



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES.
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, LETRAS E ARTES.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS.

Emanuely Medeiros Bezerra

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL em debate: Uma avaliação política da formação
para o trabalho ofertada pelo SENAC/RN através do Programa Nacional de
Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.**

NATAL

2015

Emanuely Medeiros Bezerra

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL em debate: Uma avaliação política da formação para o trabalho ofertada pelo SENAC/RN através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito para obtenção de título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Lincoln Moraes de Souza.

NATAL

2015

Emanuely Medeiros Bezerra

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL em debate: Uma avaliação política da formação
para o trabalho ofertada pelo SENAC/RN através do Programa Nacional de
Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito para obtenção de título de Mestre em Ciências Sociais.

Aprovada em:

Banca Examinadora.

Prof. Dr. Lincoln Moraes de Souza (orientador)

Prof. Dr. Gabriel Eduardo Vitullo

Prof. Dr. Dante Henrique Moura

Seção de Informação e Referência

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede.

Bezerra, Emanuely Medeiros.

A educação profissional em debate: uma avaliação política da formação para o trabalho ofertada pelo SENAC/RN através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego / Emanuely Medeiros Bezerra. – Natal, RN, 2015.

150 f.

Orientador: Dr. Lincoln Moraes de Souza.

Dissertação (Mestrado em ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Avaliação Política - Dissertação. 2. Pronatec - Dissertação. 3. Senac – Dissertação. 4. Hegemonia – Dissertação. I. Souza, Lincoln Moraes de. II. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 304.4

Dedico este trabalho à minha mãe Maria da Conceição, e ao meu companheiro Davide.

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer, sobretudo, aos familiares que me acompanharam durante o percurso do mestrado, em especial à minha avó e a minha irmã, Maria das Graças e Jessyca Aparecida, que sempre se colocaram ao meu lado nos momentos de enfrentar dificuldades e medos. Muitas vezes demonstrando uma confiança em mim que nem eu mesma possuía. Agradeço pelos momentos de conforto, pelas conversas e por toda a paciência que destinaram a mim.

Agradeço aos meus pais Emanuel e Maria da Conceição, que mesmo não conhecendo o universo da academia se esforçavam para compreender e me ajudar, na medida do possível, no cumprimento das minhas tarefas, incentivando-me a ir sempre um pouco mais longe. Vocês são minha fonte de inspiração. Às minhas irmãs e irmão caçulas Stela, Sophia e Rodrigo, que alegravam meus dias sempre que possível trazendo mais cores com seus sorrisos e brincadeiras.

Ao meu companheiro Davide, presença diária na minha caminhada e que tantas vezes abriu mão de dedicar-se a suas atividades para discutir os problemas de minha pesquisa comigo, obrigada meu amor.

À professora Irene Alves Paiva, minha orientadora na ocasião da monografia, e primeira orientadora no mestrado, por toda sua paciência e sensibilidade ao perceber meu desgaste com o tema anterior de pesquisa. Agradeço também as leituras indicadas em sua disciplina Sociologia da Educação que foram importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa; além disso, partiu dela a sugestão do professor Lincoln como novo orientador. Obrigada por ter acreditado e me incentivado a continuar num momento tão delicado.

E, por fim, agradeço imensamente ao professor Lincoln, primeiramente pela confiança em ter aceitado me orientar mesmo já após a ocasião da qualificação e com grandes desafios postos para a pesquisa, mas principalmente por suas orientações e sugestões de leitura que deram rumo a este trabalho e ao meu olhar enquanto pesquisadora.

