captar investimentos (nacionais e estrangeiros), intensificando a mudança do seu perfil agrícola e reforçando um parque industrial até então incipiente”.

Verificamos, então, o declínio da mão de obra no setor rural e, inversamente, o aumento da mão de obra na área urbana; cenário que ilustra a gradativa consolidação da cidade de Londrina no setor terciário e nos serviços atualmente.

A tabela a seguir mostra dados recentes sobre o número de estabelecimentos e de empregos, segundo a Rais, com base no ano de 2017, transcrita na íntegra do *Caderno Estatístico do município de Londrina* do Iparde, o qual possui referência a outubro de 2018.

Tabela 2 – Número de estabelecimentos e empregos (RAIS) segundo as atividades econômicas - 2017

| ATIVIDADES ECONÔMICAS (SETORES E SUBSETORES DO IBGE (1)) | ESTABELECEMENTOS | EMPREGOS |
|---|------------------|----------|
| INDÚSTRIA | 1.655 | 22.916 |
| - Extração de minerais | 7 | 71 |
| - Transformação | 1.626 | 21.972 |
| - Produtos minerais não metálicos | 66 | 432 |
| - Metalúrgica | 223 | 1.957 |
| - Mecânica | 157 | 1.881 |
| - Material elétrico e de comunicações | 62 | 1.144 |
| - Material de transporte | 32 | 729 |
| - Madeira e do mobiliário | 167 | 1.324 |
| - Papel, papelão, editorial e gráfica | 126 | 1.454 |
| - Borracha, fumo, couros, peles e produtos similares e indústria diversa | 117 | 850 |
| - Química, de produtos farmacêuticos, veterinários, de perfumaria, sabões, velas e matérias plásticas | 126 | 3.058 |
| - Têxtil, do vestuário e artefatos de tecidos | 250 | 4.330 |
| - Calçados | 3 | 5 |
| - Produtos alimentícios, de bebida e álcool etílico | 297 | 4.808 |
| - Serviços industriais de utilidade pública | 22 | 873 |
| CONSTRUÇÃO CIVIL | 1.072 | 6.658 |
| COMÉRCIO | 6.873 | 42.190 |
| - Comércio varejista | 6.049 | 35.368 |
| - Comércio atacadista | 824 | 6.822 |
| SERVIÇOS | 7.786 | 90.701 |
| - Instituições de crédito, seguros e de capitalização | 271 | 3.447 |
| - Administradoras de imóveis, valores mobiliários, serviços técnicos profissionais, auxiliar de atividade econômica | 3.115 | 23.252 |
| - Transporte e comunicações | 765 | 11.261 |
| - Serviços de alojamento, alimentação, reparo, manutenção, radiodifusão e televisão | 2.172 | 18.086 |
| - Serviços médicos, odontológicos e veterinários | 1.063 | 9.329 |
| - Ensino | 388 | 15.144 |
| - Administração pública direta e indireta | 12 | 10.182 |
| AGROPECUÁRIA (Agricultura, silvicultura, criação de animais, extração vegetal e pesca) | 628 | 2.118 |
| ATIVIDADE NÃO ESPECIFICADA OU CLASSIFICADA | - | - |
| TOTAL | 18.014 | 164.583 |

Fonte: MTE/RAIS. Retirado do Caderno Estatístico do Município de Londrina (IPARDES)

Em Londrina, a exponenciação da construção civil revela um perfil do cidadão londrinense que se modelou, ocupando os espaços urbanos à procura de uma edificação das possibilidades econômicas que lhes pode oferecer. É o caso de uma populosa região da cidade de Londrina, onde o Plano Plurianual (2018-2021, p. 08) afirma que “A população urbana, que representou em 2010 mais de 97% do total, a região Norte⁷³ é a mais populosa com 26% da população total do município”. Disposições como o caso da região norte da cidade de Londrina – em que determinada região adquire aglomerações em curto espaço de tempo e com forte adesão popular, que elenca rotação de renda – é uma expectativa da busca do trabalhador nesse movimento de absorção das possibilidades urbanas.

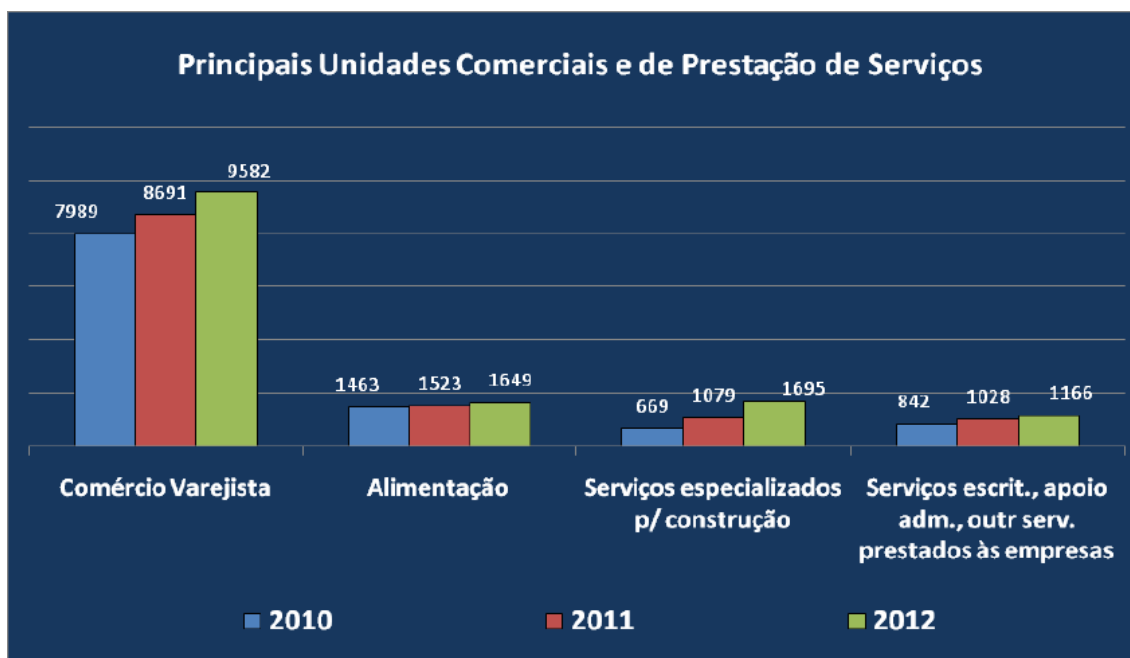
Segundo o Boletim Econômico de Londrina de 2014, documento organizado pela Gerência de Pesquisas e Informações da Secretaria de Planejamento, Orçamento e Tecnologia da Prefeitura de Londrina, o comércio varejista⁷⁴ é dominante na cidade: “Ele representa o último elo da cadeia de distribuição; os grupos varejistas são, portanto, organizados para vender mercadorias em pequenas quantidades ao grande público” (BOLETIM ECONÔMICO, 2014, p. 06).

Ressalta-se a avaliação do documento que, apesar de o comércio varejista ter maior representatividade em relação a termos absolutos, “o setor de serviços especializados para construção é aquele onde houve maior crescimento percentual de 2011 para 2012, chegando a 57,09%” (BOLETIM ECONÔMICO, 2014, p. 06), conforme tabela a seguir.

⁷³ O bairro que corresponde à região norte de Londrina conhecido como “Cinco Conjuntos” é uma vasta área residencial e demográfica que, nos dias atuais, configura-se como uma pseudocidade dentro dela própria, devido à considerável quantidade de serviços, como comércio, mercados, *shoppings* e postos de atendimento à saúde.

⁷⁴ “Produtos alimentícios, bebidas e fumo; combustíveis para veículos automotores; material de construção; equipamentos de informática e comunicação, equipamentos e artigos de uso doméstico; artigos culturais, recreativos e esportivos; produtos farmacêuticos, perfumaria e cosméticos e artigos médicos, ópticos e ortopédicos [...]” (BOLETIM ECONÔMICO, 2014, p. 07). Fonte: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (Disponível em: <http://www.cnae.ibge.gov.br/divisao.asp?coddivisao=47&CodSecao=G&TabelaBusca=CN AE_200@CNAE%202.0>. Acesso em: 12 fev 2014).
Organização dos dados: PML/SMPOT/DP/Gerência de Pesquisas e Informações.

Tabela 3 – Principais unidades comerciais e de prestação de serviços na cidade de Londrina.



Fonte: Secretaria da Fazenda. Organização dos Dados: Gerência de Pesquisas e Informações. Retirado do Boletim Econômico de Londrina (2014)

Os ramos de comércio varejista e serviços definem as atividades principais na cidade de Londrina. As tabelas na sequência ratificam, uma vez mais, essa característica atribuída à cidade, procedente do fato de que “A predominância do setor de serviços é uma tendência de economias que já desenvolveram o setor primário e secundário, permitindo adentrar novo patamar de crescimento” (BOLETIM ECONÔMICO, 2014, p. 04).

Tabela 4 – Valor adicionado bruto a preços básicos segundo os ramos de atividades - 2015

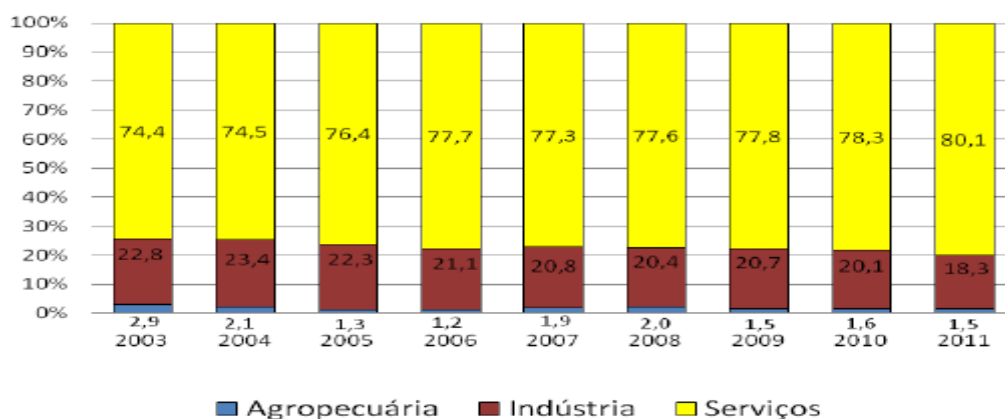
| RAMOS DE ATIVIDADES | VALOR (R\$ 1.000,00) |
|-----------------------|----------------------|
| Agropecuária | 242.421 |
| Indústria | 2.898.034 |
| Serviços | 10.456.252 |
| Administração pública | 2.156.519 |
| TOTAL | 15.753.226 |

Fonte: IBGE, IPARDES (2010)⁷⁵.

⁷⁵ Nova metodologia. Dados do último ano disponível estarão sujeitos à revisão quando da próxima divulgação. Diferenças encontradas são em razão dos arredondamentos.

O boletim econômico (2014, p. 04) explicita que “shopping centers, serviços de saúde, universidades, bares e restaurantes são alguns dos itens que compõem esta gama de negócios diversos que empregam a maior parte da população e movimentam a economia local”.

Tabela 5 – Evolução participativa relativa dos setores no PIB de Londrina – 2003 a 2011.



Fonte: IBGE ⁷⁶. Boletim Econômico (2014, p. 04).

No que se refere à educação, os dados Iparde trazem a concentração de matrículas do Ensino Médio na rede Estadual e da Educação Profissional na rede privada, atendendo a 2.283 matrículas no ano de 2017, em detrimento da rede estadual, o que corresponderia a cursos integrados.

Tabela 6 – Matrículas no ensino regular segundo a modalidade de ensino e a dependência administrativa - 2017

| MODALIDADE DE ENSINO | FEDERAL | ESTADUAL | MUNICIPAL | PARTICULAR | TOTAL |
|------------------------|------------|---------------|---------------|---------------|----------------|
| Educação Infantil | - | 181 | 9.249 | 13.340 | 22.770 |
| Creche | - | 119 | 2.496 | 6.977 | 9.592 |
| Pré-escolar | - | 62 | 6.753 | 6.363 | 13.178 |
| Ensino Fundamental (1) | - | 23.726 | 26.848 | 13.372 | 63.946 |
| Ensino Médio (2) | 253 | 15.522 | - | 3.798 | 19.573 |
| Educação Profissional | 442 | 1.787 | - | 2.283 | 4.512 |
| TOTAL | 695 | 41.216 | 36.097 | 32.793 | 110.801 |

Fonte: MEC/INEP (2017)⁷⁷.

⁷⁶O setor de serviços inclui administração, saúde, educação pública e seguridade social. Organização dos Dados: Gerência de Pesquisas e Informações.

Os dados históricos, geográficos, sociais e econômicos que aqui apresentamos permitem compreender que houve crescimento regional, assim como o da demanda para a educação. Tais aspectos reforçam a importância das instituições de ensino que formam profissionais para atuar nas atividades existentes na cidade. Nesse sentido, entendemos que é preciso compreender a atuação do Instituto Federal de Educação na cidade, assim como sua proposta para a formação, aspectos que veremos a seguir.

4.2 A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO UMA SIGNIFICAÇÃO

O histórico da Rede Federal de Educação foi iniciado, em 1909, com o presidente à época, Nilo Peçanha, que criou dezenove Escolas de Aprendizes Artífices. Essa iniciativa, como outrora examinou-se, procurou atender aos “desvalidos da sorte” como a uma política assistencial.

A Rede Federal foi normatizada pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, mesma lei⁷⁸ que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF – no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cuja criação reconfigurou a atuação da Rede Federal, ao transformar algumas das instituições que as compunham nos IF. Schwede e Lima Filho (2015, p. 04-05) comentam que, antes da normatização da Rede Federal de Educação Profissional pela Lei nº 11. 892

A rede era formada na sua maioria pelas Escolas Técnicas Federais e por cinco CEFETs, localizados nos estados do Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Maranhão e Bahia. Enquanto as Escolas Técnicas Federais estavam focadas na oferta de cursos técnicos de nível médio, os CEFETS – além destas ofertas – estavam voltados à oferta de cursos de engenharia na área industrial; na realização de cursos superiores de tecnologia; na oferta de pós-graduações; e na realização de atividades de pesquisa”.

⁷⁷ (1) Inclui matrículas do ensino de 8º e 9º anos. (2) Inclui as matrículas do ensino médio propedêutico, do ensino integrado à educação profissional e do ensino normal e/ou magistério.

⁷⁸ “Antes disso, a centralidade das discussões na rede estava voltada à sua função social no contexto da expansão e, principalmente, no significado do ensino médio integrado, incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), para a sociedade brasileira. Posteriormente, deslocaram-se as discussões para as questões de cunho organizativo, ou seja, para a infraestrutura física e administrativa das novas instituições, para a ocupação dos cargos criados etc.” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1074).

Desse modo, no período que antecedeu a criação dos IF, as Escolas Técnicas Federais e os Cefet⁷⁹ exerceram maior atividade formativa no contexto da Educação Profissional. Cunha (2000) toma a iniciação das escolas técnicas federais e dos Cefet enquanto instituições que atuam como competidoras em relação ao Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), num período em que é posta em instabilidade a hegemonia deste em atender ao mercado, sua busca, então, era a liderança de custos. Para aumentar a produtividade e aproximar-se do setor produtivo, alcançando rápido resultado de empregabilidade para jovens e adultos, o MEC desenvolveu uma mudança na estrutura da rede federal de escolas técnicas industriais e dos Cefet.

Cunha (2000, p. 262) explica que essa mudança consistia em “[...] separar pedagogicamente e institucionalmente o ‘ensino acadêmico’ do ‘ensino técnico-profissionalizante’”. Desse modo, a rede federal de escolas técnicas atenderia ao ensino técnico profissionalizante, deixando de fora o ensino acadêmico. Cunha (2000) classificou essa situação como a *senaiização* das escolas técnicas industriais e dos Cefet, cuja finalidade era que a rede federal de ensino técnico-industrial atuasse na área de qualificação profissional, com “[...] cursos rápidos às empresas e a destinatários que se apresentem voluntariamente, buscando gerar receitas” (CUNHA, 2000, p. 262-263).

Schwede e Lima Filho (2015, p. 04) contextualizam que

Na década de 1990, momento em que as políticas neoliberais atuaram como uma avalanche sobre o país – contexto em que o “estado mínimo” e a “virtuosidade do mercado” passam a serem as palavras de ordem – os CEFETs foram incentivados a utilizarem as suas estruturas de produção científica e tecnológica em estreito vínculo ao atendimento das demandas do empresariado.

Esse contexto em que os Cefet estiveram em voga foi planejado pelo

⁷⁹ “Os CEFETs foram criados pelo Governo Fernando Henrique Cardoso a partir de uma lógica neoliberal, pois as críticas à rede de educação profissional existente até 1994 diziam respeito, principalmente, à sua ineficiência na gestão e no uso dos recursos públicos, no perfil da “clientela” atingida, e na obtenção de resultados concretos em termos de formação e qualificação dos trabalhadores. Daí a aprovação da Lei n. 8.948/94, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a rede de CEFETs, regulamentada posteriormente pelo Decreto n. 2.406/97” (VARGA, 2015, p. 02).

modelo de acumulação flexível⁸⁰ da produção, que passou a requerer uma dinâmica de prestação de serviço do trabalhador mais equiparada às mutações que se postulavam na atividade laboral dos trabalhadores. “Esses sistemas de produção flexível permitiram uma aceleração do ritmo da inovação do produto, ao lado da exploração de nichos de mercado altamente especializados e de pequena escala – ao mesmo tempo que dependeram dela” (HARVEY, 1994, p. 148). Observamos que, também nesse período, ocorreram influências das agências multilaterais atuando na proposição das políticas educacionais, bem como reforçando a divulgação da noção de competências. De acordo com Schwede e Lima Filho (2015, p. 05-06), nesse caso, “Trata-se de proposta educacional que possui como objetivo: oferecer o acesso a ‘conhecimentos’, ‘habilidades’ e ‘atitudes’ ao trabalhador”. Entretanto, essa postura pode encorajar “a existência de uma extensa arquitetura educacional, com propostas desiguais” (SCHWEDE; LIMA FILHO, 2015, p. 05-06). Uma vez que o real sentido dessa declaração não é a superação total das diferenças societárias, esta acaba aprofundando as desigualdades, postulando uma suposta responsabilização do trabalhador pelas consequências de sua qualificação, bem ou mal sucedida, caso não adquira tais habilidades e competências.

Todavia, observamos que toda a movimentação para que o Cefet voltasse seu atendimento ao mercado não se deu de forma passiva. Varga (2015, p. 03) retrata que houve “[...] grande movimento de resistência impetrado pelos servidores dos Cefet, tanto docentes quanto técnicos-administrativos, que se mobilizaram e articularam-se, via sindicatos e associações da categoria[...]”, para inviabilizar o projeto do Banco Mundial que era proposto pelo Governo à época.

Os Cefet estiveram voltados a atender justamente a esse tipo de produção e de processo de trabalho, o que é, inclusive, justificado nos dados informados no sítio eletrônico da Rede Federal, como sendo o propósito da

⁸⁰ “[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas[...]” (HARVEY, 1994, p. 140).

Rede Federal desenvolver novas tecnologias que atendam à produção e aos serviços frente às demandas que foram sendo suscitadas com o cenário econômico, mediante a criação de cursos e de programas diversificados para qualificação profissional⁸¹.

Entretanto, se por um lado havia o incentivo à produção de conhecimentos científicos e tecnológicos e o estreitamento da relação com o mercado, de outro lado verifica-se que as instituições componentes da REDE FEDERAL são impingidas à fragmentação e ao esvaziamento das suas propostas educacionais (SCHWEDE; LIMA FILHO, 2015, p. 04).

É possível perceber, a partir dos autores, que o resultado desse encaminhamento gerou fragmentação do trabalho pedagógico e alinhamento institucional aos interesses do mercado.

A atual composição da Rede Federal conta com trinta e oito Institutos Federais de Educação em todos os estados, “oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas”⁸², dois Centros Federais de Educação Tecnológica, vinte e cinco Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, que oferecem educação profissional em todos os níveis, conforme informa o sítio eletrônico do MEC⁸³.

É importante salientar que a criação da Rede Federal possibilitou o alcance de formação profissional por meio dessas instituições de estudantes e trabalhadores de regiões periféricas e afastadas do centro da cidade. Nesse sentido, há uma atuação mais expressiva do Estado nessa ação (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015). Por conseguinte, a criação dos IF é parte da expansão da Rede Federal e é expressão, também, do avanço das ações governamentais do ex-presidente Lula para a formação dos trabalhadores a partir de novos parâmetros, diferentes daqueles propostos no contexto do Decreto nº 2.208/97 de separação da educação básica e do ensino técnico.

⁸¹ Disponível em:< <http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em 13 nov. 2018.

⁸² Disponível em:< <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

⁸³ Disponível em:< <http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

Ainda que a Educação Profissional, ao longo de sua trajetória, tenha-se apresentado como de “segunda ordem”, a oferta do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico nos Institutos Federais retomou a possibilidade de superar-se o sentido da Educação Profissional restrita a um tipo de formação aligeirada.

Isso significa a ampliação das possibilidades de muitos brasileiros terem acesso a uma educação de qualidade, posto que, atualmente, são poucas as redes estaduais com condições para garantir esse direito à população, apesar de ser responsabilidade dos estados a universalização do acesso ao ensino médio (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p.1074).

A forma de atuação dos Institutos Federais de Educação em concentrar-se no modelo integrado é, também, um avanço para a formação do trabalhador, no sentido de que essa experiência demonstra a possibilidade da perspectiva de uma educação integral, desde que se concentre no ensino público, sobretudo no financiamento deste, para que tais políticas façam-se valer. O que se constata, no entanto, é, correntemente, o financiamento público sendo deslocado para o setor privado, minando as possibilidades de viabilizar experiências positivas de um ensino integrado na rede pública. Há, nos Institutos, uma colaboração que, segundo Lira (2016, p. 30),

[...] possibilitaria que programas voltados ao ensino técnico integrado pudessem fazê-lo a partir de soluções adequadas para questões centrais, como por exemplo, contar com professores efetivos para atuar nos diversos cursos; formação inicial e continuada para os mesmos, bem como para o corpo técnico-administrativo e equipe gestora; possuir infraestrutura física necessária adequadas aos cursos que pretende oferecer.

Para Moura; Lima Filho e Silva (2015), a falta de coerência e de coletividade na elaboração de projetos educacionais que promovessem adequação com a realidade socioeconômica local e regional das unidades dos IF, que vinham sendo implementadas, passou a dar maior ênfase às questões de infraestrutura física e administrativa.

O procedimento antagônico, para Moura, Lima Filho e Silva (2015), fez com que os aspectos positivos da expansão da rede fossem, em suas palavras, mitigados. A situação marcou improvisação na construção de projetos educacionais, assim como a proposta dos Cursos de Formação Inicial e

Continuada (FIC), por exemplo, empenhados em formação de curta duração que entregassem os profissionais ao mercado de trabalho acompanhando as céleres necessidades deste.

Nisso, Maciel (2016, p. 103) explica que “[...] não se pode confundir políticas que visam produzir conhecimento e desenvolvimento exclusivamente a serviço do mercado com políticas de desenvolvimento que possibilitem geração e distribuição de renda mais justas”, porque são “espaços de produção do conhecimento coletivo” (MACIEL, 2016, p. 103).

Na sequência, trataremos da criação, da proposta e da constituição dos Institutos Federais de Educação.

4.3 A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia possuem natureza jurídica de autarquia, “sendo detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (PARANÁ, 2015, p. 01), a qual é intitulada como

[...] instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicâmpus e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica (PARANÁ, 2015, p. 01).

Quando instituído com a Rede Federal de Educação pela Lei nº 11.892/2008, o Instituto Federal substituiu algumas instituições que, anteriores a ele, estavam em funcionamento, como é caso dos Cefet, passando a ofertar cursos de Educação Profissional nas modalidades integrada, subsequente e concomitante em todos os níveis de ensino, bem como cursos FIC e cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, formação de professores, cursos de licenciatura e de bacharelado e pesquisa científica. Maciel (2016, p. 105), citando Lima (2016), problematiza que tal amálgama entre modalidades de oferta “produziu um ‘mix formativo’ na instituição, que impactou na sua identidade, ou na ausência de uma identidade que não é uma escola de educação básica, tampouco uma universidade”.

No entanto, essa substituição não foi somente conceitual e de nomenclatura, mas trouxe algumas ponderações que transitam na dinâmica da superestrutura social e que solidificam um projeto de educação profissional, o qual se pretende com essa então nova configuração das instituições que a ofertariam. Nestas, “foram distanciadas as condições objetivas para a realização de ofertas consistentes, lastreadas em conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio históricos” (SCHWEDE; LIMA FILHO, 2015, p. 04). O que também distancia, por sua vez, a perspectiva da escola como

[...] a fonte propulsora de um conhecimento da realidade que abranja sua totalidade, suas contradições e seu movimento, de forma que o indivíduo formado tenha condições de movimentar-se pelas diferentes classes sociais e que tenha as ferramentas necessárias para escolher que tipo de sociedade quer viver, e lutar por ela (LIMA; SILVA, 2013, p.12).

A partir da agregação dos Cefet em IF, as instituições que faziam parte da Rede Federal deveriam elaborar seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o qual deveria ser

[...] orientado por elementos tais como sua identificação com os arranjos produtivos locais; a sua constituição como centro de excelência e de referência no ensino de ciências; a oferta de cursos de extensão, com priorização da divulgação científica; o estímulo à pesquisa aplicada, à produção cultural, ao empreendedorismo, ao cooperativismo e ao desenvolvimento científico e tecnológico [...] (VARGA, 2015, p.04).

Mesmo que tenha havido modificações na pasta da Rede Federal de Educação para os novos Institutos Federais, esses elementos, que já existiam, permaneceram vigentes:

[...] a reconfiguração da rede, na verdade, pode ser interpretada seguindo uma linha de continuidade, com uma nova roupagem, das políticas públicas para a educação voltada para a formação profissional em países dependentes e periféricos, conforme o receituário neoliberal apresentado pelo Banco Mundial (VARGA, 2015, p. 05).

O que se pode depreender, junto ao levantamento bibliográfico buscado para esta pesquisa, é a convergência entre os pesquisadores da área, Lima e

Silva (2013), Varga (2015), Schwede e Lima Filho (2015) e Maciel (2016), os quais defendem que a reconfiguração da Rede Federal de Educação Profissional não compete somente ao campo da transformação social de inúmeros trabalhadores aquém das condições de qualificação desejável para o mercado competitivo. Trata-se, pois, como relata Schwede e Lima Filho (2015), de interesses em disputa. E, nesse sentido, havia plurais situações que forçaram a criação dos Institutos. A primeira delas “está relacionada à pressão realizada pelos Cefet para também tornarem-se universidades tecnológicas, a exemplo da transformação ocorrida no Cefet-PR que se tornou universidade tecnológica a partir da Lei 11.184[...]” (SCHWEDE; LIMA FILHO, 2015, p. 06-07). Além disso, a reconfiguração da Rede Federal, que culminou na criação dos Institutos Federais, é esclarecida por Schwede e Lima Filho (2015, p. 07) citando Neves (2011):

[...] verifica-se que as políticas em curso podem ser compreendidas como concernentes a um Capitalismo Neoliberal de Terceira Via, modelo no qual o Estado, sem alterar os aspectos nucleares e estruturais das relações capitalistas de produção, atua ideologicamente e de forma assistencialista mais próximo da população e das demandas dos excluídos, promovendo a continuidade da acumulação capitalista mediante o discurso da inclusão e da redução das desigualdades sociais.

Reverberando ao que anteriormente fora abordado a respeito do direcionamento do Banco Mundial e das orientações presididas no Consenso de Washington, as políticas legitimam a forma como o Estado medeia essas orientações vindas dos Organismos Multilaterais e a aplicação delas no campo de atuação das instituições, com vistas a regular a aplicação das políticas por meio da oferta de educação profissional às oscilações do mercado produtivo (SCHWEDE; LIMA FILHO, 2015). David Harvey (1994, p. 151) permite-nos a reflexão, ao esclarecer que, nessas alturas, a regulação do mercado pode ocorrer e trazer ganhos, por meio da aplicação de políticas públicas educacionais:

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de

sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas.

No contexto da sociedade capitalista, os mecanismos de identificação e de definição do tipo de projeto educacional para a sociedade passam, primeiramente, pela seleção daquilo que melhor acrescenta vantagem competitiva ao mercado produtivo. Em uma era de neoliberalismo de Terceira Via e capitalismo financeiro, o atendimento às políticas sociais de modo integral é norteado pelo “mercado de mercadoria”. Então, por consequência, são desenvolvidas políticas compensatórias, que afetam e interferem na Rede Federal de Educação Profissional, nas propostas de Ensino Médio Integrado e na criação de Institutos Federais, que, entendemos, poderiam ter o intuito de promover a Educação Profissional e Tecnológica para o desenvolvimento das potencialidades humanas integrais dos sujeitos, cuja finalidade culminaria na emancipação social.

4.3.1 A Criação do Instituto Federal de Educação do Paraná em Londrina

Nesta etapa da pesquisa, apresentaremos dados do Instituto Federal do Paraná *Campus* Londrina e, também, elementos das entrevistas que contribuem para esclarecer a perspectiva da atuação do IF na cidade, bem como do Pronatec na instituição.

Quando do início do levantamento das pesquisas relativas ao Instituto Federal e ao Pronatec, foi comum perceber, na literatura, a inquietação por parte dos pesquisadores quanto ao processo de implementação dos Institutos em suas cidades ou como deu-se a trajetória de configuração dos cursos etc. Nesse sentido, reunimos os aspectos mais significativos das pesquisas levantadas no balanço da produção, bem como os aspectos que, dentre as pesquisas, pareceu-nos semelhantes entre si, que, aqui, nesta pesquisa, procuramos estabelecer os pontos que convergiriam com o caso do Instituto Federal em Londrina, a fim de equiparar a discussão a nível das pesquisas dos

pesquisadores utilizados e de que, no momento em que abordássemos o estudo do caso de Londrina, pudéssemos estabelecer contrapontos e semelhanças com base nas pesquisas levantadas. Além do método de pesquisa que fora no início anunciado, é, também, por meio deste que construiremos a análise das entrevistas.

4.3.1.1 A entrevista, o *campus*, os protagonistas e o encaminhamento

As entrevistas foram realizadas entre os meses de junho e outubro de 2018, as pessoas que contribuíram com as entrevistas são servidores do Instituto Federal e trabalham com a Educação Profissional. O intuito, com as entrevistas, foi levantar dados institucionais que viessem a explicitar a formação e a qualificação profissional realizadas a partir da implementação do Pronatec. A escolha dos entrevistados ocorreu com o primeiro contato por telefone com o coordenador do programa, autorização da reitoria do Instituto Federal em Curitiba e envio de documentos (termos de consentimento) para coleta de assinatura. A escolha do professor e da pessoa que representa a organização pedagógica foi feita por parte do coordenador. O roteiro das perguntas encontra-se nos Apêndices ao final da pesquisa.

Para a entrevista, contamos com a participação de três pessoas que trabalham no *campus* e que estão ligadas ao Pronatec, na condição de coordenação, de docência em um dos cursos e apoio técnico pedagógico na administração dos cursos. Para esses protagonistas, não lhes atribuiremos seus nomes reais, portanto, conceituaremos a pessoa que representou a coordenação como Membro 01, a pessoa que representou a experiência de docência como Membro 02 e a pessoa que exerce atividade no *campus* no apoio técnico e pedagógico, tanto nos cursos do Instituto quanto no Pronatec, como Membro 03.

4.3.1.2 O Paraná e a Londrina: anotações sobre o *Campus*

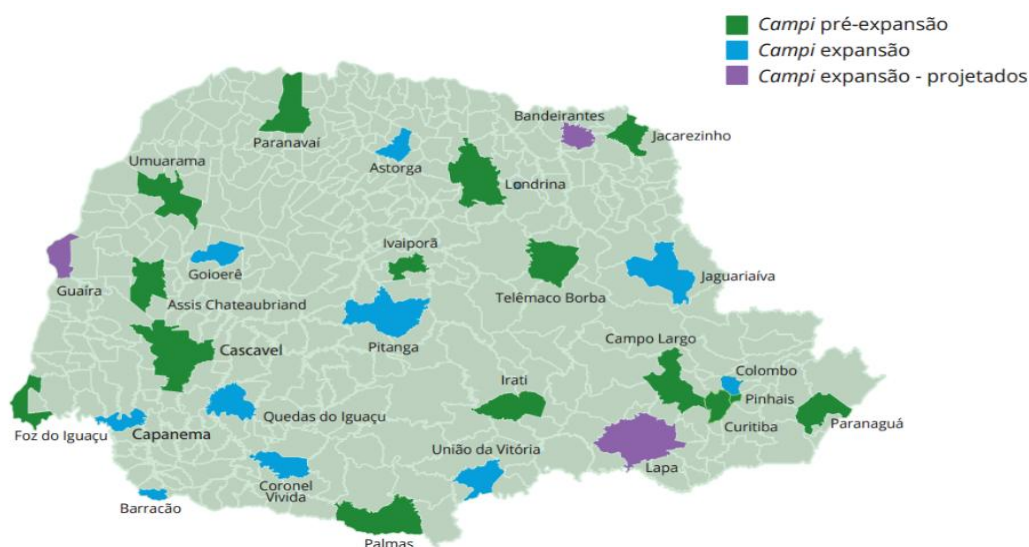
No estado do Paraná, a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná transformou-se em Instituto Federal de Educação do Paraná, conforme artigo quinto da Lei nº 11. 892 de 2008. Assim como todas as unidades de

ensino que se transformaram em *campus* dos Institutos Federais em todos os estados mencionados no artigo quinto dos incisos de um a trinta da Lei nº 11.892/2008.

No país, são trinta e oito Institutos Federais. Os *campi* que compõem o Instituto Federal do Paraná atualmente são vinte e cinco e estão situados em: Assis Chateaubriand, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Colombo, Curitiba, Foz do Iguaçu, Jacarezinho, Jaguariaíva, Irati, Ivaiporã, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranavaí, Pinhais, Pitanga, Telêmaco Borba, Umuarama e União da Vitória. Os *campi* avançados são de Astorga, Quedas do Iguaçu, Barracão, Coronel Vivida e Goioerê⁸⁴. Há, ainda, cinco unidades de *campus* Avançado em funcionamento.

⁸⁴ Dados obtidos na página do *site* do Instituto Federal do Paraná. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/navegue-no-mapa/>>. Acesso em: 03 dez 2017.

Figura 2 – Mapa das cidades do Estado do Paraná que sediam o IF.



Fonte: Instituto Federal do Paraná⁸⁵

Cada um dos Institutos Federais possui proposta orçamentária anual para si e para a reitoria, “exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores” (PARANÁ, 2015, p. 06), conforme explica o terceiro capítulo do documento. A reitoria, órgão de administração central do Instituto Federal, no Paraná, fica na cidade de Curitiba, as demais unidades administrativas estão distribuídas pelo estado como se mostrou.

Segundo o Plano de gestão do IFPR 2018 (p. 16), “O Instituto Federal do Paraná possui atualmente 25 (vinte e cinco) *campi* em funcionamento, entre implantações Fase I, II, III e Campi Avançados”, além de “uma Diretoria Sistêmica de Ensino a Distância (EAD), que atende estudantes de todo o estado” (p. 26). São, no total, vinte e seis unidades do Instituto Federal no estado do Paraná.

Em geral, as unidades estão situadas em municípios considerados polos socioeconômicos regionais. Nesse contexto, a ampliação da rede pode acontecer por meio da implantação de núcleos avançados vinculados diretamente aos Campi, já instalados; ou por meio das Telessalas, na modalidade EAD (vinculadas aos Campus ou com parceiros institucionais); no intuito de atendimento a regiões com baixos índices sociais (ex. Indicadores de IDH, Renda Per Capita, etc)

⁸⁵ Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>>. Acesso em: 18 jun 2018.

Figura 4 – IF Campus Londrina



Fonte: Plano de Gestão do Instituto Federal do Paraná 2018.

Em entrevista, o Membro 03 explica que o prédio onde atualmente é localizado o Instituto Federal de Londrina é uma concessão, pois a localização do Instituto em uma região tão próxima ao centro urbano não necessariamente corresponde ao objetivo de interiorização da formação profissional.

[...] o Instituto primariamente não era programado estar em Londrina, ele veio porque foi uma oportunidade, esse prédio aqui era um prédio que tinha sido doado para associação odontológica, então, ele já estava como está com estrutura para odontologia e tudo. E o instituto estava crescendo, precisava de um lugar para ir e calhou de esse prédio que a prefeitura estava retomando, porque a associação odontológica tinha muita dívida, ela tinha uma contrapartida para receber esse prédio e acho que não cumpriu, então esse prédio estava retomando por um órgão público, então o Instituto precisava de um lugar, o lugar tava disponível, então, se instalou o instituto aqui. E na verdade é um prédio se a gente for ver é prédio pequeno para um instituto, tanto que hoje a gente aluga, você conhece o IPOLON? Na Unifil ali? Na frente da Unifil, descendo no vale tem um prédio, ali chama IPOLON é um lugar que oferecia cursos profissionalizantes. Foi fechado já alguns anos, então, tem uma estrutura de escola ali, funcionou o colégio universitário uma época também, então, também é um prédio que estava parado, a gente alugou aquele espaço então o ensino médio, a tecnologia em análise de desenvolvimento de dados e a licenciatura acontecem lá, aqui estão só os cursos da saúde, por enquanto, porque não tem espaço físico para ter sala de aula, “que nem” aqui a gente tem laboratório, não dá para por aluno aqui de ensino médio, então, está mais ou menos assim, a gente teve a doação agora de um terreno na zona norte, está sendo construído um Instituto lá, então os cursos vão para lá assim que ficar pronto (MEMBRO 03).