RESUMO

Esta pesquisa trata-se de uma avaliação política da interpretação que o SENAC/RN faz do PRONATEC explicitando os princípios ideológicos, objetivos e teorias que são reproduzidas e reforçadas por essa instituição através da formação profissional oferecida pelo programa. Tendo como objetivo desvelar os aspectos ideológicos que fundamentam a interpretação que o SENAC faz do PRONATEC e apontar a quais interesses concretos esses aspectos correspondem. Nossa pergunta de partida é: quais as ideologias, objetivos e teorias que são, explícita ou implicitamente, reforçados pelo Senac na execução do PRONATEC? Partimos da hipótese de que a transferência da responsabilidade do público para o privado na execução do programa precariza a formação, fortalece a dualidade estrutural e subordina-o aos interesses ideológicos, políticos e econômicos da instituição privada. O caminho metodológico escolhido para nosso estudo avaliativo foi o estudo de caso único. Como fonte de dados utilizamos levantamentos bibliográficos, documentos oficiais do PRONATEC e do SENAC, discursos e dados sobre o programa e entrevistas. Ao final da pesquisa apresentam-se elementos que demonstram certa “flexibilização” do Pronatec aos interesses do SENAC, oferecendo uma formação profissional aligeirada para o trabalho, via de regra, sem relação com a educação propedêutica, focando na necessidade de adaptação e consenso dos trabalhadores em torno de um projeto de sociedade. Neste sentido, o Pronatec, financiado com verba pública, é usado pelo SENAC para se fortalecer no mercado da educação profissional e para construção hegemônica neoliberal legitimando e criando consenso em torno desse modelo de sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Política. Pronatec. Senac. Hegemonia.

ABSTRACT

In this study, we present a political evaluation of how SENAC/RN perceives PRONATEC, emphasizing all ideological principles, aims and theories that this institution reproduces and reinforces while playing this professional qualification program. We intended to reveal ideological aspects that inspire SENAC's perception of PRONATEC, pointing the actual interests hidden by those aspects. Our starting question is: What ideologies, objectives and theories that are explicitly or implicitly reinforced by Senac in implementing PRONATEC? In the research, we consider the hypothesis that transferring the responsibility about PRONATEC from public to private institutions is something that impoverishes the professional formation process, once the program ends up subordinated to private institution's ideological, political and economic interests. The methodological approach chosen was the single case study. As data source, we used broad literature survey, official files of PRONATEC and SENAC, official information about the program and personal interviews. At the end of the research, we present elements that show some "flexibility" on PRONATEC due to SENAC's interests, offering a superficial professional formation, commonly dissociated from a propaedeutic education, focusing on the need of adaptation e consensus of works around a society project. In this regard, despite PRONATEC is payed by public resources, it's been used by SENAC as a fortifier of this institution on professional education market, in an hegemonic and neoliberal construction of a model of society.

KEYWORDS: Political evaluation. PRONATEC.SENAC. Hegemony.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quantitativo de alunos matriculados por ano no Senac/RN pelo Pronatec-----	105
Quadro 2	Matrículas realizadas pelo Senac nos cursos FIC-----	105
Quadro 3	Recursos públicos recebidos pelo Senac para execução do Pronatec no Rio Grande do Norte-----	106
Quadro 4	Recursos públicos recebidos pelo Senac/RN para execução do Pronatec por município-----	108
Quadro 5	Quantitativo de trabalhadores contratados pelo Senac durante execução do Pronatec-----	111
Quadro 6	O plano de carreiras e salários dos professores-----	114
Quadro 7	Dados referentes ao quantitativo de trabalhadores do Senac e que foi disponibilizado para o CAGED-----	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVP	Avaliação Política de Políticas Públicas
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológicas
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIC	Formação Inicial e Continuada
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PLANFLOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNEP	Plano Nacional de Educação Profissional
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSG	Programa Senac Gratuidade
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEFOR	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Transportes
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional Tecnológica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO -----	13
1	OS CAMINHOS ESCOLHIDOS PARA O ESTUDO AVALIATIVO.	24
1.1	A AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS (HISTÓRICO, CONCEITO E SUAS CLASSIFICAÇÕES)-----	24
1.2	O LUGAR E A RELEVÂNCIA DA AVALIAÇÃO POLÍTICA	27
1.3	A ESCOLHA DO ESTUDO DE CASO COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA A PESQUISA AVALIATIVA-----	30
1.4	NEGOCIAÇÕES EM CAMPO-----	
2	A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E ESTADO CAPITALISTA -----	46
2.1	ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM BREVE RESGATE HISTÓRICO-----	56
2.2	NEOLIBERALISMO, CONTEXTO, SURGIMENTO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO-----	65
2.3	NEOLIBERALISMO E O SOCIAL-----	67
2.4	AS CONSEQUÊNCIAS DO PROJETO NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO: A LDB 9.394/96-----	68
2.5	AVALIANDO O DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO-----	77
3	AVALIANDO POLITICAMENTE A INTERPRETAÇÃO QUE O SENAC/RN FAZ DO PRONATEC -----	86
3.1	APRESENTANDO O PRONATEC	86
3.2	AVALIANDO A RELAÇÃO ENTRE O SENAC E O PRONATEC	99
3.3	AS RELAÇÕES DE TRABALHO NO SENAC EM DECORRÊNCIA DO PRONATEC	111
3.4	DA SUBORDINAÇÃO DO PROGRAMA AOS LUCROS DA INSTITUIÇÃO	117