Questionado se os cursos do local próximo à Unifil vão para o novo endereço que está sendo construído, o MEMBRO 03 continuou a discorrer:

[...] É vão tudo para lá. E alguns cursos daqui também vão para lá, então por questão orçamentária, os cursos da saúde ainda não vão porque não tem o recurso para construir, vai construir um bloco só no início para depois construir outros, então, nesse primeiro momento vai só os de lá, como a gente tem toda a estrutura, que é uma estrutura para cadeira, ar comprimido essas coisas tem cadeira de odontologia, laboratório de saúde bucal. Até aqui mesmo a gente usa a parte estrutural, como isso não poderia ser feito lá nesse momento, por enquanto esses cursos vão ficar aqui. Lá a gente vai atender mais essa questão de atuar com o público que seria o público alvo do Instituto porque está na Zona Norte, então é um bairro que tem essa característica, então na verdade estar no centro foi só uma questão de política e no momento que tinha e realmente a proposição é o Instituto estar inserido em cidades menores para promover isso. Por outro lado, a gente tem um grande problema até de alunos em lugares menores, como Astorga. A gente tem dificuldade de abrir um curso porque aquele curso de repente não vai atender a demanda da região, então essas são algumas dificuldades. O que da região tem de demanda para a gente abrir? Quanto tempo esse curso aguenta? Qual seria a vida útil dele? Porque são cidades[...] quantas turmas conseguiria fazer, para depois, vai continuar tendo demanda? Não vai? Então são questões, assim, às vezes, complicadas de a gente resolver, alguns cursos que Astorga trouxe como proposta para abertura, já foram descartados porque foi visto que não tinha viabilidade, então assim, é um desafio, tem que ter, mas é um desafio achar o que vai contemplar aquela região quando a cidade é muito pequena. Por outro lado, a gente vê a importância dos cursos técnicos porque ficou muito tempo sem ter nada, na educação pública. Então, agora a gente vê, são cursos que dão oportunidades muito boas de trabalho. O Técnico de Enfermagem, aqui, quem se forma não fica sem emprego, se ele não quiser, o Técnico de Prótese, a gente tem a região, é uma região que demanda muito, até essa questão da Odontologia é muito desenvolvida, a gente tem duas Universidades, uma pública e uma privada de Odontologia, tem parte de mestrado, na UEL na própria UNOPAR e tem a questão[...] o melhor laboratório, um dos melhores, eu posso dizer. Laboratório de prótese odontológica está aqui em Londrina, dois laboratórios excelentes, um deles 70% do trabalho que ele faz é pra profissionais de fora da cidade, então, tem uma demanda muito grande. A gente tem três indústrias de Odontologia em Londrina: tem a Angelus, a Bio Dinâmica que é no comecinho de Ibiporã e tem a Indusbello que exportam produtos para o exterior, então, apesar de a gente falar que foi meio político vir, o curso de prótese ele tem uma demanda muito grande para trabalho, a própria Massoterapia, também, com a parte de Fisioterapia aqui em

Londrina acaba sendo um pólo de saúde para região, porque depois de Londrina a gente vai ter Curitiba mais próximo, então são cursos que tem uma importância para a cidade, para a região. Então essa questão do técnico ela é muito importante até mesmo porque eu falo pelo técnico de prótese que é onde eu dou aula mas a formação dele é técnica, ele não precisa ter uma graduação, é claro depois como toda profissão ele vai buscar fazer curso para se aperfeiçoar, mas a formação dele é técnica, e antes ficava muito vinculada a lugares privados, então agora a gente tem uma parte pública[...] (MEMBRO 03).

Maciel (2016) retrata, em sua pesquisa, situação semelhante quanto ao *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo na cidade de São Mateus:

Nesse *Campus*, que foi o primeiro a ser implantado no Estado do Espírito Santo, em 2006, quando o governo Lula começou o Plano de Expansão da Rede Federal, o funcionamento se dava em dois locais separados: em um prédio emprestado pela prefeitura e em outro, que era próprio, mas improvisado, ficando as duas instalações distantes uma da outra cerca de 8 km. O *campus* possuía ainda uma obra, que deveria abrigar todos os cursos no mesmo local, mas que estava paralisada (MACIEL, 2016, p. 20).

Daí em diante, foram travadas greves junto ao sindicato, mas sem sucesso, devido ao esgotamento físico dos servidores nessa luta por negociação. Posteriormente, de volta ao campo de trabalho, a instituição do Pronatec tomou-os de surpresa: o programa que vinha com o intuito de expandir a educação profissional (MACIEL, 2016) precisava ser implementado. Entretanto, o *Campus* São Mateus não possuía condições para atendimento, nem de alunos, nem de estrutura física. Maciel (2016, p. 21) explica que,

Em 2013, quase dois anos após a aprovação da Lei nº 12.513, que instituiu o Pronatec, tendo em vista induzir a adesão da Rede Federal ao Programa, o Ifes foi notificado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec-MEC) que a partir de então a distribuição orçamentária estaria vinculado à oferta de vagas no âmbito do Pronatec, segundo as orientações do Ofício Circular nº 17/2013 de 8 de março de 2013. Esse documento trazia orientações de que os reitores priorizassem a distribuição de recursos para os *campi* que já tivessem implantado ou pactuado a oferta de cursos, sinalizando para um ataque à autonomia política, administrativa e financeira dos institutos.

O desfecho do caso do IF de São Mateus, no Espírito Santo, foi que, apesar das dúvidas de seus servidores, a equipe atendeu às exigências da Setec, acrescido da nova incumbência de oferecer o Programa Mulheres Mil e o Bolsa-Formação (ambos serão abordados posteriormente nesta pesquisa).

O caso do IF do Espírito Santo foi, aqui, rememorado por se tratar de uma situação de condição de implementação do *Campus* que se assemelha ao do IF *Campus* Londrina, no Paraná, uma perspectiva que, no caso de Maciel (2016, p. 22), foi denominado como um “contexto de vivência das contradições inscritas no processo de Expansão da Rede Federal, iniciada no governo Lula (2002-2010), paralelamente à criação do PRONATEC, no governo Dilma Rousseff (2011-2016)”.

A acelerada demanda por uma proposta que parte de órgãos superiores às instituições, por vezes, atropelam a viabilidade de implementação da política no *Campus*. O resultado reflete nas ações diretas nos *campi* que ficam disformes e atordoam o fazer dos servidores que ali estão realizando seus trabalhos. Essa medida lembra, também, uma questão pontuada em algumas pesquisas, bem como no Instituto de Londrina, que é a descontinuidade das políticas públicas. Entretanto, esse assunto será abordado em tópico específico.

Destacamos da fala do Membro 03 a importância com que deve ser tratada a institucionalização da Rede Federal de Educação e dos Institutos Federais como promotores da interiorização da formação profissional para os trabalhadores. Assim, leva-se em conta a possibilidade de qualificar-se em que, outrora, não se havia a possibilidade, em cidades afastadas de grandes centros urbanos. Ressaltamos o sentido de interiorização como um feito importante do período histórico da década dos anos 2000 para a classe trabalhadora, entretanto, distante do sentido de democratização. Em relação à propositura de cursos no Instituto de Londrina, destacamos a proposta pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal. Segundo o PDI 2014-2018,

[...] enquanto categoria de formação integral, pressupõe o desenvolvimento do sujeito, não podendo ficar sua formação restrita à dimensão lógico-formal ou às funções ocupacionais do trabalho. Pelo Contrário, ela se dá na interface dos fatores

psicossociais e cognitivos, que se desenvolvem através das dimensões pedagógicas das relações sociais e produtivas, com a finalidade de criar as condições necessárias à vida em sociedade (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2014-2018, 2017, p. 37).

Como se percebe, as bases teóricas que fundamentam a proposta de formação dos Institutos Federais estão envoltas pela concepção que visa à promoção da educação para a emancipação: “A educação profissional e tecnológica que se almeja para o futuro, não está relacionada somente à mão de obra, mas a uma práxis humana em que o estudante tenha clareza do seu papel na sociedade” (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2014-2018, 2017, p. 38).

Ocorre que o jogo de interesses macro estrutural é demasiado conflitivo e incisivo sobre esse tipo de formação. A formação e o projeto pedagógico atiram-se entre aquilo que se propõe e o que acontece de fato. A presença de organismos multilaterais e a constância em abertura aos interesses do capital aviltam sobremaneira a tentativa de formação integrada, muito embora a formação integrada seja a prioridade na oferta dos Institutos, como discorre o objetivo do IF do Paraná no capítulo quinto do Estatuto do Instituto Federal: “I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (PARANÁ, 2015).

Tabela 7 – Cursos ofertados no Instituto Federal de Educação de Londrina

| Nome do Curso | Eixo do Curso | Tipo de Curso |
|---|--------------------------|------------------------|
| Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio | Informação e Comunicação | Técnico |
| Técnico em Biotecnologia Integrado ao Ensino Médio | Produção Industrial | Técnico |
| Técnico em Enfermagem | Ambiente e Saúde | Técnico |
| Técnico em Massoterapia | Ambiente e Saúde | Técnico |
| Técnico em Prótese Dentária | Ambiente e Saúde | Técnico |
| Técnico em Saúde Bucal | Ambiente e Saúde | Técnico |
| Capacitação em Odontologia Hospitalar para o Técnico em Saúde Bucal | Ambiente e Saúde | FIC |
| Especialização Técnica em Enfermagem de Urgência e Emergência | Ambiente e Saúde | Especialização técnica |
| Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas | Informação e Comunicação | Tecnologia |
| Licenciatura em Ciências Biológicas | | Licenciatura |
| Técnico em Meio Ambiente | Ambiente e Saúde | Técnico - EAD |
| Técnico em Logística | Gestão e Negócios | Técnico - EAD |
| Técnico em Serviços Públicos | Gestão e Negócios | Técnico - EAD |
| Técnico em Agente Comunitário em Saúde | Ambiente e Saúde | Técnico - EAD |

Fonte: Relatório Gerencial do exercício de 2017 do IF do Paraná (2018, p. 156),

campus Londrina.

Predomina, no Instituto Federal de Londrina, a oferta de cursos técnicos na área de Ciências Biológicas, e a tipologia dos cursos, em geral, é de saúde e serviços. O Membro 03 explica como funciona a oferta dos cursos no Instituto Federal e a sua relação com o convênio com hospitais.

A gente tem alguns FICs que são ofertados pelos colegiados dos cursos da saúde, a gente tem Odontologia Hospitalar, a saúde bucal oferta junto com convênio com o hospital, no Hospital do Câncer e o hospital do coração. Então as meninas vão para fazer atendimento em pacientes de UTI ou pacientes acamados para higienização bucal orientação, essas coisas. E a gente está abrindo também o FIC no colegiado de próteses que eu atuo, em parceria com o CRAS, para a gente atender menores que passaram por algum tipo de infração que ficaram detidos por um motivo ou outro. São adolescentes de 13 a 18 anos e vai começar agora para o segundo semestre, então está sendo estruturado esse FIC para sair como um auxiliar de Prótese Dentária (MEMBRO 03).

Desse modo, no Instituto Federal de Londrina, há cursos FIC na área de capacitação em Odontologia Hospitalar para o Técnico em Saúde Bucal. Quando o Membro 03 descreve que, no segundo semestre, começará um FIC no colegiado de próteses, sua referência é o segundo semestre de 2018.

Tabela 8 – Alunos matriculados no Instituto Federal de Londrina

| Alunos Matriculados | | | | | | | | | | | | |
|---------------------|--|--------------|-----------------|----------------------|------------------------|-------------------|--------------|-----------|------------------|------------------|--------|-----|
| Unidade | TOTAL ¹ Apenas Presencial | Curso FIC | Ensino Técnico | | | Cursos Superiores | | | Pós Graduação | | PROEJA | EAD |
| | | | Ensino Médio | Técnico Integrado | Técnico Subsequente | Bacharelado | Licenciatura | Tecnólogo | Lato Sensu | Stricto Sensu | | |
| #REF! | 734 | 30 | | 253 | 256 | | 91 | 104 | | | | 200 |

Meta nº de alunos Plano de Gestão 2017

802

% Desvio

91,52%

Justificativa para o não cumprimento da meta*

Obrigatório o preenchimento caso o desvio apresentado seja menor do que 100%

Não está computado acima 30 alunos matriculados no Curso de Especialização Técnica de Enfermagem de Urgência e Emergência, pois é uma especialização de nível médio. Para a meta de alunos no Plano de Gestão de 2017, além desses alunos foram computados os alunos do EAD.

Fonte: Relatório Gerencial do exercício de 2017 do IF do Paraná (2018, p. 158).

A concentração de oferta dos cursos ocorre presencialmente, com 734 matrículas totais, predominando os cursos técnico integrado, com 253 matrículas, e os técnicos subsequente, com 256 matrículas, uma diferença sutil entre as modalidades. No que se refere à oferta de curso superior, a maior concentração encontra-se nos cursos tecnológicos. E destaca-se a Educação a Distância, ocupando 200 matrículas.

4.4 A OFERTA DO PRONATEC NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA

Na cidade de Londrina, os cursos ofertados pelo Instituto Federal de Educação no Pronatec, no ano de 2017 e 2018, foram: Espanhol Básico (180h), Inglês Intermediário (160h), Língua Brasileira de Sinais (Libras) Básico (160h) e Programador de Dispositivos móveis (160h). São cursos voltados à formação complementar de idiomas, como no caso do Inglês e do Espanhol, e de Serviços, no caso do programador de dispositivos móveis. A oferta de cursos no Instituto Federal de Londrina não foi contínua desde a criação do Programa em 2011. Nos anos de 2012 e 2013, houve a oferta dos cursos de Cuidador de Idosos, com a união do Pronatec com o Mulheres Mil, mas só fora retomado nos anos de 2017 e 2018, com os cursos anteriormente mencionados.

Os cursos de Libras e de Inglês foram lecionados por servidores do Instituto Federal, já o de Programador de dispositivos móveis e o de Espanhol foram lecionados por professores contratados.

A acomodação dos docentes para cada área de atuação funciona priorizando a formação deste, ao ser aberto edital pelo coordenador do programa. O documento procura eleger os professores assegurando correspondência com a formação e o cargo a ser lecionado.

[...] esses editais específicos há logísticas que por exemplo assim, eles podem os PPCs por módulos e “da” eu posso pegar “n” professores, cada um para um módulo, cada um para uma disciplina e “tal”. Como eles são muito específicos, então, eu acho que fica mais complexo trabalhar assim, então eu sempre faço o edital para um docente só. Então, ele vai tocar o curso e tem que ter conhecimento daquela área, tanto que depois que eles são selecionados eles participam na criação do

PPC também. Então por exemplo, Libras, o nosso docente ele não é docente aqui, mas ele tem uma formação de Libras, o curso dele aqui é de intérprete de Libras, então, ele já tem a formação, a gente pega sempre o que tem formação, o Membro 02 é de Inglês não é professor, mas já foi professor em escola particular, tem certificado de fluência e “tal”. De Espanhol também a professora é uma argentina, inclusive, ela é formada em Letras também, tem mestrado em... não me lembro agora, mas é sempre na área mesmo. A gente não pega professor de outra área. Ele pode concorrer contanto que ele tenha experiência [...] (MEMBRO 01).

O Público atendido no Pronatec possui faixa etária heterogênea, para cursos do Pronatec sob parceria com o Ministério do trabalho, a exigência era de que a idade mínima fosse de dezesseis anos de idade. De modo geral, em relação aos cursos e às faixas etárias dos estudantes, o Membro 01 corrobora:

[...] na verdade, como é vinculado à Secretaria do Trabalho, eles já têm que ter uma idade mínima, que, no caso era 16, então já tem um público específico deles, que são as vagas prioritárias, que eles falam, por exemplo, quem está desempregado, que está cadastrado em programas sociais, esses são os prioritários, então daí, por exemplo, o SINE já cadastra eles automaticamente. Os outros, foi feita uma divulgação e eles procuraram, e a gente indicava o demandante⁸⁸, que a gente fala, que é lá que eles têm que fazer as pré-matrículas. A faixa etária, por exemplo, desses que a gente ofertou esse ano, é na base de uns vinte e poucos, mas tem até de quarenta. Por exemplo, Inglês, Libras tem muitos docentes da rede estadual, municipal, porque não tem oferta do curso de Libras aqui em Londrina, eu acho, se tiver eu acho que é pago. Então, eles procuraram muito, a faixa etária é uma faixa etária que vai dos vinte e poucos até os quarenta e poucos, cinquenta anos [...].

No caso do perfil estudantil e da faixa etária dos estudantes dos cursos ofertados pelo Mulheres Mil (aproximadamente 2012), o Membro 03 contribui:

⁸⁸ “As instituições que ministram cursos no âmbito do Pronatec são denominadas ofertantes, no caso a rede federal de EPT, redes estaduais de EPT, Sistema S e entidades privadas. Já os demandantes, no caso os ministérios e secretarias estaduais de educação, são os responsáveis por mapear e caracterizar a demanda existente, identificar o perfil de formação e a quantidade de profissionais necessários em cada município do país, realizar os processos de mobilização e seleção do público a ser capacitado, monitorar a execução dos cursos e articular para que os egressos dos cursos tenham como buscar oportunidades ocupacionais identificadas no mapeamento das demandas direcionamento do público-alvo a ser contemplado pelo programa” (SÁ, 2016, p.67).

Esse do União da Vitória eram pessoas que moravam ali, porque a gente fez pelo CRAS da região, então, elas moravam no bairro e tinha meninas, bem mais novas, acho que 17 anos e tinha até senhoras já de 50 e poucos anos. Em Rolândia e em Astorga também, eram mulheres que variava muito a faixa etária. Hoje, o pessoal é um pouco mais jovem, até os seus 20 e poucos anos, a maioria, acho que pelo próprio perfil da formação do curso, pelo seguro desemprego são pessoas jovens. Não tem assim, pessoal mais velho que eu lembre.

No que se refere aos estudantes do curso de Inglês (2017-2018), o Membro 02 relata:

O perfil desses alunos da minha turma eram alunos da faixa dos trinta e poucos, quase quarenta. A maioria casado, com filho. Um aluno que eu tinha que era mais novo, mas ele fazia porque o pai e a mãe dele faziam curso e ele fazia junto. Mas a maioria, sim, ali uns 90 % era isso, eram alunos casados já, de uma faixa de trinta a quarenta anos com filhos.

Compreendemos, assim, que, pela categoria de oferta de cursos de formação profissional por meio do Ministério do Trabalho, o trabalhador que se encontra desempregado e que está em condição de beneficiário de seguro-desemprego deve comparecer a uma agência, no caso londrinense, o SINE (Sistema Nacional do Emprego), para frequentar algum curso de curta duração como forma de requalificação profissional para reentrada no mercado de trabalho.