3.5	AVALIANDO A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	122
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	138
	FONTES DOCUMENTAIS -----	140
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	141
	ANEXOS	

Introdução

Vivenciamos uma sociedade regida por uma densa e penetrante trama de relações econômicas, políticas, sociais e culturais resultante da presença do modo de produção capitalista que alcançou uma expansão geográfica sem precedentes, afirmando-se como princípio organizativo das sociedades, penetrando e regulamentando as diferentes esferas do conhecimento humano.

Na sua incessante necessidade de acumular para sobreviver, o capital colonizou, além dos espaços geográficos também os espaços sociais num processo de “acumulação por espoliação” do comum e coletivo. Sobretudo no neoliberalismo, vive-se um processo de ressignificação do social, incentivando-se a privatização do público e publicização do privado, desconstruindo as garantias sociais, transformadas em investimentos rentáveis, importando modelos de gestão empresarial para as questões públicas, numa lógica expansionista e privatizadora que absorve tudo o que fica fora das relações econômicas capitalistas, e enfrenta qualquer cultura que resiste e que refuta considerar o mundo uma mercadoria (HARVEY, 2004).

Neste contexto político-social, o convencimento e a legitimação adquirem um valor central, o que Neves (2010) chama de “pedagogia da hegemonia”, buscando por meio de escolas, igrejas, mídia e outras instituições sociais, a legitimação desse modelo de sociedade, incentivando o privado sobre o público e desqualificando o debate sobre as classes sociais e desigualdades. Lembrando-se de (GRAMSCI, 2000a), esse processo pode ser entendido como um projeto de reforma intelectual e moral que busca subordinar em termos morais e intelectuais os grupos sociais através da construção do consenso em torno do projeto de sociedade da classe dominante. Legitima-se um modelo social centrado em um acirrado clima de competição entre os indivíduos, incentivado, sobretudo, pelas mídias e pelas instituições formadoras como universidades, escolas, cursos profissionalizantes etc., defendendo um individualismo empreendedor cada vez mais exacerbado.

Na sociedade capitalista, a educação funciona como “uma ferramenta da hegemonia”, desenvolvendo um papel de consenso e legitimação dos valores e das ideias das classes dominantes, apresentando-se como um campo

socialmente pré-estabelecido, que reproduz as diferenças entre os membros da classe dominante e membros das classes dominadas, transformando a escola em um campo de legitimação das diferenças sociais e culturais. Isso não significa, em absoluto, que não haja tendências contrárias no campo da educação ao projeto de sociedade da classe dominante. A educação também pode cumprir um papel contra hegemônico, sendo libertadora, para usar os termos do educador Paulo Freire¹, mas devemos lembrar que a educação é parte de um todo maior, podendo ser pensada como um sistema construído acima de uma determinada estrutura que o limita e condiciona. Dentro do campo da educação existem diversos espaços de tencionamentos e disputas que dizem respeito a questões como, a definição dos currículos escolares, as políticas de formação docente, a produção e o acesso ao material didático, os investimentos destinados à educação pública, a educação inclusiva, etc. As escolhas educacionais são o resultado do processo de correlação de forças entre classes e frações de classes em torno das formulações de políticas públicas educacionais.

Passamos a nos interessar pelos discursos que se constroem em torno da educação e à quais interesses eles correspondem. Partimos do pressuposto que a produção das ideias não pode ser separada das condições sociais e históricas nas quais elas surgem. Em época neoliberal escolheu-se estrategicamente superestimar o papel da educação, difundindo a ideologia de que a educação é o caminho para “amenização das desigualdades sociais” buscando limitar o debate da superação das desigualdades ao tema da educação. Essa é uma estratégia para escamotear as reivindicações das classes subalternas, desviando seu foco para a falsa ideia de que é a educação que possibilitará o indivíduo empreender a si mesmo para obter

¹Por exemplo, a experiência das 40 horas de Angicos, onde através de sistemáticos círculos de cultura, aliados a uma pesquisa prévia do universo vocabular de Angicos, um grupo de cerca de 300 trabalhadores foi alfabetizado em 40 dias. Nesse grupo, “estavam presentes os subalternos, domésticas, operários, trabalhadores rurais, pedreiros, serventes, artesãos, lavadeiras, motoristas, carpinteiros etc. —, que responderam majoritariamente que desejavam aprender a ler e a escrever para melhorar de vida”. (GERMANO, 1997). Para saber mais consultar: FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

sucesso. A supervalorização da educação limita e subordina a ação da classe trabalhadora às margens corretivas do capitalismo (MÉSZÁROS, 2008).

Acreditamos que a ideologia da supervalorização da educação forja um poder de transformação que a educação sozinha não possui, ao contrário, os discursos que se constroem em torno desse campo não podem ser compreendidos se não forem articulados a uma análise das disputas por distintos projetos de sociedade, e sobre como essas disputas se traduzem no campo educacional desvelando as ideologias que permeiam esse campo².

A escola é uma arena de disputa por distintos projetos de sociedade, por isso é necessário debater a relação da educação com as condições estruturais em que ela se realiza, contextualizando e problematizando a relação dos agentes sociais, que se inserem nesse campo, como gestores e educadores, com a realidade capitalista. Neste sentido, a educação, na sociedade capitalista, se afirma prevalentemente, como ferramenta para a construção da hegemonia das classes dominantes, transformada em um campo socialmente pré-estabelecido que reproduz e legitima as diferenças entre os possuidores e despossuidores de capital cultural, entre aqueles que, na divisão social do trabalho, ocupam os cargos de dirigentes e aqueles que sobrevivem de sua mão de obra. Sob a égide do discurso da igualdade, as políticas educacionais priorizam um modelo de educação unilateral, aligeirado, superficial e acrítico que, termina por se configurar como um espaço de reprodução das desigualdades.

No que diz respeito à escola como espaço de reprodução das desigualdades retomamos Bourdieu (1983), quando afirma que ao entrar no ambiente escolar, todo sujeito traz consigo uma série de *habitus*³ apreendidos

2 O Aqui usamos a definição de campo cunhada por Bourdieu: campo “se estrutura em oposição entre dominantes e dominados (...). Não existe, pois, uma neutralidade das ações, pois toda realização pressupõe necessariamente uma série de interesses em jogo”. (BOURDIEU, p. 22, 1983)

3 Bourdieu define o *habitus* como: “Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente regulamentadas e reguladas sem que por isso sejam produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim, ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1983. p.15)

e internalizados durante toda sua trajetória de vida, representando o resultado de relações sociais vivenciadas e internalizados pelo sujeito durante sua existência. É ação dialética entre *habitus* e acontecimento que definem as ações, podendo-se, assim, configurar o *habitus* como estrutura estruturada disposta a funcionar como estrutura estruturante. Ao isentar-se da responsabilidade de garantir que os alunos oriundos de contextos e classes sociais distintas tenham as mesmas possibilidades de acesso ao conhecimento, a instituição escolar legitima a distinção entre os diferentes capitais culturais e conseqüentemente entre as classes sociais. Ou seja, ao negar a necessidade de tratar os diferentes de maneira diferente, a educação contribui para que as relações estruturais capitalistas permaneçam em seus devidos lugares. Nesse caso, a formação funciona como reprodutora das disposições de interesse do capital que devem ser interiorizadas pelos sujeitos a fim de orientar suas escolhas. “A interiorização, pelos atores, dos valores, normas e princípios sociais assegura, dessa forma, a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo”. (BOURDIEU, 1983, p.15). A interiorização de determinadas disposições implica a internalização da objetividade pelos sujeitos, e a internalização das representações da objetividade acontecem de acordo com as posições sociais ocupadas.

A educação se apresenta como um meio para garantir ao sistema capitalista o conhecimento e a mão de obra necessária à produtividade e à expansão do capital, mas também para gerar e transmitir valores que legitimam a dominação e o consenso. O que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. (MÉSZAROS, 2010, p. 15.)