A esse respeito, Castioni (2013, p. 38) faz uma significativa análise a respeito da rotatividade do trabalhador no mercado de trabalho e sua relação com cursos de qualificação profissional e o impacto no perfil desse estudante em sala de aula.

A rotatividade do mercado de trabalho brasileiro, em que a permanência média não passa de cinco anos, sendo, ainda assim, uma das mais altas do mundo, segundo DIEESE (2011), pode resultar em um contingente enorme de trabalhadores obrigados a frequentarem cursos de qualificação profissional. Como a rotatividade atinge, em geral, os trabalhadores menos qualificados e são estes que recorrem ao sistema de intermediação público, é de se esperar que o PRONATEC receba nos seus cursos trabalhadores que diferem do perfil tradicional dos alunos que frequentam as salas de aula dos Institutos Federais e da Rede do Sistema S (CASTIONI, 2013, p. 38).

A heterogeneidade na faixa etária dos estudantes vai impactar, de certo modo, na organização das aulas pelo professor, no sentido pedagógico, sendo essa uma das dificuldades pontuadas pelo Membro 02, que lecionou Inglês Intermediário ao avaliar sobre essa questão:

[...] eu posso te falar dos desafios que eu encontrei em sala de aula que eu encontrei no começo. Que é isso, como a gente não recebe um material pronto, o professor é responsável por criar todo o material didático, preparar a aula inteira, então assim, você encontra alunos que tem diferentes faixas etárias, diferentes níveis de conhecimento e isso para o professor é muito desafiador. E o fato de você ter uma sala de aula tão heterogênea, você não ter nenhum material de suporte, você ter de criar tudo, dá muito mais trabalho, obviamente para o professor, mas acaba que a gente consegue fazer com que a turma consiga rodar, ficar em alguns pontos a gente vai conseguindo harmonizar ela. Deixar ela mais redondinha. Óbvio que teve momentos que eu estava andando com o conteúdo e que eu tive que parar duas, três semanas, fazer outras atividades para fixação de conteúdo, trabalhamos com jogos, a gente fez aula de culinária, tudo com conteúdo em Inglês para ir aperfeiçoando esse contato com a língua, que eu achei que era necessário no momento. Então assim, tem esses momentos que você tem que cortar o conteúdo que está ali programado para dar, para dar um outro tipo de atividade, para puxar um aluno para tornar mais interessante, mais dinâmico. Porque também, é um público que trabalhou o dia inteiro, que está ali três vezes por semana, meu curso era das sete às dez da noite, está cansado, então, se for uma aula maçante, a gente acaba perdendo os alunos. Eles se desinteressam e param de vir, é o que acontece. Então assim, tem que ser uma aula dinâmica, o público que eu vi, precisa disso, de uma aula dinâmica, que não seja só expositiva, que participe muito da aula, que tenha coisa que faça se envolver, sabe, sair da cadeira mesmo para conseguir permanecer. Porque se não, eles desistem muito fácil. Esses foram os desafios que eu encontrei maiores. Foi muito difícil ter de preparar todas as aulas, acabava que uma aula de três horas, eu demorava quase isso pra preparar. E esse tempo que a gente usa para preparar a aula não é um tempo remunerado, tem isso também, que é difícil, mas assim, por ser uma aula inteira preparada para aquela turma, você consegue extrair resultados melhores dos alunos.

Nesse aspecto, esse fator desfavorável pode ser justificado quanto à oscilação de conteúdo e de tempo de bagagem de escolaridade prévia que os estudantes traziam, apesar de a escolaridade mínima exigida ser o Ensino Fundamental completo. Soma-se a isso o fator das condições dos estudantes

frente às dificuldades em seu dia a dia para frequentar as aulas, assisti-las e, efetivamente, aprender com elas. A questão da tomada de tempo dos trabalhadores gastando-o predominantemente com a sua própria atividade de trabalho o elide de aperfeiçoar sua força de trabalho com efetiva qualidade, o mesmo vale para os momentos de lazer que são quase subsumidos pela carga horária extensa e cansativa.

Ao ser indagado como é caracterizado o trabalho pedagógico do Pronatec no Instituto, se é desenvolvido em torno de um currículo pedagógico aproximado ao da Educação Média, o Membro 02 explica que, na turma de Inglês,

[...] a escolaridade que era pedida para o curso era o Ensino Fundamental completo, não necessariamente que o aluno estaria cursando o Ensino Médio, não era obrigatório, então, concluiu o Ensino Fundamental ou fez o Ensino Médio ou não, independente, tinha direito de se inscrever no curso. Cada edital abre de uma forma. Esse, tinha, sempre tem um requisito mínimo de escolaridade. Esse requisito de escolaridade é fundamental completo. A pessoa podia não ter feito o Médio ou estar cursando ou já ter terminado há anos e tinha direito de se inscrever. A gente, por exemplo, está com um curso que as inscrições estão abertas e um outro FIC também não vinculado ao Pronatec, que é do auxiliar de prótese que é pra confecção de dentaduras, e esse, o requisito mínimo é o Fundamental completo ou em curso e o Ensino Médio em curso. Então assim, o aluno precisa estar estudando pra poder ter direito de se inscrever nesse curso. Depende muito do edital, o edital que vai definir quais os requisitos mínimos para aquele curso, esse do Pronatec em específico, para esse ano, foi isso, era o Fundamental completo.

Entretanto, compreendemos que, para além da à oscilação de conteúdo e de tempo de bagagem de escolaridade prévia que os estudantes trazem, como comentamos, consideramos o fato de a seleção de cursos por parte dos Ministérios (de modo específico, o Ministério do Trabalho) não necessariamente atentam-se para as demandas da região em que se encontra o *Campus*. Por essa perspectiva,

Seria importante que, ao se definirem estes cursos, pudesse agora o PRONATEC, por exemplo, mobilizar os conhecimentos que demarcaram a trajetória no mercado de trabalho desses trabalhadores e identificar quais de fato são suas carências. Em síntese, faz-se necessário que uma das falhas no Sistema

Público de Emprego (SPE), a ausência de orientação profissional, seja superada. Conseguirá essa articulação entre os Ministérios da Educação e do Trabalho apoiar os quase oito milhões de trabalhadores que se candidatam anualmente para receberem o benefício do seguro-desemprego? (CASTIONI, 2013, 38-39).

Em relação aos pagamentos, compete à Coordenação Geral fiscalizar como são usados os recursos do Pronatec, assim como a aplicação destes, o pagamento de bolsas e outras atividades. Castioni (2013, p. 38) avalia:

Se não houver uma acoplagem do sistema que controla o pagamento do seguro-desemprego com o que vai fornecer a qualificação profissional, corre-se o risco de desperdiçar a chance de dar a esses trabalhadores possibilidades de melhorarem suas condições de inserção no mercado de trabalho.

O processo de implantação e de oferta de cursos do Pronatec no Instituto Federal de Educação de Londrina respeita o seguinte encaminhamento, conforme explica o Membro 01.

Bom, a logística basicamente funciona assim: o MEC libera os cursos para a Reitoria, para todos os Institutos, a Reitoria entra em contato com a gente se a gente tem interesse naqueles cursos. Se a gente tem infraestrutura, se a gente tem pessoal e material de consumo pra atender aquela demanda. A gente vendo que tem condições, faz o aceite, eles fazem as pactuações e aí começa toda a parte de logística com as instituições parceiras, que a gente chama. No caso de 2015 foi com a Secretaria da Mulher, então, já é um outro público mais específico. Cuidador de idoso, um curso mais voltado a essa área. No caso desse ano, foi com a Secretaria do Trabalho, e aí, depois que a gente faz a pactuação, então é liberado no Sistec, é feita divulgação. Aqui em Londrina foi muito bom porque a secretaria faz toda essa divulgação com o contato com a mídia, da Prefeitura, então, eles divulgam na TV, e aí, as pessoas vão até o SINE, que mostram interesse e fazem uma pré-matrícula, essa pré-matrícula aparece para gente, para gente confirmar a matrícula desse aluno, aí ele tem que vir aqui, trazer toda a documentação e é feita a matrícula em si dele, mais ou menos isso.

Desse modo, a definição dos cursos parte de pactuação entre o Ministério da Educação e as Secretarias, sejam elas do Trabalho, da Mulher – isso dependerá da época em que acontece. A mais recente, nos anos de 2017

e 2018, foi com o Ministério do Trabalho. Antes desse período, como relatam os entrevistados, houve um íterim de hiato na oferta de cursos do Pronatec, segundo o Membro 01, em 2016. E, antes desse hiato, a oferta do Pronatec deu-se pelo Mulheres Mil, uma iniciativa de caráter mais assistencial, “que constitui uma das ações do Plano Brasil sem Miséria. O programa foi instituído pela Portaria nº 1015 de 21 de julho de 2011 e tem por objetivo a inclusão educacional, social e produtiva de mulheres em situação de vulnerabilidade” (CARVALHO, 2015, p. 28), cuja experiência é contada pelo Membro 03.

Antes deles [dos cursos ofertados de 2017 a 2018] a gente teve só em 2013, porque depois, acho que acabou, o governo não liberou mais edital para gente, a gente estava aguardando, [...]o governo tinha um programa que era o programa Mulheres Mil, não sei se você já teve conhecimento, e, nesse ano, eles incorporaram o programa Mulheres Mil dentro do Pronatec, então, mudou um pouco a metodologia no Mulheres Mil. Ele era um programa bastante assistencial que era para empoderamento da mulher, promoção para melhorar a autoestima da mulher, várias coisas, nesse sentido. Eram cursos que além da formação para o trabalho, visava formação da mulher mesmo, e daí ele acabou sendo incorporado no Pronatec e no Pronatec ele acabou perdendo um pouco essas características de ser mais voltado para um programa que promove esse empoderamento da mulher, essas características. Porque daí no Pronatec tem os moldes, tem a questão da bolsa, tem questão de frequência. A gente tem um plano de curso que é diferenciado, a gente tentou manter, mais ou menos, o que tinha no Mulheres Mil, nesses cursos, então pelo Mulheres Mil a gente teve o artesanato em chinelo e o de artesanato de pintura a mão. Teve dois cuidadores de idosos e acho que teve mais um ou dois que daí, não era, cuidador de idoso, só que daí só Pronatec, não era por Mulheres Mil, eram coisas um pouco diferentes. Desses cursos que tiveram, o artesanato aconteceu aqui e um cuidador de idosos e o outro cuidador de idoso e o artesão de pintura em tecido foi em Astorga. A gente tem um campus em Astorga, então na época aconteceu lá e os outros dois de cuidador de idoso aconteceu em Rolândia⁸⁹.

A junção do Mulheres Mil ao Pronatec ocasionou a perda de identidade de ambos, pois, devido ao caráter assistencial e à pouca disponibilidade de recursos para um público que carecia ainda mais do repasse destes para o curso acontecer, inviabilizaram-se as possibilidades de maior efetivação do

⁸⁹ A oferta na cidade de Rolândia, município próximo a Londrina, foi uma parceria com a Secretaria da Mulher.

primeiro programa, mesmo com a junção do Mulheres Mil ao Pronatec, essa ação não obteve sucesso, como reflete o Membro 03.

Eu acho que o Pronatec tem a sua função. Eu tenho visto que esse último molde que a gente tem, ele funciona melhor. Porque você vê, efetivamente tendo resultado, então você vê que as pessoas que estão ali no Inglês, no Libras elas estão buscando. Tem pessoas que querem usar isso no dia-a-dia no trabalho, no próprio Espanhol também no Programador de Dispositivos. Agora, quando a gente fez o molde mais assistencial a gente não viu tanto resultado, não sei se é só esse o objetivo, mas a gente nesse do artesanato... em Astorga como é cidade pequena, a gente vê até as mulheres realmente se animaram para fazer, faziam figura em pano de prato essas coisas. A gente fez uma feira para elas poderem expor e até vender os produtos, então assim, hoje eu não poderia te dizer se elas continuam fazendo isso ou não. As que a gente trabalhou aqui, que eram lá do União da Vitória era assim, era um nível de conformação muito grande das mulheres, acho que outras coisas precisariam ser trabalhadas e elas estavam ali realmente pela bolsa porque daí tinha o lanchinho, tinha bolsa e assim, por estar ali, reunidas com as mulheres, não era todo dia que acontecia. No final, a gente fez uma entrevista, a gente fez uma conversa, fez entrevista em particular com cada uma e eram pessoas que a maioria não ia trabalhar com isso depois. “Ah mas você não quer trabalhar?” “Ah não, porque eu tenho filho pequeno”. Porque algumas até levavam as crianças, elas ficavam lá. “eu tenho filho pequeno não tenho com quem deixar”, outras o marido deixava, então assim, aquilo era um lugar que elas estavam indo para ter uma atividade diferente, mas não que isso ia mudar a vida delas em relação a trabalho. Talvez tenham mudado, porque assim, a gente tinha algumas disciplinas, a gente tinha a oportunidade delas darem relatos então eram histórias que, as vezes, apareciam de sofrimento mesmo, que a gente sabe que as mulheres passam, de situações ruins mesmo, de violência doméstica e tudo. Então, eu não sei até que ponto isso ajuda na vida profissional, [...]a gente criticou muito na época essa junção do Mulheres Mil com o Pronatec, porque no Mulheres Mil a gente tem essa visão de assistencialismo a função não é o trabalho, trabalho pode vir, mas a função é a mulher.

Foi indagado se sempre foi assim essa característica do Mulheres Mil em ser assistencialista:

Isso, alguma coisa visando o trabalho, mas não o primordial. E o Pronatec não, o Pronatec já é mais qualificação, então não casou muito bem os dois programas. Perdeu a identidade dos dois, porque mesclou. Tanto que depois acabou sendo extinto, eu não tenho conhecimento se ainda tem Mulheres Mil, eu

acho que não tem mais. Mas isso tudo por causa de verba, então eles juntaram pra fazer uma coisa que pudesse[...], porque o Mulheres mil era muito ruim, porque não tinha dinheiro, então assim, ia ter bolsa para as mulheres, tinham que esperar a verba e a verba, às vezes, demorava e não vinha e não tinha dinheiro para fazer o curso. Então ia fazer artesanato, o chinelo a gente foi atrás para doação, foi tudo doado o material, as linhas e tudo o que elas precisavam, então assim, com o Pronatec a gente já teria possibilidade de comprar material ou alguma coisa que precisasse, então nesse sentido teria uma lógica ter o Pronatec, facilitaria a viabilidade do curso. Mas essa característica de assistencialismo não fica muito no Pronatec, é mais a qualificação (MEMBRO 03).

A implementação do Mulheres Mil no IF de Londrina foi atribulada por inconsistências no repasse de recurso para suprir as necessidades de funcionamento dos cursos, tanto com material pedagógico quanto com folha de pagamento do servidor docente. Não se podia contratar professores, o Pronatec, nesse período, segundo o Membro 03, *“veio tentar minimizar isso, pra gente poder pagar professor, pagar a estrutura”*. Sá (2016, p. 85) contextualiza que, desde o lançamento do Pronatec, o programa

[...] se apresentou além de uma política de acesso ao ensino técnico e profissionalizante, um viés social, através do atendimento prioritário aos beneficiados de políticas de transferência de renda. Certo ou errado, esse direcionamento acaba por afirmar, e mais uma vez, reforçar o conceito de uma educação profissional e tecnológica voltada aos desamparados, sem, contudo, levar em conta outras questões determinantes desse estrato social.

Acaba-se por ressignificar políticas de governo processadas em versões anteriores, como o Planfor e o PNQ e que versaram na linha de pensamento de alívio das tensões sociais, pensando na transformação social, entretanto, por parte do governo, que, *“[...] nessa política, adota a ideia comum já difundida da necessidade em aliar políticas de transferência de renda com formação profissional”* (SÁ, 2016, p. 86).

Dessa feita, a receita já é habitual, atende-se à necessidades de setores produtivos na sociedade ao passo que – não necessariamente na mesma proporção – atuam na contenção da baixa qualificação de setores mais pauperizados da sociedade, que, normalmente, em determinado momento, atravancam o desenvolvimento econômico do país. Haja vista o consenso de

que um país, cujo nível de mão de obra é baixo, não logra o avanço produtivo necessário para o sustento da máquina capitalista.

4.4.1 A Oferta dos Cursos: Uma Análise a Partir dos Projetos Pedagógicos de Curso

Verificamos, nos documentos institucionais, que os cursos ofertados pelo Pronatec no Instituto Federal de Londrina são os cursos FIC – Formação inicial e continuada. Trata-se de cursos de curta duração que objetivam fornecer a qualificação profissional ao trabalhador em consonância com as rápidas necessidades do sistema produtivo na medida em que eleva o nível de formação para determinada área de trabalho.

A definição desses cursos não parte do interior da instituição, mas, são direcionados pela instituição demandante, que pode ser Ministério do Trabalho ou secretarias.

Anteriormente, explicitamos por meio da narrativa do Membro 01 como se iniciava o processo de implementação dos cursos mediante esses Ministérios e, após a passagem pelo SINE, na continuidade dessa tramitação. Vê-se, a seguir, como é convencionada a seleção do docente, bem como é gestado o Projeto Pedagógico de Curso – PPC.

Depois que é pactuado, a gente faz a seleção do coordenador via edital, tem um edital interno e um externo, a preferência é para os internos, então, se não houver interessado interno aí a gente chama os externos tanto para professor também. Só o coordenador que é indicação que é via portaria. O resto é tudo via edital. Após a gente ter já os cursos que foram pactuados que já tem a equipe pedagógica, no caso a supervisão, a gente cria um projeto de curso. O coordenador pedagógico com o supervisor fazem essa elaboração do projeto de curso, é encaminhado para a Reitoria de Pesquisa e Inovação que é quem gere o Pronatec no Instituto e eles fazem a averiguação se o projeto está de acordo, se atende as demandas pelo catalogo nacional de curso e tal. E é feito dessa forma (MEMBRO 01).

Os cursos ofertados pelo Pronatec no *Campus* de Londrina, nos anos de 2017 a 2018, são cursos na área de serviços e de idioma, foram eles: o Inglês Intermediário, o Espanhol Básico, a Libras e o Programador de Dispositivos

Móveis. De acordo com a análise do Projeto Pedagógico de Curso de Libras, depreende-se a articulação a uma proposta de formação integral ao verificar a justificativa do curso:

[...] o IFPR – Campus Londrina propõe-se, através do Pronatec, a oferecer curso FIC em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) - básico, na modalidade presencial, por entender que estará contribuindo para a elevação da qualidade dos serviços prestados à sociedade, por meio de um processo de apropriação, difusão de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, capaz de contribuir com a **formação humana integral** e com o desenvolvimento socioeconômico da região articulado aos processos de democratização e justiça social (PPC – LIBRAS Básico, 2017, p. 06, grifo nosso).

É importante verificar a intencionalidade para com a formação humana, a qual deve ser ressaltada, pois vislumbrar a política de educação profissional que contribua com a entrada dos trabalhadores no mercado de trabalho é naturalmente necessária. Soma-se a isso, como frisa Sá (2016, p. 76),

[...] uma política como essa, não poderia ser tratada apenas como a oferta de cursos técnicos ou de cursos denominados de Formação Inicial e Continuada (FIC) para a população, mas sim, como um plano nacional de qualificação, capaz de prosperar em seus objetivos no sentido de abastecer o mercado de trabalho com mão de obra qualificada, e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento humano e social dos diferentes estratos sociais.

Entedemos que a relação de trabalho e de educação que se tece na política de oferta de cursos de qualificação profissional da Educação Profissional desenvolvem-se em uma “perspectiva simplificadora, compatível com a ideia de treinamento, como recomendado pela teoria do capital humano, ao invés de uma formação densa, como a proposta pela politecnia” (SANTOS, 2014, p. 154).

Em relação aos cursos de idiomas, a procura por estes tem caráter “universal” no sentido de ascensão profissional, dado o apressurado processamento de informações inter-relacionais econômicas na sociedade, que demandam a proficiência em uma língua não materna. O curso de Inglês intermediário no Instituto Federal de Londrina, segundo as respostas das entrevistas, foi um curso com significativa procura e alta probabilidade de

consecução de vagas para o semestre seguinte. No entanto, a acumulação de vagas futuras não é passível de prover reabertura e/ou continuidade do curso.

Já em relação ao curso de Espanhol Básico, que houve evasão, os fatores que a desencadeou são cabíveis à Instituição dar a melhor avaliação e o enfrentamento do impacto. No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto, explicita-se:

O conhecimento do cenário socioeconômico microrregional pode auxiliar a instituição na elaboração do planejamento estratégico, propondo cursos apropriados às realidades locais, no reposicionamento dos recursos financeiros e econômicos e no trabalho colaborativo dos recursos humanos (administrativos e pedagógicos) da Instituição. Dessa forma, zelando pela responsabilidade do IFPR no desenvolvimento regional e no cumprimento da missão institucional, os Campi estão contextualizados em sua inserção e impacto, respeitando os vetores produtivos locais (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2014-2018, 2017, p. 75).

Um fator que exaure a perspectiva de superação da baixa no índice de permanência no curso, no que concerne ao Pronatec, é a não autonomia em operar com o planejamento estratégico, sobretudo, no sentido de continuação dos cursos. Aspectos esses que serão abordados nos tópicos seguintes. A tabela a seguir traz os dados do PPC do curso FIC de Programador de Dispositivos Móveis.

O curso de Programador de dispositivos Móveis foi um curso projetado para atender à “necessidade de oportunizar qualificação profissional a trabalhadores e jovens para se colocarem no mercado de trabalho específico da região onde residem e onde o IFPR - Londrina se encontra” (PPC – Programador de dispositivos móveis, 2017, p. 06). Dos quatro cursos ofertados, esse é o que mais se volta à área de serviços, cuja capacitação objetiva levar o estudante ao mercado profissional mais diretamente. Trata-se de um curso voltado à área de tecnologia e de desenvolvimento de aplicativos para aparelhos eletrônicos.

Assentimos à literatura do documento do PDI de 2014-2018 (2017, p. 82) que:

Compreende-se a Educação Profissional e Tecnológica no

IFPR como a formação de cidadãos capazes de pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais, imprescindíveis para a construção de outro mundo possível.

Novamente, ressaltamos que a proposta de qualificação profissional deve ser uma categoria desse recorte da aplicação de um PPC como ratificadora de uma formação comprometida com o desenvolvimento integral das potencialidades do trabalhador e distanciando-se de práticas e de pressupostos pedagógicas que encaminhem o currículo à degradação do trabalho.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2014 a 2018 (2017, p. 36) define, ainda, o princípio que norteia sua atuação. Isso vai de encontro à proposta de formação integral, como se pode verificar no fragmento:

O PPI do IFPR caracteriza-se por estar imbuído de traços da identidade institucional, apresentando pressupostos epistemológicos que conferem organicidade e coesão à totalidade das práticas que aqui se desenvolvem, enquanto expressão do seu compromisso com a formação integral do estudante. Esse empenho emerge de uma perspectiva *omnilateral* de formação do sujeito, com vistas à construção de uma sociedade democrática com maior justiça social.

Esse é princípio importante para a condução da promoção dos cursos e que reflete a influência que recebeu do momento em que foram criados os Institutos Federais, diante das proposições de sujeitos sociais comprometidos com a educação politécnica ser atribuída aos currículos da educação básica, sobretudo no Ensino Médio. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional de 2014 a 2018 (2017, p. 36), “O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo”.

Essa identidade que se configura ao Instituto Federal, comprometida com a expansão do horizonte da formação humana, vinculada ao princípio do trabalho educativo, demonstra-se de suma importância no desenvolvimento dos cursos de formação no interior dessa instituição.

Assim, é primordial que seja revisitada e não se perca de vista que essa proposta trata-se da essencialidade da criação dos Institutos Federais para

com o que se projetou para a formação do trabalhador, ainda que haja um enviesamento das políticas educacionais, desde o plano macroeconômico conjuntural, e que inviabilize-se, na outra ponta dessa situação, a exímia implementação de cursos nos *campus*, via Pronatec, com liberdade de manuseio com a proposta curricular dos cursos, seja no aspecto do financiamento, seja na disponibilidade de oferta de vagas e sua organicidade, partindo da própria instituição.

O que se depreende em relação aos cursos ofertados no Pronatec no IF de Londrina, desde os cursos ofertados no início do programa, a partir da união da Mulheres Mil com o Pronatec e, atualmente, com a oferta dos quatro cursos explicitados, vemos experiências diferentes dentro de tentativas, por parte dos servidores, enquanto trabalhadores, de promoção da qualificação profissional. E, nisso, reforçamos, como extremamente preponderante o trabalho, que, por vezes, a depender do contexto macrossocial, configura-se como luta e resistência desses protagonistas sociais na busca por constituir, à maneira que os recursos e as condições materiais lhes são possíveis, uma política de formação profissional conivente com a superação das desigualdades sociais em um contexto societário de divisão de classes e de propostas curriculares de educação, de trabalho e de sujeito trabalhador pulverizadas pelo consenso da pedagogia das competências, do capital humano e da precarização implícita da força de trabalho e da subjetividade do trabalhador.

É necessário, portanto, que a proposta curricular para a educação profissional não seja mediadora do consenso velado de fuga do sentido ontológico do trabalho em sua representação social.

4.4.2 Aspectos sobre Permanência e Evasão

No que se refere aos determinantes que levam à evasão e à permanência em cursos de educação profissional, ateremo-nos às proposições que os componentes das entrevistas mencionaram, levando em conta que estes são protagonistas desse campo de estudo e, por consequência, do nosso objeto de pesquisa: o Pronatec. Compreende-se que o tema da evasão é amplo, cuja complexidade reserva estudos de casos e aproximações, as quais

não são objetivos desta pesquisa, entretanto são abordagens indubitáveis de tratar.

A respeito da evasão e da permanência nos cursos do Pronatec no *Campus Londrina*, Libras e Inglês foram cursos que obtiveram elevados índices de permanência, resguardando, mesmo após o término deles, uma lista de espera pelos estudantes, a fim de contemplar novas vagas: “*esse ano a gente ofertou Libras que é um curso que teve muita procura. Eu tenho uma lista de espera com mais de 80 alunos*” (MEMBRO 01).

Os entrevistados atribuem a esse sucesso de procura alguns fatores, como, no caso do Inglês, o suporte do idioma para compreender a linguagem da informática ou, no curso de Libras, a procedência de professores da rede básica de educação com contributo para a prática pedagógica frente a pessoas com deficiência nas escolas.

Em contrapartida, os cursos de Programador de dispositivos móveis e de Espanhol apresentaram índices de evasão. O Membro 01 avalia:

[...] a gente teve uma evasão até mediana, não foi grande nem pequena mais referente em cursos específicos, por exemplo, programador de dispositivos móveis, que é um curso mais complexo, já voltado para TI e as pessoas quando procuram um curso, mais ou menos assim, que não tem uma noção de informática, elas acham que é só, que ele é um joguinho, e não é bem assim. Então, por exemplo, todos os alunos que evadiram, que deixaram de vir, a gente entrava em contato, buscava saber o porquê, e a maioria dos motivos que foi o que a gente constatou era esse, a dificuldade no curso, “Ah achei que era isso e não era”. E, em outros casos, mudança da cidade e já ingresso no mercado de trabalho, começava a trabalhar e não tinham mais tempo para fazer o curso, então, nem um deles foi assim, “não gostei, não está bom” é só porque há falta de adaptação, eu acho que é o pior. E específico nesse, foi o que a gente constatou motivos pessoais, agora o de programador mesmo foi por falta de afinidade com o curso. Esse foi o maior motivo da evasão do curso a complexidade[...].

O fator “fracasso”, no sentido pessoal, para o estudante que não logra acompanhar o nível exigido por determinado conhecimento, é um dos condicionantes que barram a permanência de alunos nos cursos.

Em relação ao curso de Inglês, o Membro 02 faz uma análise específica de evasão, devido às condições rotineiras de trabalho dos estudantes que são

incontestes quanto à condição do trabalhador “moderno” e que evidenciam o controle da força de trabalho:

É aquilo que eu te falei, esses cursos tem abandono sim, é inegável dizer que não, uma taxa até considerável uma turma iniciou com trinta alunos e formaram dezenove. Então assim, qual que é o problema da evasão: É um pessoal que trabalha o dia inteiro que chega em casa cansado e que acaba não vindo para aula um dia, dois dias, três dias, aí fala assim: “Eu já faltei três aulas, eu não vou conseguir acompanhar” e então desiste. Então, a gente tem muito isso, não vi na minha turma, questão de identificação com o curso. Mais questão disso, assim, que “Aí perdi muitos dias de aula, não estou conseguindo acompanhar” e acaba desistindo (MEMBRO 02).

É notável, nesse relato, a captura da subjetividade do trabalhador bem aos moldes do Toyotismo⁹⁰, ensejando o controle do tempo. O Membro 03 traz uma análise em que complementa tanto os aspectos levantados pelo Membro 02, em relação à evasão, como atribui o fator da Bolsa como atinente à permanência dos estudantes:

Eu acho que são vários fatores, quando a gente fala em educação profissional igual a gente tem o técnico aqui, o nosso é noturno, então, assim, as pessoas chegam já trabalharam o dia inteiro, então, as vezes, elas estão cansadas. Quando é mulher, às vezes, a aluna casou, daí sai. Às vezes, engravida e para, ou às vezes, a pessoa precisa trabalhar, consegue um emprego, pára. Porque a maioria começa a trabalhar. Então acho que esses são os principais motivos de evasão; começa a trabalhar e daí acaba parando. Do Pronatec, como é um curso que teoricamente não é obrigado, as pessoas vem porque elas querem[...] Então, não sei se é a metodologia. Do Programador a gente também não conseguiu detectar o que que seria o nível de evasão, e na verdade, assim, eu acho que até o perfil também do aluno, porque eles recebem a bolsa, só que eles não dependem dessa bolsa para viver, esse perfil de aluno, diferente dos cursos que a gente teve antes, que foi pelo ministério do desenvolvimento, que era pelo Cras a pessoa tinha bolsa família, então, aquela bolsa, por menor que fosse, ali, que ela recebesse, fazia diferença para ela, então muitos iam pela bolsa. E como a gente ofertava no bairro que a

⁹⁰ O Toyotismo foi o modelo de produção japonês que veio em resposta à crise do Fordismo. Tratava-se de um modelo em que a produção era voltada para a demanda, estoque mínimo e pautava-se na polivalência com que os trabalhadores operavam as máquinas e tarefas e contava ainda com um mínimo de trabalhadores. Este modelo causou impacto no modo de produção pela revolução técnica com que atuou (ANTUNES, 1995).

pessoa morava, ela não precisava do ônibus pra ir lá, ela ia a pé. Então, o dinheiro da bolsa, que seria para um transporte, para alguma coisa nesse sentido, ficava para ela, então, que fosse R\$60,00 R\$70,00 reais que viesse lá por mês, era dela e era um dinheirinho que ela contava, e se atrasava eles perguntavam “ai quando que vai cair?”. Tinha essa preocupação, então, acho que quando tem esse perfil de pessoas assim, mais humildes, que precisam dessa assistência, eu acho que, a evasão é menor. Agora quando o aluno tem um uma condição um pouco melhor, a bolsa não é o que vai prender. E também é a noite, então assim a pessoa tem que querer vir, não é todo mundo que quer ficar vindo a noite, às vezes, também não sei se agora eles estão trabalhando, mas eles vem pelo seguro desemprego, mas às vezes eles começam a trabalhar, daí fala, “ah já comecei a trabalhar, então eu não vou”.

O fator social é preponderante para a definição das causas da evasão e/ou da permanência nos cursos de educação profissional. Pensar por essa perspectiva é necessário para a condução das políticas públicas, sobretudo quando se trata de um público cuja renda é resolvida no exame das causas da evasão. Minetti (2015, p. 43) pontua que

Considerando que uma boa parte dos beneficiários do PRONATEC são estudantes de baixa renda, poderia existir um acompanhamento mais individualizado a esses alunos para tentar identificar aqueles com maior propensão à evasão e criar formas de monitorar seu desenvolvimento e progressão no curso.

No entanto, deve-se pontuar que as práticas que assimilam a formação de professores para a educação profissional também são campos repletos de disputas passíveis de receber os intentos de uma política educacional sinônima à perspectiva de competências, de flexibilização e de capital humano. Damascena, Nascimento e Moura (2015, p.07) sintetizam:

Assim, podemos compreender que a ausência de uma diretriz nacional que trate da formação específica dos docentes da educação profissional é contraditória com o discurso da oferta de uma educação mais qualificada ao mesmo tempo em que sinaliza que a preocupação com os aspectos inerentes e próprios da profissão não são prioridade, prevalecendo o imediatismo do mercado.

As narrativas expressas pelos entrevistados, apontando as possíveis probabilidades de evasão e de permanência nos cursos ofertados entre os anos de 2017 e 2018, demonstram o alinhamento de seus entes em buscar compreender as motivações as quais levaram seu público a tal reação.

Recortamos, aqui, o fator trabalho nas narrativas, uma vez que esta pesquisa situa-se nessa área. Destacamos o comportamento econômico no absenteísmo do estudante trabalhador como risco à ratificação das políticas públicas voltadas à educação profissional como expressão do controle do trabalho, onerando as possibilidades de qualidade de vida para aqueles que buscam a formação a fim de alimentar a procedência de sua mão de obra que serve a esse mercado.

4.4.3 “Pode Ser que Tenha, Às Vezes Tem, Às Vezes Não”: A Questão da Descontinuidade da Política de Financiamento

Tendo de elencar um aspecto que se transpareceu incontestemente tanto nas pesquisas levantadas no balanço da produção quanto nas entrevistas, certamente este se trata da descontinuidade da política de financiamento que o Pronatec, enquanto política de educação profissional, representa. O impasse ocasionado na dificuldade que os profissionais que atuam diretamente com a implementação de cursos na unidade de ensino é fator contraproducente no trabalho de gestão da educação profissional, pois inviabiliza a consecução da proposta do programa. O Membro 02 explica que a expectativa de abertura de vagas nos cursos prejudica o andamento do trabalho docente:

Vem a proposta, esse que teve agora, que eu dei aula, foi firmado uma parceria com o Ministério do Trabalho, que daí, os alunos eles vinham do SINE, faziam a inscrição pelo SINE e o SINE encaminhava para cá. Então assim, firma-se essa parceria é contratado os professores, as aulas são ministradas, fechou-se essa turma, não tem perspectiva de uma nova, por exemplo, assim, eu fiz o Inglês intermediário, não tem como eu já planejar um Inglês intermediário 2, não tem uma continuidade, depende-se de ter outra parceria. Foi tentado outras parcerias que acabaram não se concretizando e não teve nada no segundo semestre, então, a maioria das turmas terminaram em junho/julho com expectativa para o segundo semestre que não foi concretizado. Para o ano que vem também não há, esse que é o problema do Pronatec para a

gente. A gente fica sempre no aguardo de “pode ser que tenha, e, às vezes, tem às vezes não”. A gente não consegue trabalhar, por exemplo, pegar esse aluno que cursou aqui, esse curso de Inglês intermediário, fazer um intermediário 2, um avançado e trabalhando para se tornar um profissional mais qualificado, a gente meio que pega o aluno, dá o que a gente consegue e manda ele embora. Esse que é o grande problema que eu vejo, não tem essa continuidade, a gente não consegue trabalhar mais tempo esse aluno porque são cursos rápidos, são seis meses de curso, 160 horas, então a gente não tem essa continuidade para deixar um profissional mais qualificado.

Tornou-se comum questionar a qualidade da “mão de obra” como sendo da alçada do trabalhador o seu fracasso em busca de melhores posições na disputa de força de trabalho entre seus pares, lembrando o “apagão da mão de obra”, termo apresentado por alguns autores nesta pesquisa.

Entretanto, ocorre que as políticas públicas para a formação e/ou qualificação profissional, ao longo das décadas e dos governos que vigeram o país, causaram supressões que dissipam a continuidade delas mesmas (CASTIONI, 2013). Castioni, então, sugere:

Seria importante que o MEC provesse a construção de itinerários formativos e organizasse os conteúdos da educação profissional de modo a fazer, independentemente do local onde os cursos se realizam, com que o PRONATEC pudesse oportunizar aos trabalhadores condições para que prossigam nos seus estudos (CASTIONI, 2013, p. 39).

Na esteira da proposta de integração da educação básica, do ensino técnico e da relação dos Ministérios do Trabalho com o MEC, é importante que estes, antes, “aja[m] com racionalidade ao decidir sobre as ações voltadas para a educação dos trabalhadores, cujos recursos se multiplicam em vários programas, mas não atingem aqueles quem deveriam” (CASTIONI, 2013, p. 39). O Membro 01 ratifica esse impasse mencionado:

Essa falta de você poder escolher um curso para um público que você tem no município, que tem demanda, eu acho que se nós, como coordenadores locais, conseguíssemos ter essa liberdade, o programa teria muito menos evasão do que tem hoje. [...]Mas se você puder escolher, essa é a maior dificuldade, de não ser essa coisa contínua, sabe. [...]Então, ele desenvolve mais rápido, então se você tiver a demanda que você pode pactuar, pode pactuar, ele não acaba nunca, essa é

na minha visão a maior dificuldade. Às vezes, você tem o interesse, você tem estrutura você quer ampliar o programa. Só que o programa fica preso a demandas exteriores [...].