Trazendo esse debate para o atual cenário das políticas educacionais no Brasil, encontram-se diversas fragilidades passíveis de críticas no que tange a uma concepção de educação que tenha como finalidade a emancipação humana. Uma dessas críticas levantadas por movimentos sociais e pesquisadores diz respeito à opção dos governos em expandir o acesso à educação superior e profissional através de financiamentos e repasses de verbas públicas para instituições de ensino privadas através de políticas como, por exemplo, o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES⁴ e o Programa Universidade Para Todos - PROUNI⁵, que por um lado aumentaram o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior, mas por outro fortaleceram o enorme mercado de educação privada no país. Outro aspecto, dentre vários, que é objeto de intensas discussões diz respeito aos conteúdos dos currículos escolares e sua relação com o mercado de trabalho capitalista. Pesquisadores afirmam que as políticas públicas educacionais brasileiras sofrem forte influência de organismos internacionais, como Fundo Monetário Internacional – FMI e Banco Mundial que priorizam uma concepção de educação que atenda as necessidades e padrões do desenvolvimento capitalista.

Neste sentido, o nosso estudo se debruça sobre as políticas de educação profissional no Brasil. É nosso interesse avaliar: quais as ideologias, objetivos e teorias que são, explícita ou implicitamente, reforçados pelo Senac na execução do Pronatec? Partimos da hipótese de que a transferência da responsabilidade do público para o privado na execução do programa precariza a formação, fortalece a dualidade estrutural e subordina-o aos interesses ideológicos, políticos e econômicos da instituição privada. Outras questões que foram surgindo e nos orientando no decorrer do estudo foram: o Pronatec pode-se considerar uma conquista para a classe trabalhadora na sua luta pelo acesso a educação profissional? Quais implicações têm para o programa a execução por parte do Senac? O Pronatec busca atender a demanda histórica dos trabalhadores por uma educação unitária, pelo trabalho como princípio

⁴ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é o programa do Ministério da Educação que financia cursos superiores não gratuitos

⁵ É o programa do Ministério da Educação, criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. (MEC, 2015).

educativo? Qual a ideologia que fundamenta a formação oferecida pelo programa no Senac? Quais as implicações em se transferir para o privado a execução de um programa do governo?

Nosso objetivo geral é uma avaliação política da apropriação e interpretação que o SENAC/RN faz do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC no Rio Grande do Norte, buscando explicitar a ideologia, os objetivos e as teorias implícitas e explícitas que são reproduzidas e reforçadas por essa instituição através do programa, tentando apontar a quais interesses esses objetivos, ideologias e teorias atendem.

Entendemos que para compreender o PRONATEC além da aparência é necessário levar em conta os documentos que o orientam, a estrutura e contexto em que o serviço é oferecido, e os discursos que se produzem em torno dele. Para perceber as contradições que esse processo carrega consigo é preciso avaliar também o que está implícito estabelecendo paralelos entre esses elementos, e os condicionantes que os determinam. São nossos objetivos específicos desvelar os conflitos institucionais, problematizar as práticas e discursos dos agentes (professores, gestores) envolvidos no processo de formação buscando reconstruir a narrativa que estes mesmos agentes constroem, traduzindo e explicitando os antagonismos, as contradições e os consensos acerca do programa. Como também compreender a relação política entre o SENAC e o Estado para avaliar a interpretação que o SENAC/RN faz do PRONATEC. Todas essas questões devem ser analisadas frente a uma contextualização histórica de disputas, arranjos políticos e as ideologias produzidas em torno dessas disputas. Esse exercício não significa se perder no empirismo, já que todas essas questões devem ser confrontadas com as de ordem estrutural.

O interesse pelas políticas públicas educacionais surgiu a partir de nosso envolvimento em programas do governo federal voltados para as políticas de educação para juventude. A primeira experiência foi como orientadora social no programa Agente Jovem⁶ em 2006 que era executado

⁶ O Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, compreendido como a conjugação da Bolsa Agente Jovem e da ação sócio - educativa buscava promover atividades continuadas que proporcionassem ao jovem, entre 15 e 17 anos, experiências práticas e o

pela prefeitura do município de Natal. O programa tinha como público alvo jovens com faixa etária entre 15 e 24 anos, beneficiários do Programa Bolsa Família⁷ - PBF. Além do benefício do PBF, cada aluno recebia uma bolsa no valor de R\$ 60,00. O programa, a princípio, se dividia em dois ciclos, o primeiro compreendia dos 15 aos 17 anos, nesse primeiro ciclo deveriam ser desenvolvidas atividades que promovessem o protagonismo juvenil, participação social, o fortalecimento das relações no território e o reconhecimento do trabalho como um direito de cidadania. Em setembro de 2007, antes mesmo que fosse implementado o segundo ciclo que dizia respeito mais diretamente à educação profissional, o programa foi interrompido no estado do RN para dar lugar ao recentemente criado PROJovem Adolescente. Este último foi lançado pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e posteriormente regulamentado pela Lei Nº 11.629, de 10 de junho de 2008.