É necessário que a Educação Profissional assimilada no Pronatec disponha de centralização na prestação do atendimento aos trabalhadores, que a política de qualificação busque nivelar, equitativamente, as desigualdades sociais no quadro das oportunidades de acesso ao trabalho e ao emprego na sociedade, de modo que esse trabalho sobreponha-se em sentido e em consciência de classe e que o emprego adquirido pelo trabalhador o qual passa por qualificação seja equânime, na perspectiva de que, ao competir no mercado profissional, as condições daquele sejam genuínas entre os pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomo-nos analisar a realização do Pronatec no âmbito do Instituto Federal de Educação com *campus* na cidade de Londrina, no Paraná. Para isso, contamos com a análise de documentos extraídos do sítio eletrônico do Instituto Federal de Londrina, Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) referentes aos cursos ofertados em 2017 e 2018 – a saber: Inglês Intermediário, Espanhol Básico, Libras e Programador de Dispositivos Móveis, gentilmente cedidos pela coordenação do Pronatec no Instituto – e, por fim, foram realizadas entrevistas com pessoas que representassem a docência, a coordenação e a área técnico-pedagógica atuantes no programa. As entrevistas foram realizadas pessoalmente no *campus* em dias agendados.

A discussão da qualificação para o trabalho é substancial abordagem para a compreensão das relações tecidas nas práticas sociais dos/entre os sujeitos. Há cerca de um século, a Educação Profissional foi demarcada com a Lei de Aprendizizes Artífices, em 1909, que criava tais escolas e cujo teor transitava em minimizar a situação dos “desvalidos da sorte” e mesmo refrear a fração de “desocupados”, sugerido pela falta de qualificação da força de trabalho que se ascendia. Essa mesma lei dá início à existência da Rede Federal de Educação Profissional. De lá para cá, outras normativas foram sendo implementadas, reeditadas, criadas e mesmo reproduzidas.

A *performance* de modernização, de industrialização dos meios de produção – perspectivada frente à passagem de um modelo Taylorista/Fordista para o modelo de acumulação flexível, que assumiu mutações não só no campo econômico, mas, sob igual medida, no campo cultural e nas relações sociais entre as nações, entre setores produtivos e o modo que se executava a produção dos meios de sobrevivência e de conhecimento – foi um movimento global, que influenciou sobremaneira a feição e os objetivos que envolvem as normativas para as políticas em educação profissional, bem como os programas e as ações que foram desenhando-se ao longo das décadas.

Nesse ínterim, a educação em si passou a ser mira de setores produtivos que veem nela um sustentáculo para o desenvolvimento das bases produtivas nacionais, ao mesmo passo em que alivia pauperizações no tecido

social, causadas pelas consequências de um sistema econômico/produtivo que tem por essência a manutenção das desigualdades sociais. A essa conjuntura, determinados conceitos tornaram-se forte pauta na ambiência educacional: capital humano, noção de competências, empregabilidade e flexibilização da educação e do trabalho (a própria ressignificação da relação entre escola, trabalho e educação).

Aspectos que foram assimilados e inseridos na agenda da educação por intermédio de agências internacionais focadas em consentir acordos e amenizar conflitos entre os países. Suas ações, portanto, atuam em temas como economia, questões diplomáticas, humanitárias, cultura, comércio e educação. Embora a Educação Profissional tenha estado na mira desses organismos internacionais, formulando “cartilhas” para a resolução das intempéries entre desenvolvimento produtivo, emprego e qualidade de vida dos sujeitos, no sentido de amenizar os impactos, tanto para a nação quanto para os sujeitos, esta sempre foi compreendida como educação de ordem diminuta.

Na década de 2000, a Educação Profissional entrou para a perspectiva de expansão de sua rede, o que reformulou as ações de instituições existentes, como os Cefet e as Escolas Técnicas Federais, que se tornaram Institutos Federais. Isso significou a experiência de uma instituição cujo financiamento público perscruta a integração do ensino básico (Ensino Médio) ao ensino técnico e tecnológico, mostrando que essa proposta de ensino integral é possível, mas o que obstaculiza a experiência é a não intencionalidade por parte da aparelhagem do Estado e dos grupos dominantes hegemônicos em investir nessa modalidade de ensino.

A experiência dos Institutos Federais representou, ainda, a possibilidade de levar formação profissional a trabalhadores em locais do país antes descompensados com instituições de atendimento profissional, que, por sua vez, trouxe o vislumbre de facilitar o acesso ao ensino profissional. Contudo, isso não se deu sem a contradição de que sua base propositiva continha a confluência das políticas neodesenvolvimentistas inerentes ao governo à época, de Luiz Inácio Lula da Silva.

O Pronatec, criado pela Lei nº 12.513 de 2011 ocupa-se de oferecer cursos de qualificação profissional de curta duração, os chamados FIC (Formação Inicial e Continuada). O programa é compreendido como uma

política de qualificação profissional com vistas a promover a inclusão social pela perspectiva do acesso a vagas de emprego e da ampliação destas, bem como resolver a questão do “apagão da mão de obra”, justificado pela suposta falta de trabalhadores qualificados para os postos de trabalho alinhados às mudanças nos processos produtivos.

Compreendemos que a implementação do Pronatec no *Campus* teve seus desafios, tanto administrativos quanto pedagógicos, como relatado na maioria das pesquisas levantadas sobre o assunto, tornando-se este um aspecto comum ao caso de Londrina e aos demais Institutos Federais estudados por outros autores.

A relação do Pronatec com o Instituto Federal torna-se mais debilitada ao não haver uma relação estrita entre ambos. As ações do programa no instituto não são totalmente assimiladas entre si, pois são políticas, grosso modo, “alheias”, uma vez que, por mais o Pronatec esteja respaldado em lei, o programa não se constitui como uma política permanente de Educação Profissional.

Não obstante, não se pode desconsiderar que o Programa leva a oportunidade de formação profissional a pessoas, que, se ausente (o Pronatec), lesaria, um tanto mais, o acesso às condições à qualificação profissional.

O programa segue em atividade no *campus* de Londrina, com perspectivas de repercussão expressiva por parte dos servidores que lá trabalham, e, nisso, pontuamos como aspecto exitoso, pois entendemos que, não só para o exemplo de Londrina, mas em toda a história da Educação Profissional que pôde ser estudada, a adesão dos sujeitos sociais legitimam as propostas para a qualidade da política de educação profissional. Assim como a implementação de importantes dispositivos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional, que representaram a luta de setores da educação envolvidos com a importância de promover educação integrada a jovens e adultos, trabalhadores ou não. A promoção das normativas é importante, entretanto, o enfrentamento e a adesão daqueles que estão no “chão da escola” é legitimadora da expansão e da qualidade da educação profissional na esteira de uma política pública

comprometida com a emancipação e com o desenvolvimento humano e social integrais da classe trabalhadora.

No contexto do Instituto Federal de Londrina, a realização do Pronatec possui entraves de ordem institucional por parte do Ministério da Educação e do governo federal, como é o caso do financiamento que inviabiliza e retira a autonomia da instituição, tanto no que concerne à licença para criação de novos cursos que atendam a necessidades regionais quanto recursos à continuidade da implementação de cursos, os quais possuem demandas de intenção de matrículas expressivas para prosseguir, mas que esbarram em situações externas à instituição. Nisso, a ação de docentes e de servidores ligados ao programa é ativa. É nítida a diligência com que eles lidam com as necessidades do programa e do *campus*, ao passo em que estão, frequentemente, diante de desafios como estes, que burocratizam a organização pedagógica, administrativa e técnica da plena oferta dos cursos pelo Pronatec.

Conforme lidamos com a bibliografia levantada pelos autores e pudemos, ao menos um pouco, compartilhar das experiências relatadas pelos entrevistados, reconhecemos o Pronatec como uma política de governo que reconstrói os moldes de programas anteriores, como o Planfor e o PNQ, e que, a nível macroestrutural da política social, segue a proposta de formação de um projeto de trabalhador que é encabeçada pela desintegração do sentido ontológico de trabalho, em que, na contrapartida, tal formação é voltada exclusivamente ao mercado, enaltecendo o viés do trabalhador enquanto capital humano. Do ponto de vista da relação Educação e trabalho, cada vez menos, se propõe a perspectiva de integração do trabalho com princípio humano, muito menos educativo. O que inviabiliza a superação de formas mecanicistas de adaptação do trabalhador ao sistema de acumulação. Os efeitos denotam a fragmentação não só da força de trabalho, mas da consciência de trabalho, a consciência de sujeito, que é, antes de empregado, um trabalhador e, nisso, esse adjetivo carrega-se de todo o sentido de práxis humana que lhe é germinal.

Em vias de finalização desta empreitada de estudo, consideramos o estudo das políticas públicas em educação importante elemento para a transparência das contradições que permeiam o entorno social das práticas

educacionais e humanas, assim como a relevância da compreensão do projeto educacional como instrumento de defesa da Educação no contexto da sociedade capitalista. Como seres políticos, é vital que investiguemos e estejamos atentos a todo movimento que venha a expressar a supressão dos direitos essenciais do trabalhador. Almejamos que a essa perspectiva este estudo contribua.

Contudo, consideramos respeitável o avanço histórico da política de educação profissional construída no país pelas mãos de sujeitos que atuam diretamente ou não à educação. Compreendemos como desafiador o trabalho de docência e de gestão da educação profissional em promover cursos de qualificação que venham a atender às necessidades dos trabalhadores que dela precisa e que desejam melhorar sua condição social e almejam aprender, seja para sua profissão, seja para reconhecimento pessoal, cuja política educacional, reiteradamente, sugestiona-se às propostas hegemônicas solidificadas em uma perspectiva de desenvolvimento social sedutora, mas que, em essência, perfazem um contrassenso no caminho de emancipação humana dos indivíduos.

É necessária a superação de tais antinomias, por meio da formação continuada de docentes e agentes educacionais em universidades, escolas, conselhos e frentes educacionais, com discussões que minuciem e apurem documentos, com propostas de normativas e com programas voltados à Educação Profissional, a fim de colocá-los em protagonismo diante de assuntos tramitados em leis que interessam aos sujeitos que trabalham com a Educação e que refletem na vida dos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909. Crea nas capitales dos Estados das Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ. Set. 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2017

_____. Projeto de Lei nº 1603 de 07 de março de 1996. Dispõe sobre a Educação Profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional, e da outras providencias, Brasília, D.F., 1996. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=194093>> Acesso em: 27 nov. 2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, D.F, Diário Oficial da União. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2017

_____. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1242966/mod_resource/content/1/Decreto_2208_de_1997.pdf>. Acesso em 03 dez. 2017.

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Reforma do Aparelho do Estado e as Mudanças Constitucionais: Síntese & Respostas a Dúvidas mais Comuns.** Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília: MARE, 1997. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno06.pdf>>. Acesso em 24 nov. 2018.

_____. Parecer CNE/CEB N. 16/1999 de 05 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2017.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 39 de 08 de Dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer392004.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

_____. Decreto Nº 5.154/2004 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. 23/07/2004a. Brasília.

Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-norma-actualizada-pe.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2017.

_____. Parecer CNE/CES Nº: 277/2006. Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. 7/12/2006. Brasília-DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pces277_06.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

_____. Decreto Nº 6.301, de 12 de Dezembro de 2007. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – eTec Brasil. 13.12.2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_dec6301.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

_____. Parecer CNE/CEB Nº: 11/2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. 12/6/2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

_____. Lei Nº 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. 2008b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-norma-actualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

_____. **Decreto nº 7.589**, de 26 de outubro de 2011. Institui a Rede e TecBrasil. D.O.U. de 27/10/2011, p. 3. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7589-26-outubro-2011-611701-publicacaooriginal-134063-pe.html>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

_____. Lei N. 12.513 de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Diário Oficial da União. Brasília, seção 1 - 27/10/2011, Página 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-norma-pl.html>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

_____. Parecer CNE/CEB N. 11/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 de setembro de 2012, Seção 1, p. 98. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 jul. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº6840/13**. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428. Acesso em: 27 nov. 2018.

_____. Secretaria de Educação Profissional e tecnológica. Portaria N. 1.152, de 22 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a Rede e-Tec Brasil e sobre a oferta de cursos a distância por meio da Bolsa-Formação, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec. Brasília.

Disponível

em: <http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/portaria_mec_1152_2015_di_spe_sobre_a_Rede_e_Tec_Brasil.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

_____. **Emenda Constitucional n.º 95 de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> Acesso em: 27 nov. 2018.

_____. Casa Civil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016). Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 27 nov. 2018.

PARANÁ. Portaria 413 de 29 de abril de 2016. Resolve regulamentar a oferta de cursos de Qualificação Profissional ou Formação Inicial e Continuada (FIC) no âmbito do Instituto Federal do Paraná. Curitiba, PR, 19 abr. 2016. Seção 2, p. 22.

_____. Estatuto do Instituto Federal do Paraná. Curitiba. 2015. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/06/Estatuto-consolidado-atualiza%C3%A7%C3%A3o-06.02.2015.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

MEC. Manual de operações Bolsa-Formação. 2012. Disponível em: <http://pronatec.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/06/4.Manual-Bolsa-Forma%C3%A7%C3%A3o-2012_SISTEC.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

MEC. **Habilitação Pronatec** - Manual de Instruções para o Processo de Habilitação de Unidades de Ensino no Âmbito do Pronatec. 2014. Disponível em: <http://sitesistec.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/manual_habil_pronatec_250714.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

Regimento Geral do Instituto Federal do Paraná. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/Resolucao-56.12-Aprovacao-do-Regimento-Geral-do-IFPR-2.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

Boletim Econômico 2013. Prefeitura do Município de Londrina - Secretaria Municipal de Planejamento Orçamento e Tecnologia – DP/GPI, Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_planejamento/boletim_economico/boletim_economico_completo.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

Caderno estatístico município de Londrina. Londrina: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), 2018. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=86000&btOk=ok>>. Acesso em: 01 out. 2018.

Guia de cursos 2014. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/gc-2014-6.pdf>>. Acesso em 31 ago. 2018.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos:** uma agenda para a juventude: síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Brasil: Grupo Banco Mundial, 2018. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf>>.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo:** Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Brasil, 2017. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

Relatório Gerencial do exercício de 2017. Curitiba: MEC/Instituto Federal do Paraná, 2018. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/relatorio-gerencial-2017.pdf>>. Acesso em 31 ago 2018.

Perfil de Londrina 2011. Prefeitura do Município de Londrina - Secretaria Municipal de Planejamento Orçamento e Tecnologia – DP/GPI, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.londrina.pr.gov.br/images/stories/sec_planejamento/PerfildeLondrina_CC56/capa-perfil2011.jpg>. Acesso em: 27 nov. 2018.

Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2017. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2014-2018-Vers%C3%A3o-Revista-2017-2018-Final-30032017.pdf>>. Acesso em: 31 ago 2018. **Plano de Gestão IFPR 2018.** Curitiba, 2018. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/pg-2018-vf.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

PLANO PLURIANUAL 2018-2021. Prefeitura do Município de Londrina - Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Tecnologia, Londrina, 2017. Disponível em: <http://www.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_planejamento/ppa_2018_2021/projeto_lei_ppa_2018_2021.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

Relatório de acompanhamento do planejamento estratégico. Curitiba: PROPLAN, 2017. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp->

content/uploads/relatorio-de-acompanhamento-do-planejamento-estrategico.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2018.

ALBERTI, Laura Oliveira. **O modelo de Educação Profissional via políticas públicas do país no governo vigente**: estudo de caso PRONATEC. In: III Colóquio Nacional A produção do conhecimento em Educação Profissional. Plano Nacional de Educação (2014-2024), Rio Grande do Norte, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, v. 03, 2015. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-42.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e terra, 2005. p. 11-23.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. 2 ed. Programa Educativo Dívida Externa - PEDEX, Caderno Dívida Externa, n. 6, 1994. Disponível em: <<http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BAPTISTE, Mendel Jean. **Gestão democrática da educação**: as orientações e recomendações dos organismos internacionais à gestão educacional na América Latina e no Caribe. 2015. 113 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1974.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEIDACK, Andréa Rodrigues dos Santos. **Análise da produção do espaço urbano de Londrina**: De Cincão à Zona Norte: 1970-2007. 2009. 223 f. Dissertação (Mestrado em Geografia, Meio Ambiente e Desenvolvimento) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BOITO JUNIOR, Armando. **A hegemonia neoliberal no governo Lula**. Crítica Marxista. v. 17, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/critica17-A-boito.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

CARVALHO, Soraya Colares Leão. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC**: estudo de caso sobre o abandono escolar no curso de Eletricista Instalador predial de baixa tensão ofertado no IFPR. 2015. 141 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

CASSIOLATO, Maria Martha M. C.; GARCIA, Ronaldo Coutinho. **Texto para Discussão** Pronatec: Múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à Educação Profissional. Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2014.

CASTIONI, Remi. **Planos, Projetos e Programas de educação profissional:** agora é a vez do Pronatec. Revista Sociais e Humanas, Santa Maria, v. 26, n. 01, jan/abr 2013, p. 25-42. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/5921/pdf>>. Acesso em 24 nov. 2018.

CATTANI, Alvaro Cesar. **A influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais para a educação superior no Brasil.** 2006. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **A qualificação profissional entre fios invisíveis:** uma análise crítica do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR. 2003. 282 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **Reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: tendências e riscos.** In: 29ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, São Paulo: ANPED, 2006. v. 1. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-2565-int.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

CHESNAIS, François (org.). **A finança mundializada:** raízes sociais e políticas, configuração, consequências. São Paulo: Boitempo, 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise. **A “era das diretrizes”:** a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Revista Brasileira de Educação, [S.l.], v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

COUTINHO, Ticiania Patricia da Silveira Cunha; SILVA, Rosália de Fátima e. **A Educação Profissional de 1964 a 1984:** a dualidade estrutural como uma realidade. In: III Colóquio Nacional A produção do conhecimento em Educação Profissional. Plano Nacional de Educação (2014-2024), Rio Grande do Norte, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, v. 03, 2015. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-40.pdf>>. Acesso em 24 nov 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Editora Unesp, Brasília, DF: Flacso, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DAMASCENA, Edilza Alves; NASCIMENTO, Ana Carolina Veras do; MOURA, Dante Henrique. **Formação de professores para a educação profissional**: um debate sobre as ausências (de políticas públicas) e as exigências (do capital). In: III Colóquio Nacional A produção do conhecimento em Educação Profissional. Plano Nacional de Educação (2014-2024), Rio Grande do Norte, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, v. 03, 2015. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-37.pdf>>. Acesso em 24 nov 2018.

DEITOS, Roberto Antonio; LARA, Angela Mara de Barros; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **Política de Educação Profissional no Brasil**: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do Pronatec. Educação & Sociedade, v. 36, núm. 133, 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87343512008>>. Acesso em 24 nov. 2018.

ENQUITA, Mariano Fernandes. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. In: Ronaldo M. L. Araújo; Doriedson S. Rodrigues, (Org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas Educacionais. Campinas: Alínea, 2012, v. 1.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política Social**. São Paulo: Brasiliense, 2004. 83 p.

FARIA, Camila Grassi Mendes de. **O projeto de formação profissional da Confederação Nacional da Indústria e as políticas públicas de Educação Profissional**: confluências entre o público e privado na educação brasileira nos anos 2000. 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

FERRETI, Celso João. Conceito de trabalho. In:_____. **Uma nova proposta de orientação profissional**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 83-107.