Também coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social, o Projovem Adolescente em muitos aspectos manteve o que já se fazia no Agente Jovem, tendo também como público alvo jovens de 15 a 17 anos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família e jovens vinculados ou egressos de programas e serviços da proteção social especial, como o Programa de Combate à Violência e à Exploração Sexual e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, ou ainda jovens sob medidas de proteção ou socioeducativas. A principal mudança entre esses dois programas foi a extinção da bolsa no valor de R\$ 60,00 que antes o Agente Jovem oferecia. As condições estruturais em que se realizava o Agente Jovem, conjuntamente com as relações que se constituíam em torno dele, continuaram

desenvolvimento do protagonismo juvenil, fortalecendo os vínculos familiares e comunitários e possibilitando a compreensão sobre o mundo contemporâneo com especial ênfase sobre os aspectos da educação e do trabalho.

⁷O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 70 a R\$ 140) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 70), de acordo com a Lei 10.836, de 09 de janeiro de 2004 e o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004.

no Projovem. Muitas das fragilidades do primeiro programa foram mantidas no segundo, e algumas mudanças foram ainda para pior.

Tivemos a oportunidade de participar do processo de encerramento do Agente Jovem e implementação do PROJOVEM Adolescente em 2007 e observar quais foram às mudanças que ocorreram durante essa transição. As condições estruturais em que se realizava o Agente Jovem, e as relações que se constituíam em torno dele sobreviveram à mudança de programa, muitas das fragilidades do primeiro programa foram mantidas no segundo, e algumas fragilidades aprofundadas.

O Projovem Adolescente foi um programa que já começou com o grande desafio de conseguir atingir as metas impostas pela Secretária Municipal de Trabalho e Assistência Social- SEMTAS, pois se o número de adolescentes interessados no Agente Jovem era bastante expressivo, ao contrário no Projovem, não havia interesse, apesar da estrutura e das propostas serem basicamente as mesmas. Isso demonstra a fragilidade, não só do segundo programa, mas também do primeiro, e denuncia o interesse primordial dos jovens pela bolsa.

A experiência com a orientação social foi bastante inquietante e incomoda, vivenciando-se uma precarização do programa em todas as suas dimensões, desde as bases locadas pela prefeitura para realização das atividades que muitas vezes eram insalubres, passando pela ausência de materiais de trabalho, de lanche, até a precarização das relações de trabalho, além de estratégias pedagógicas “questionáveis”, como, por exemplo, as frequentes ameaças de corte de bolsas dos adolescentes por parte da coordenação do programa. Os profissionais eram contratados pela SEMTAS de maneira totalmente informal e precarizada, não havia nenhuma garantia de direitos trabalhistas, pois não havia contrato. Eram comuns os atrasos de salários (que eram chamados de bolsa) de dois ou até mesmo três meses.

A experiência nos dois programas nos colocou face à precarização dos programas sociais, utilizados como espaço de disputa política, e muitas vezes, transformados em espaços de construção hegemônica. As inquietações geradas por essas experiências e a impossibilidade estrutural de práticas

contra - hegemônicas nesses espaços, nos levaram a pensar a educação como desdobramento de um modelo de sociedade, e não como uma simples teoria pedagógica. O que implica a compreensão da organização política, econômica e cultural de um determinado país em um específico momento histórico, buscando entender as concepções de mundo que orientam a vida em sociedade e as atividades das instituições culturais (SCHELESENER, 2007).

Frente ao interesse pelas políticas públicas, a escolha do PRONATEC como objeto de pesquisa deu-se ao fato do programa ter atingido em 2014, segundo a central de mídia do Ministério da Educação⁸ o marco de oito milhões de matrículas em todo país, além de ser apresentado pelo discurso hegemônico como uma das principais estratégias para elevação da qualidade da educação pública no Brasil atualmente. O PRONATEC foi bastante explorado pelo atual governo durante o pleito eleitoral de 2014, sendo muito elogiado em vários discursos durante a campanha pela então, presidenciável Dilma Rousseff.