FERRETI, Celso João. **Reformulações do Ensino Médio**. HOLOS, v. 06, ano 32, Instituto Federal de Educação Ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. **Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016**: Estado, currículo e disputas por hegemonia. Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404,

abr.-jun. 2017. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A Gênese do Decreto N. 5.154/2004**: um debate no contexto controverso da democracia restrita. n. 03, [S.l.]: Trabalho Necessário. 2005. p. 01-26. Disponível em:<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA_M_FRIGOTTO_RAMOS.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 71-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. p. 235-374. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação**. Revista Contemporânea de Educação, v. 10, n. 20, julho/dezembro, 2015. p. 07-26. Disponível em:<<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729/2296>>. Acesso em 24 nov. 2018.

FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Liliana Soares. **Pronatec versus o "apagão da mão de obra" no Brasil**. In: II Colóquio Nacional A produção do conhecimento em Educação Profissional, Rio Grande do Norte, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, v. 02, 2013. Disponível em:<<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo1/Rodrigo%20Cardozo%20Fuentes%20.pdf>>. Acesso em 26 nov. 2018

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanches. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 93-115.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998. p. 76-91.

GERALDINO, Gustavo Cesar Lopes. **Políticas públicas de qualificação para o trabalho**: o pronatec em discussão. 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

GODOI, Janete. **Relação público-privado no Ensino Médio Profissionalizante sob a luz da Lei 12.513 de 2011 que institui o Pronatec**. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

GROPPO; Luís Antônio Groppo; MARTINS; Marcos Francisco. **Terceira Via e políticas educacionais**: um novo mantra para a educação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.24, n.2, p. 215-233, mai./ago. 2008. Disponível em:< <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19251/11174>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 4 ed. [S.l.]: Edições Loyola, 1994. p. 117-184.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis, Rio de Janeiro: **Editora Vozes**, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e escola**: a aprendizagem flexibilizada. In: 21ª Reunião Científica Regional da Anped Sul. Curitiba: UFPR, 2016. v. 29. p. 01-22.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e Escola**: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

LIMA, Marcos Ricardo de. **Pronatec- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**: uma crítica na perspectiva marxista. Revista Estudos do Trabalho, Ano V, n. 11, Marília, UNESP. 2012. Disponível em:<http://www.estudosdotrabalho.org/RRET11_7.pdf> Acesso em: 06 dez. 2017.

LEMES, Adelize Trentin. **Implementação da política de Educação Profissional ofertada pela Rede e-Tec no Brasil (2011-2015)**. 2016. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016.

LE MOS, Ana Thyara Leal. **O Pronatec e a política de formação da classe trabalhadora no contexto da proclamada sociedade do conhecimento**: um exame onto-crítico. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **A consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência**

e Tecnologia: um estudo da concepção política. In: Reunião Nacional da ANPEd. 36, 2013, Goiânia. p. 02-17. Disponível em:<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_2637_texto.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

LIMA, Marcelo; PACHECO, Zilka Sulamita Teixeira de Aguiar. **As Políticas Públicas e o Direito à Educação:** Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego *versus* Plano Nacional de Educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, nº. 139, p.489-504, 2017. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-es0101-73302017167752.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

LIRA, Lucivaldo Paz de. **A Educação Profissional sob o olhar do PRONATEC:** realidade e contexto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Boituva/SP. 2016. 2016. 101 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2016.

MACIEL, Samanta Lopes. **Política de Educação Profissional do governo Dilma:** o direito à educação no contexto da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e do PRONATEC. 2016. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MACIEL, Samanta Lopes; FERREIRA, Ana Paula Ribeiro; LIMA, Marcelo; SILVA, Maria Isabel Costa da. **A atual política nacional de Educação Profissional:** análise crítica do PRONATEC. In: III Colóquio Nacional A produção do conhecimento em Educação Profissional. Plano Nacional de Educação (2014-2024), Rio Grande do Norte, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, v. 03, 2015. Disponível em:<<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-9.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARASCHIN, Mariglei Severo; FERREIRA, Liliana Soares. **Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional:** histórico e perspectivas. Reunião Nacional da Anped. v. 38, UFMA: São Luís, p. 01-15. Disponível em:<http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT18_426.pdf>. Acesso em: 28 jul 2018.

MARIANO, Cynara Monteiro. **Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos:** Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. Revista de Investigações Constitucionais, Curitiba, vol. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017.

MARTINS, Carla Alves Ribeiro. **Política de Educação Profissional:** a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) – (2011-2014). 2015. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 1967.

MASSON, Gisele. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria Marxista. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Org.). **Estudos Epistemológicos no Campo da Pesquisa em Política Educacional**. Campinas: Mercado das letras, 2013. p. 55-76.

MELO, Ticiane Gonçalves Sousa de. **O Pronatec e o processo de expansão e privatização da Educação Profissional no Brasil**. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MINETTI, Caroline Bordin. **Permanência e evasão escolar no PRONATEC**. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, 2015.

MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 49, 2012. p. 39-58. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>>. Acesso em 26 nov. 2018.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo: De onde vem? Para onde vai?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13,415/2017)**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 335-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

MOURA, Dante; LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. p. 109-129. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Revista Brasileira de Educação, [S.n.], v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

NASCIMENTO, Maria Luzirene Oliveira do. **O PRONATEC no âmbito das políticas públicas de educação profissional: da dualidade estrutural à**

mercantilização da qualificação profissional. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2016.

NOMA, Amélia Kimiko; KOEPSEL, Eliana Claudia Navarro; CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. **Trabalho e Educação em documentos de políticas educacionais**. Campinas, número especial, Revista HISTEDBR – online. p. 65-82, ago. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art05_38e.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2017.

OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **A Educação Profissional no contexto político-ideológico neoliberal**. In: II Colóquio Nacional A produção do conhecimento em Educação Profissional, Rio Grande do Norte, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, v. 02, 2013. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo1/Jussara%20de%20F%20E%80%A0ti%20Alves%20Campos%20Oliveira%20.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

OLIVEIRA, Caroline da Silva. **Memórias e histórias de um desastre sócio-ambiental: a geada de 1975 no estado do Paraná**. In: XV Encontro Regional de História. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1468117636_A_RQUIVO_TEXTOANPUHCAROLINE-HISTORIAAMBIENTALEDASASTRES.pdf>. Acesso em 26 nov. 2018.

ORTIGARA, Claudino; GANZELI, Pedro. **Regulação nas políticas para a Educação Profissional nos governos FHC e Lula: trabalho e cidadania**, In: XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, São Paulo: ANPAE, 2011. v. 1. p. 1-12.

PAIXÃO, Ivan de Andrade. **A economia brasileira perante a crise internacional de 2008**. 2013. 183 fls. Dissertação (Mestrado em Economia Política) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: _____. **Brasil Delivery: Servidão financeira e estado de emergência econômico**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 105-138.

PEREIRA JUNIOR, José Nilton Alves; RODRIGUES, Maria do Socorro de Sousa. **Políticas de educação profissional no Brasil no contexto de crise do capitalismo global**. . In: II Colóquio Nacional A produção do conhecimento em Educação Profissional, Rio Grande do Norte, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, v. 02, 2013. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo1/Jos%C3%87%20Nilton%20Alves%20Pereira%20J%C2%A3nior%20.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

QUEIROZ, Mariana Ribeiro Cardoso. **A formação profissional no Brasil: análise dos discursos sobre o PRONATEC**. 2015. 121 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/mn_ramos.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2018.

RAMOS, Leandro da Fonseca. **O Pronatec como política social de Estado: historicidade e contradição na construção de uma política para Educação Profissional**. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014.

ROCHA, Isabella Freire Ribeiro. **Pronatec, um produto educacional a serviço do capital**. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

RODRIGUES, Maria do Amparo Cardoso. **PRONATEC: um estudo com egressos no litoral do Paraná**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SÁ, Erivelto Ricardo de. **Políticas públicas de Educação Profissional: uma análise do PRONATEC com alunos egressos da escola SENAI “Márcio Bagueira Leal”**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

SALDANHA, Letícia de Luca Wollmann. **O PRONATEC e a proclamada política de democratização da educação profissional técnica de nível médio: acesso, abandono e permanência a partir de um estudo de caso**. 2016. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SANTOS, Thayene da Costa Campos. **Educação Profissional em cena: uma análise do programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (Pronatec) e suas implicações para a formação humana**. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; CARVALHO, Lorena Sousa. **Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7085>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

SILVA, Ilse Gomes. **A reforma do Estado brasileiro nos anos 1990: processos e contradições**. v. 5, n.7, Revista do Núcleo de Estudos de

ideologias e Lutas Sociais - NEILS, 2001. p. 01-09. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18778/13962>>. Acesso em 16 jul. 2018.

SIMIONATTO, Ivete. COSTA, Carolina Rodrigues. **Estado e políticas sociais: a hegemonia burguesa e as formas contemporâneas de dominação.**

Katálysis, v. 17, n. 1, p. 68-76, jan.-jul. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802014000100007/26860>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

SINGER, André Vitor. **Cutucando onças com varas curtas: o ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014).** Novos Estudos, São Paulo, n. 102, 2015. p. 43-71.

SOCAL, Carlos Roberto Devincenzi. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o desafio da Educação Profissional baseada em valores.** 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

SCHWEDE, Marco Aurélio. LIMA FILHO, Domingos Leite. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: dos motivos para a sua constituição à produção da ciência e da tecnologia.** In: Reunião Nacional da ANPEd. v. 37, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-4297.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

TAVARES, José Humberto. **Aglomerção urbana de Londrina: integração territorial e intensificação de fluxos.** 2001. 243 fls. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2001.

VARGA, Ana Cristina Lourenço. **Política de Educação Profissional e Tecnológica nos anos 2000: dos Centros Federais de Educação Tecnológica à constituição dos Institutos Federais.** In: III Colóquio Nacional A produção do conhecimento em Educação Profissional. Plano Nacional de Educação (2014-2024), Rio Grande do Norte, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, v. 03, 2015. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-411.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

VASCONCELOS. Ricardo Afonso Ferreira de; AMORIM, Mário Lopes. **Educação Profissional sob a lógica empresarial do neodesenvolvimentismo de Lula e Dilma: o PNE e o PRONATEC.** In: III Colóquio Nacional A produção do conhecimento em Educação Profissional. Plano Nacional de Educação (2014-2024), Rio Grande do Norte, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, v. 03, 2015. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-8.pdf>>. Acesso em 24 nov. 2018.

VENTURA, Jaqueline; LESSA, Ludmila Lustosa; SOUZA, Samantha Castro Vieira de. O Pronatec e a (com)formação do Trabalhador: a privatização da educação profissional e o rebaixamento da formação humana. In: BOMFIM,

Maria Inês; RUMMERT, Sonia Maria (Org.). **Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora brasileira**: “novos” projetos e antigas disputas. Curitiba: CRV, 2017. p. 115-150.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Tabela 9 – Levantamento de Dissertações e Teses do Banco de Dados da CAPES

| Ano | Autor | Título | Pesquisa/ Instituição |
|------------|---------------------------------------|--|---|
| 2016 | Maria do Amparo Cardoso Domingues | PRONATEC: um estudo com egressos no litoral do Paraná | Dissertação (Universidade Tecnológica do Paraná) |
| 2016 | Lucivaldo Paz de Lira | A Educação Profissional sob o olhar do PRONATEC: realidade e contexto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Boituva/SP | Dissertação (Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL) |
| 2016 | Samanta Lopes Maciel | A política de educação profissional do governo Dilma: o direito à educação no contexto da expansão da rede federal de educação profissional e do Pronatec | Dissertação (Universidade Federal do Espírito Santo) |
| 2016 | Ana Thyara Leal Lemos | O Pronatec e a política de formação da classe trabalhadora no contexto da proclamada sociedade do conhecimento: um exame ontocrítico | Dissertação (Universidade Federal do Ceará) |
| 2016 | Letícia de Luca Wollmann Saldanha | O Pronatec e a proclamada política de democratização da educação profissional técnica de nível médio: acesso, abandono e permanência a partir de um estudo de caso | Tese (Universidade Federal do Paraná) |
| 2016 | Maria Luzirene Oliveira do Nascimento | O Pronatec no âmbito das políticas públicas de educação profissional: da dualidade estrutural à mercantilização da qualificação profissional | Dissertação (Universidade Federal do Piauí) |
| 2016 | Adelize Trentin Lemes | Implementação da política de educação profissional ofertada pela rede E-tec no Brasil (2011-2015) | Dissertação (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) |
| 2016 | Erivelto Ricardo de Sá | Políticas públicas de Educação Profissional: uma análise do PRONATEC com alunos egressos da escola SENAI “Márcio Bagueira Leal”. | Dissertação (Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” Franca) |

| | | | |
|------|------------------------------------|--|---|
| 2015 | Soraya Colares Leão Carvalho | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC: estudo de caso sobre o abandono escolar no curso de Eletricista Instalador predial de baixa tensão ofertado no IFPR. | Dissertação (Universidade Federal de Juiz de Fora) |
| 2015 | Mendel Jean Baptiste | Gestão democrática da educação: as orientações e recomendações dos organismos internacionais à gestão educacional na América Latina e no Caribe. | Dissertação (Universidade Estadual de Campinas) |
| 2015 | Mariana Ribeiro Cardoso Queiroz | A formação profissional no Brasil: análise dos discursos sobre o PRONATEC | Dissertação (Universidade Federal de Viçosa) |
| 2015 | Ticiane Gonçalves Souza de Melo | O Pronatec e o processo de expansão e privatização da educação profissional no Brasil. | Dissertação (Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte tecnológica) |
| 2015 | Carlos Roberto Devincenzi Socal | O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e o desafio da educação profissional baseada em valores | Dissertação (Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC) |
| 2015 | Caroline Bordin Minetti | Permanência e evasão escolar no Pronatec | Dissertação (Universidade Feevale) |
| 2015 | Carla Alves Ribeiro Martins | Política de educação profissional: a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) – (2011-2014) | Dissertação (Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE) |
| 2015 | Gustavo Cesar Lopes Geraldino | Políticas públicas de qualificação para o trabalho: o Pronatec em discussão | Dissertação (Universidade Estadual de Maringá - UEM) |
| 2015 | Isabella Freire Ribeiro Rocha | Pronatec, um produto educacional a serviço do capital | Dissertação (Universidade Federal Fluminense) |
| 2014 | Leandro da Fonseca Ramos | O PRONATEC como política social de estado: Historicidade e contradição na construção de uma política para Educação Profissional | Dissertação Fundação Oswaldo Cruz |
| 2014 | Thayene da Costa Campos Santos | Educação Profissional em cena: uma análise do programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (Pronatec) e suas implicações para a formação humana | Dissertação (Universidade Federal de Juiz de Fora) |
| 2014 | Janete Godoi | A relação público-privado no Ensino- | Dissertação |

| | | | |
|------|-------------------------------------|--|---|
| | | Médio Profissionalizante sob a luz da lei 12.513 de 2011 que institui o Pronatec | (Universidade da região de Joinville) |
| 2014 | Camila Grassi Mendes de Faria | O Projeto de formação profissional da Confederação Nacional da Indústria e as Políticas Públicas de Educação Profissional: Confluências entre público e privado na educação brasileira nos anos 2000 | Dissertação (Universidade Federal do Paraná - UFPR) |
| 2013 | Ivan de Andrade Paixão | A economia brasileira perante a crise internacional de 2008 | Dissertação (Pontifícia Universidade Católica - SP) |
| 2009 | Andréa Rodrigues dos Santos Beidack | Análise da produção do espaço urbano de Londrina: de cincão à zona norte: 1970-2007 | Dissertação (Universidade Estadual de Londrina) |
| 2008 | Éder Cristiano de Souza | Os excluídos do café: as classes populares e as transformações no espaço urbano de Londrina. 1944-1969 | Dissertação (Universidade Estadual de Maringá) |
| 2003 | Georgia Sobreira dos Santos Cêa | A qualificação profissional entre fios invisíveis: Uma análise crítica do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – Planfor | Tese (Pontifícia Universidade Católica - SP) |
| 2001 | José Humberto Tavares | Aglomerado urbana de Londrina: integração territorial e intensificação de fluxos | Dissertação (Universidade Estadual Paulista- Presidente Prudente) |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados de busca disponibilizados no site da CAPES.

APÊNDICE B

Tabela 10 – Levantamento de artigos no Banco de Dados da Anped

| Ano | Reunião | Autor | Título | Instituição |
|------------|----------------------|---|---|---|
| 2013 | 36ª Reunião nacional | Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva | A consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da concepção política | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília Universidade de Brasília |
| 2017 | 38ª Reunião Nacional | Mariglei Severo Maraschin Liliana Soares Ferreira | Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional: histórico e perspectivas | Universidade Federal de Santa Maria |

APÊNDICE C

Tabela 11 – Levantamento de Dissertações e Teses do Banco de Dados do II Colóquio Nacional de Educação Profissional – Rio Grande do Norte

| Ano | Autor | Título | Instituição |
|------------|--|--|--------------------|
| 2013 | Fernanda Cosme da Costa | A qualificação profissional da classe trabalhadora no Pronatec e os mecanismos de superexploração da força de trabalho | EPSJV - IFRJ |
| 2013 | Ana Cristina Lourenço Varga | Política de Educação Profissional e tecnológica nos anos 2000: dos Centros Federais de Educação Tecnológica à constituição dos Institutos Federais | PPFH - UERJ |
| 2013 | Rodrigo Cardozo Fuentes; Liliana Soares Ferreira | Pronatec versus o “apagão da mão de obra” no Brasil | UFSM |
| 2013 | José Nilton Alves Pereira Junior; Maria do Socorro de Sousa Rodrigues | Políticas de Educação Profissional no Brasil no contexto de crise do capitalismo global | UFC |
| 2013 | Jussara de Fátima Alves Campos de Oliveira Maria Esperança Fernandes Carneiro | A Educação Profissional no contexto político-ideológico neoliberal. | Não fornecido |
| 2015 | Ticiane Patrícia da Silveira Cunha Coutinho Rosália de Fátima e Silva | A Educação Profissional de 1964 a 1984: a dualidade estrutural como uma realidade. | Não fornecido |
| 2015 | Ricardo Afonso Ferreira de Vasconcelos; Mário Lopes Amorim | A Educação Profissional sob a lógica empresarial do Neodesenvolvimentismo de Lula e Dilma: O PNE e o Pronatec | Não fornecido |
| 2015 | Samanta Lopes Maciel; Ana Paula Ribeiro Ferreira; | A atual política nacional de educação profissional: análise crítica do Pronatec | Não fornecido |

| | | | |
|------|--|--|---------------|
| | Marcelo Lima; Maria Izabel Costa da Silva | | |
| 2015 | Edilza Alves Damascena Ana Carolina Veras do Nascimento Dante Henrique Moura | Formação de professores para a educação profissional: um debate sobre as ausências (de políticas públicas) e as exigências (do capital). | Não fornecido |
| 2015 | Laura Oliveira Alberti | O modelo de Educação Profissional via políticas públicas do país no governo vigente: estudo de caso Pronatec | Não fornecido |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados de busca disponibilizados nos anais do II e III Colóquio Nacional de Educação Profissional do Rio Grande do Norte edições de 2013 e 2015.