Entre as diversas instituições que ofereciam os cursos do PRONATEC, a escolha do SENAC/RN como campo de pesquisa ocorreu primeiramente pelo fato dessa instituição historicamente oferecer educação profissional e ter sido reconhecida pelo governo como segunda principal instituição na oferta de cursos pelo PRONATEC a nível nacional⁹. No estado do Rio Grande do Norte o SENAC foi considerado pioneiro na interiorização de cursos, enquanto em 2011 atendia apenas os municípios de Natal, Mossoró e Parnamirim, em 2012 passou a atender treze municípios somente no primeiro semestre, e no segundo passou a ofertar cursos do PRONATEC em 89 municípios. O fio condutor do trabalho é a relação que existe entre o Estado brasileiro e entidades privadas que se ocupam de formação profissional. Percebe-se ao longo de toda história da educação profissional um processo de

⁸Disponível em: http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com_hwdmediashare&view=mediaitem&id=9874:pronatec-registra-mais-de-8-milhoes-de-matriculas-ate-o-fim-de-2014&filter_mediaType=1&Itemid=207

⁹ Informação divulgada pelo Senac. Disponível em: <http://www.senac.br/imprensa/noticias/pronatec-2-mais-12-milhoes-de-vagas.aspx>. Acesso: 2015.

desresponsabilização do público e responsabilização do privado, financiando-se com recursos públicos as instituições privadas para que elas se ocupem da preparação profissional dos pobres, legislando inclusive sobre o conteúdo dessa formação.

O trabalho divide-se em três partes, na primeira parte apresentamos os caminhos escolhidos para a realização da pesquisa avaliativa, justificando a escolha do estudo de caso e da amostragem teórica, como metodologia, e técnica adotadas. Além de situar o lugar e relevância da avaliação política de políticas públicas.

No segundo capítulo defendemos a tese que não é possível tratar o tema da educação profissional independentemente do regime econômico, da história, das relações de poderes e do papel do Estado. Acreditamos que pensar nas políticas públicas significa pensar no “Estado em ação”, criando, formulando e implementando programas, projetos e ações na busca de determinados objetivos ou fins na sociedade. Discordamos da visão liberal, hoje dominante, que entende o Estado como um campo neutro de debate, uma arena para a resolução de conflitos entre grupos de interesses e as políticas públicas como o produto das recorrentes negociações entre os diferentes competidores. Nesta perspectiva analítica, resgatamos as contribuições dos teóricos marxistas sobre o Estado e as políticas públicas, sintetizando, ao mesmo tempo, negatividade (coerção) e positividade (consenso), oprimindo as classes populares e, concomitantemente, buscando a legitimação. Entendemos as políticas públicas como esforços por parte do Estado de incentivar a produção e reprodução das relações capitalistas, mas também buscar a legitimação popular, necessária para a manutenção do poder.

Após o debate teórico, buscamos na história da educação profissional brasileira elementos que confirmem a relação de “proximidade” entre Estado e políticas educacionais, entendidas como a materialização de um processo de correlação de forças entre classes e frações de classe no seio do Estado. Nesta lógica, apresentamos um resgate histórico-político da educação profissional no Brasil, focando no binômio educação profissional e neoliberalismo, com o intuito de evidenciar as consequências e os resultados da ideologia neoliberal na educação profissional brasileira.

Em nosso último capítulo faremos uma apresentação e discussão do PRONATEC e sua constituição, descrevendo os aspectos que constituem o programa, tanto do ponto de vista abstrato, no que diz respeito à concepção de educação que o orienta, quanto da realidade concreta, como ele é executado. A partir disto, realizamos uma avaliação política da interpretação, e por consequência, da formação profissional oferecida pelos cursos do PRONATEC no SENAC/RN. Avaliamos politicamente a teoria, ideologia e objetivos implícitos e explícitos que fundamentam a oferta de educação profissional do Senac através do Pronatec.

1. Os caminhos escolhidos para o estudo avaliativo.

Neste trabalho optamos por desenvolver uma pesquisa avaliativa com o objetivo de apreender a interpretação e apropriação que o SENAC faz do programa PRONATEC. Usamos a avaliação política para elucidar como o SENAC materializa nos seus discursos e práticas, a ideologia, os objetivos, os princípios e os valores que fundamentam o programa PRONATEC.