APÊNDICE D

Tabela 12 – Relação de documentos que tratam do Pronatec e da Educação Profissional

| Documento | Definição |
|--|--|
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica nº 9.394/1996 | Lei que estabelece as diretrizes e as bases da educação básica, organização, níveis, modalidades. |
| Decreto nº. 2.208/1997 | Lei que regulamentou a Educação Profissional nos termos do parágrafo § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96, a LDB. Esse decreto versava sobre as formas de oferta, objetivos, níveis, formulação dos currículos das escolas, certificação outras sanções relativas à Educação Profissional quando ainda havia a separação entre a forma como se ofertava a Educação Profissional e a Educação Básica nos níveis básico, técnico e tecnológico. |
| Parecer nº. 16/99 | Parecer que faz a proposta da análise de documentos e das discussões que tramita a elaboração daquelas que seriam, então, futuras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. |
| Parecer CNE/CEB nº 39/2004 | Parecer que trata da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio. Esse documento traz em seu conteúdo apontamentos e assimilações ocorridas no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, para as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais e divergências entre os decretos nº 5.154/2004 e o Decreto nº 2.208/97. |
| Decreto nº. 5.154/2004 | Documento que substitui o revogado Decreto nº 2.208. Nele, há proposições para a condução da Educação Profissional que deram encaminhamento para as posteriores Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012. |
| Decreto nº 6.301, de 12 de Dezembro de 2007 | Decreto que institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. O documento possui oito artigos que discorrem sobre os objetivos do sistema, as incumbências quanto ao vínculo e à colaboração com as instituições, como também às despesas da Rede e às ações do Ministério da Educação. |
| Parecer CNE/CEB nº: 11/2008 | Documento que traz a proposta de instituição do catálogo nacional de cursos técnicos de nível médio. |

| | |
|---|---|
| Lei nº. 12.513 de 26 de outubro de 2011 | Documento que institui o Pronatec. |
| Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio CNE/CEB Lei nº. 06/2012 | Documento que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. |
| Texto para discussão Pronatec: Múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à Educação Profissional (Maria Martha M. C. Cassiolato e Ronaldo Coutinho Garcia) | Publicação que divulga resultados de estudos direta ou indiretamente desenvolvidos pelo Ipea (CASSIOLATO; GARCIA, 2014) e é vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Esse documento traça um histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e trata das bases legais do Pronatec, seus resultados e desafios. |
| Habilitação Pronatec - Manual de Instruções para o Processo de Habilitação de Unidades de Ensino no Âmbito do Pronatec. 2014 | Documento que traz informações explicativas do programa para instituições que venham a ofertá-lo. |
| Portaria nº. 1.152, de 22 de dezembro de 2015 | Portaria que dispõe sobre a Rede e-Tec Brasil e sobre a oferta de cursos a distância por meio da Bolsa-Formação, no âmbito do Pronatec. |
| Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 | Lei que altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento de dados para compor a pesquisa.

APÊNDICE E

Tabela 13 - Relação de documentos que tratam do Instituto Federal de Educação

| Documento | Definição |
|---|--|
| Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909 | Foi sancionado por Nilo Peçanha, presidente do Brasil à época e que criou as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino primário. |
| Lei Nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008 | Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. |
| Portaria nº 413 de 29 de Abril de 2016 | Dispõe sobre as formas de implementação, avaliação e aplicação de recursos orçamentários para cursos de Formação Inicial de Continuada (FIC) e Cursos de Qualificação Profissional, como também a elaboração e a autorização de Projeto Pedagógico de Cursos (PPC) no âmbito do Instituto Federal do Paraná. |
| Estatuto do Instituto Federal do Paraná | O Estatuto do Instituto Federal do Paraná é o documento que traz disposições sobre a natureza, as finalidades, os objetivos e as características do Instituto Federal, esclarece, ainda, as autoridades e os órgãos competentes nos colegiados e nos conselhos. |
| Relatório Gerencial 2017 | Documento elaborado pela Reitoria do IFPR constando dados informativos dos <i>campi</i> localizados no Estado do Paraná. |
| Relatório de acompanhamento do planejamento estratégico | Documento que trata do acompanhamento das ações executadas nos <i>campi</i> . |
| Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018) | Documento de gestão que norteia a Instituição no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, aos seus objetivos estratégicos e às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações. |
| Guia de cursos 2014 IFPR | Apresenta os cursos que técnicos e superiores divididos por <i>campus</i> . |

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento de dados para compor a pesquisa.

APÊNDICE F

Roteiro para Entrevistas

Roteiro para entrevista com o coordenador do Pronatec

Objetivo: Obter dados empíricos que possibilitem compreender a consistência e a relevância da implementação do programa em Londrina pela perspectiva do coordenador pedagógico.

- 1 Qual sua formação? Você leciona em quais disciplinas? Há quanto tempo você trabalha com a educação profissional? E com o Pronatec?
- 2 Você pode falar um pouco sobre a oferta de cursos de formação inicial e continuada (FIC) e de qualificação técnica profissional, como funciona e como funciona aqui no instituto? A quais modalidades ele atende (Ensino Médio regular, EJA)?
- 3 Como foi o processo de implantação do Pronatec e dos cursos? Quais foram os desafios?
- 4 Quais são os critérios para abertura de cursos do Pronatec?
- 5 Como foi o processo de elaboração dos projetos de curso ofertados via Pronatec?
- 6 O trabalho pedagógico do Pronatec no instituto desenvolve-se em torno de um projeto pedagógico unificado ao da educação média ou com currículos separados?
- 7 Quais os desafios pedagógicos mais significativos em relação à implementação do programa, no sentido curricular e de projeto pedagógico?

- 8 A formação dos docentes é a mesma que eles lecionam em suas disciplinas? Por exemplo, possuem licenciatura?
- 9 Como ocorre a demanda de cursos? Ocorre pela procura de alunos ou de setores produtivos da cidade?
- 10 Para você, qual é a função social do Ifes?
- 11 Que concepção de formação profissional você tem?
- 12 Como você vê a integração da oferta da educação básica ao nível técnico?
- 13 O Art. 2º da Lei 13.514 elenca os indivíduos os quais o Pronatec atenderá prioritariamente: **I** - estudantes do Ensino Médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; **II** - trabalhadores; **III** - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e **IV** - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento. Quais desses públicos são atendidos aqui no instituto e quais não são?
- 14 Qual a faixa etária mais predominante entre os cursistas do Pronatec? Há cursos de maior procura pelos alunos?
- 15 O quê, aparentemente, se demonstra como o mais importante para os alunos quando estes chegam na instituição, no sentido de trabalho, de realização profissional e de expectativa de vida? Os alunos possuem vislumbre/perspectiva de sua juventude, de seus anseios para com o curso que fazem? Ou tendem a cursar determinado curso predominando a perspectiva do mercado profissional unicamente?

- 16 Você consegue identificar, entre as falas e as expectativas dos alunos, a concepção de trabalho que os estudantes têm, de modo integral, abarcando seu sentido de vida? E para você, como você define/encara a questão Educação e Trabalho?
- 17 Como você avalia o abandono dos cursos por parte dos estudantes?
- 18 A oferta de bolsa-formação impacta na oferta dos cursos e na permanência dos alunos? Como você avalia a contribuição da bolsa formação para a garantia de acesso e permanência dos alunos?
- 19 As condições de permanência e a evasão no programa têm relação com a perspectiva pedagógica ou você acredita serem necessários outros encaminhamentos e/ou outras ações por parte do programa para que ele universalize o atendimento da educação profissional?
- 20 Com a proposição da Base Comum Curricular, como o Instituto Federal tem lidado com isso em relação ao Pronatec? Haverá incidências para o programa ou a BNCC ainda não repercutiu na questão curricular.
- 21 Você considera que a expansão do Pronatec democratiza/tem democratizado o acesso da educação profissional de nível médio?
- 22 Nas pesquisas que venho lendo, é mostrado que o Pronatec nasceu com a perspectiva de contribuir com a expansão da rede federal de Educação Profissional. Como foi para você, enquanto coordenadora pedagógica, esse movimento de expansão da rede federal de educação profissional? Você pôde acompanhar? Quais são suas percepções? Houve inquietações?
- 23 Que balanço você faz ao programa em relação aos impactos do Pronatec na formação de seu público, tanto negativos como positivos? E para a cidade de Londrina? A que você atribui?

24 Qual sua avaliação do Pronatec enquanto política pública de formação? Tem atingido seu objetivo conforme expressa a Lei 12.513? Qual a expectativa de continuidade do programa?

Roteiro para entrevista com o professor e pedagogo do Pronatec

- 1 Qual sua formação? Você leciona em quais disciplinas? Há quanto tempo você trabalha com a educação profissional? E com o Pronatec?
- 2 Você pode falar um pouco sobre a oferta de cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou de qualificação técnica profissional, como funciona e como funciona aqui no instituto. Aqui, atende somente a cursos FIC? A quais modalidades atendem (Ensino Médio regular, EJA)?
- 3 Como foi o processo de implantação do Pronatec e dos cursos? Quais os desafios?
- 4 Quais são os critérios para abertura de cursos do Pronatec?
- 5 Como foi o processo de elaboração dos projetos de curso ofertados via Pronatec?
- 6 O Art. 2º a Lei 13.514 elenca os indivíduos os quais o Pronatec atenderá prioritariamente: **I** - estudantes do Ensino Médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; **II** - trabalhadores; **III** - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e **IV** - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento. Quais desses públicos são atendidos aqui no instituto e quais não são?

- 7 Qual o perfil dos alunos do curso técnico integrado do Pronatec? São alunos casados, solteiros, têm filhos em sua maioria? Moram na região próxima?
- 8 O que, aparentemente, se demonstra como o mais importante para os alunos quando estes chegam na instituição, no sentido de trabalho, de realização profissional e de expectativa de vida? Os alunos possuem vislumbre/perspectiva de sua juventude, de seus anseios para com o curso que fazem? Ou tendem a cursar determinado curso predominando a perspectiva do mercado profissional unicamente?
- 9 Você consegue identificar, entre as falas e as expectativas dos alunos, a concepção de trabalho que os estudantes têm, de modo integral, abarcando seu sentido de vida? E para você, como você define/encara a questão Educação e Trabalho?
- 10 Nas pesquisas que levantei sobre o Pronatec, encontrei boa parte tendo relação ao Instituto Federal, por isso, meu interesse em estudá-lo aqui para fazer o contraponto e ter parâmetro. Em algumas delas, era tratada a questão da evasão como central, como você avalia a evasão aqui no instituto? O quê, entre o programa e a condução da Educação Profissional enquanto modalidade de ensino, deveria ser revisto? O quê, em caso de evasão, você avalia como fator determinante?
- 11 Os alunos no instituto tendem a trabalhar antes de cursar o Pronatec ou trabalham durante o curso?
- 12 A oferta de bolsa-formação impacta no oferecimento dos cursos e na permanência dos alunos? Como você avalia que a bolsa-formação contribui para a garantia de acesso e permanência dos alunos?
- 13 Para você, qual é a função social do Ifes?

- 14 Que concepção de formação profissional você tem?
- 15 Nas pesquisas que venho lendo, mostram que o Pronatec nasceu com a perspectiva de contribuir com a expansão da rede federal de Educação Profissional. Como foi para você, enquanto docente, esse movimento de expansão da rede federal de educação profissional? Você pôde acompanhar? Quais suas percepções? Houve inquietações?
- 16 Você considera que a expansão do Pronatec democratiza/tem democratizado o acesso da educação profissional de nível médio?
- 17 Que balanço você faz ao programa em relação aos impactos do Pronatec na formação de seu público, tanto negativos como positivos? E para a cidade de Londrina? A que você atribui?
- 18 Com a proposição da Base Comum Curricular, como o Instituto Federal têm lidado com isso em relação ao Pronatec? Haverá incidências para o programa ou a BNCC ainda não repercutiu na questão curricular?
- 19 Em uma das pesquisas que li, no Espírito Santo, a autora frisa a questão positiva do *Campus* do IF para a interiorização da educação profissional, ou seja, da oportunidade de democratizar esse ensino, já que ela enfatiza muitas vezes o direito à educação. Como você vê a implantação do IF aqui em Londrina nesse sentido de oportunizar a expansão da educação profissional para todas as camadas, sobretudo as menos favorecidas?

APÊNDICE G

Parecer consubstanciado do Comitê de ética em Pesquisa envolvendo seres humanos



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Balanço das ações do Pronatec na cidade de Londrina (2011-2016)

Pesquisador: ALINE ARANTES DO NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84149318.0.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Departamento de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.610.412

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação que visa verificar a relevância do Pronatec na perspectiva do coordenador, do Pedagogo e de um professor no Instituto Federal do Paraná na unidade de Londrina que oferece o Pronatec. Serão realizadas consultas a documentos e também entrevistas com as 3 pessoas descritas acima.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar as ações do Pronatec, enquanto política de educação profissional, na cidade de Londrina.

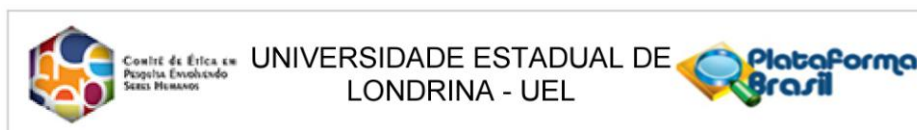
Objetivo Secundário:

Analisar os dispositivos legais que orientam as ações do Pronatec;
Compreender a racionalidade do Pronatec enquanto política de qualificação para o trabalho;
Construir o histórico do processo de desenvolvimento industrial que se estabeleceu em Londrina e no Paraná;
Explicitar quais os determinantes históricos e sociais que as políticas para a educação profissional proporcionaram à população da cidade de Londrina

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos a pesquisadora relata que: "O risco possível aos entrevistados está na exposição

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR **Município:** LONDRINA **CEP:** 86.057-970
Telefone: (43)3371-5455 **E-mail:** cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.610.412

de suas ideias e argumentos."

E quanto aos benefícios descreve que: "Consentir a participação na pesquisa contribuirá para a disseminação de dados que estudam a Educação Profissional na cidade de Londrina, de maneira geral, a Educação Profissional não é, dentro das pesquisas em Educação, o maior setor de estudo, deste modo, realizá-lo contemplando as determinações e especificidades da cidade, traduz-se em benefícios aos profissionais da área da Educação Profissional, tornando relevantes os dados que analisam a procedência e eficácia do Programa para a população jovem e adulta trabalhadora na cidade, através de pesquisa na área das Ciências Humanas"

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou folha de rostos adequadamente preenchida e assinada. Apresentou declaração de aceitação da pesquisa da instituição co-participante. Apresentou termo de sigilo e confidencialidade assinado. Apresentou TCLEs já assinados pelos participantes da pesquisa. Apresenta as questões norteadoras da pesquisa. A coleta de dados está prevista para 23/04. O orçamento é de R\$300,00 custeado pela pesquisadora.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

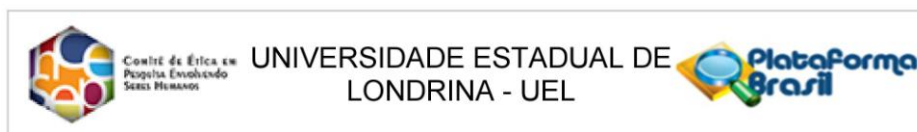
Recomenda-se aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|-----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1077128.pdf | 06/04/2018 15:39:32 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_de_Pesquisa_de_Mestrado.pdf | 20/02/2018 15:51:32 | ALINE ARANTES DO NASCIMENTO | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Termo_de_confidencialidade_e_sigilo.pdf | 20/02/2018 15:49:01 | ALINE ARANTES DO NASCIMENTO | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Declaracao_de_responsabilidade_para_guarda_e_uso_de_banco_de_dados.pdf | 20/02/2018 15:47:26 | ALINE ARANTES DO NASCIMENTO | Aceito |

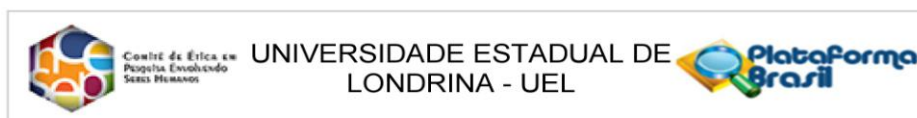
Endereço: LABESC - Sala 14
 Bairro: Campus Universitário CEP: 86.057-970
 UF: PR Município: LONDRINA
 Telefone: (43)3371-5455 E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.610.412

| | | | | |
|---|---|------------------------|-----------------------------|--------|
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_modelo_para_adultos_pagina_2_████.pdf | 20/02/2018 15:42:56 | ALINE ARANTES DO NASCIMENTO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_modelo_para_adultos_pagina_1_████.pdf | 20/02/2018 15:42:39 | ALINE ARANTES DO NASCIMENTO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_████.pdf | 20/02/2018 15:42:24 | ALINE ARANTES DO NASCIMENTO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_modelo_para_adultos_pagina_3_████.pdf | 20/02/2018 15:39:31 | ALINE ARANTES DO NASCIMENTO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_modelo_para_adultos_pagina_2_████.pdf | 20/02/2018 15:38:10 | ALINE ARANTES DO NASCIMENTO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_modelo_para_adultos_pagina_1_████.pdf | 20/02/2018 15:37:51 | ALINE ARANTES DO NASCIMENTO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_de_consentimento_livre_e_escla recido_████.pdf | 20/02/2018 15:35:54 | ALINE ARANTES DO NASCIMENTO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_modelo_para_adultos_pagina_3_████.pdf | 20/02/2018 15:33:43 | ALINE ARANTES DO NASCIMENTO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_modelo_para_adultos_pagina_2_████.pdf | 20/02/2018 15:33:29 | ALINE ARANTES DO NASCIMENTO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_modelo_para_adultos_pagina_1_████.pdf | 20/02/2018 15:33:05 | ALINE ARANTES DO NASCIMENTO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_████_████.pdf | 20/02/2018 15:30:38 | ALINE ARANTES DO NASCIMENTO | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Declaracao_de_instituicao_coparticant e.pdf | 20/02/2018 15:21:47 | ALINE ARANTES DO NASCIMENTO | Aceito |

Endereço: LABESC - Sala 14
 Bairro: Campus Universitário CEP: 86.057-970
 UF: PR Município: LONDRINA
 Telefone: (43)3371-5455 E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.610.412

| | | | | |
|----------------|--------------------|------------------------|--------------------------------|--------|
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto.pdf | 20/02/2018 14:43:46 | ALINE ARANTES DO NASCIMENTO | Aceito |
|----------------|--------------------|------------------------|--------------------------------|--------|

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 19 de Abril de 2018

**Assinado por:
Rosana Lopes
(Coordenador)**

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR **Município:** LONDRINA **CEP:** 86.057-970
Telefone: (43)3371-5455 **E-mail:** cep268@uel.br