Apresentamos, neste capítulo, uma reflexão sobre a avaliação das políticas públicas e a relevância da avaliação política, apontando o caminho teórico-metodológico escolhido para o nosso estudo avaliativo.

1.1. Avaliação de políticas públicas: histórico conceito e suas classificações.

A avaliação de políticas públicas toma, a partir da segunda metade do século XX, uma forma mais organizada e sistêmica, acompanhando o crescimento das responsabilidades estatais no plano político, econômico e social, após as crises do início do século. Será sobretudo Laswell, nos anos 30 do século XX, que iniciará a produção teórica sobre políticas públicas, buscando juntar a teoria com a produção empírica dos governos, travando “um diálogo entre os próprios cientistas sociais, o governo e os denominados grupos de interesse” (SOUZA, 2009, p. 36). Com o passar dos anos, a avaliação de políticas públicas difundiu-se cada vez mais entre as democracias ocidentais, sendo entendida, sobretudo nos Estados Unidos, com um claro caráter liberal, como algo externo à ação do Estado, formando especialistas no setor privado, sem relação direta com o setor público.

Com a crise do *Welfare State* a ascensão do neoliberalismo, poder-se-ia pensar que as políticas públicas perderiam importância frente ao processo de privatização do público, retirando a responsabilidade do Estado de serviços públicos como saúde e educação. Porém, como ressalta SOUZA (2009), não é assim, pois, sem subestimar o impacto nefasto das privatizações e a redução das políticas sociais, há no capitalismo uma necessidade estrutural de políticas

públicas funcionais à reprodução da mão de obra e à legitimação deste modelo frente à população¹⁰. Ainda mais, podemos sugerir que o tema das políticas públicas e sua avaliação adquiriram uma maior importância e um novo olhar, com a restrição dos gastos públicos, tornando centrais elementos como “ajuste fiscal, orçamento equilibrados e restrições do estado na economia e nas políticas sociais” que devem garantir a governabilidade e estabilidade do sistema (SOUZA, 2009, p. 41).

Neste sentido, nestas duas últimas décadas a avaliação de políticas públicas se tornou sempre mais importante, buscando-se, como ressaltam Muller e Surel (2002), ir além do mero processo decisório, envolvendo as motivações que justificam determinadas escolhas, os reais objetivos explícitos e implícitos, levando em conta “o peso do passado, os valores, as representações, as imagens de um setor, a relação de força entre os atores num dado subsistema etc.” (SOUZA, 2009, p. 32). Meny e Thoening (1992) acrescentam que, para avaliar as políticas públicas, temos a necessidade de considerar e conhecer: os objetivos perseguidos, os sujeitos afetados e os planejadores e executores.

As políticas públicas têm diferentes momentos, que não são estanques e podem dialogar entre si. São momentos das políticas públicas: “a identificação do problema (onde estaria incluída a agenda), a formulação de soluções, a tomada de decisão, a implementação ou execução e avaliação” (SOUZA, 2006, p.79).

O primeiro momento é a constituição da agenda, momento em que um determinado assunto passa a merecer atenção, e a ocupar espaço no debate da arena política, marcada por controvérsias, seja em decorrência da pressão de classes ou frações de classes, ou por apelo midiático. Já a formulação diz respeito à construção dos parâmetros para as escolhas das ações (SILVA, 2014).

Investigar o processo de construção da agenda e de formulação é importante para a avaliação política, pois no processo de constituição de agenda podem-se identificar, por exemplo, os processos de correlações de forças entre diferentes setores e grupos e as pressões que eles exercem. Na

¹⁰⁰ tema será retomado no capítulo 2.

formulação é possível avaliar os critérios que fundamentam os parâmetros escolhidos para realizar as ações.

Apesar da avaliação política (AVP) não se concentrar tanto na implementação, é necessário, em nosso caso, retomar informações sobre a implementação que o SENAC/RN faz do PRONATEC, pois o processo de implementação também diz respeito às escolhas e preferências do Estado e da instituição que executa o programa.

Existem diferentes análises de políticas públicas, por exemplo, o monitoramento, os testes e auditorias. No entanto, a pesquisa avaliativa é mais ampla e multidisciplinar, constituindo-se como um subcampo das políticas públicas. De um modo geral, avaliar consiste em atribuir um valor, em dizer se uma determinada política ou programa são bons a partir de algum critério. A escolha do critério deve ser o primeiro problema de um estudo avaliativo. Abaixo retomamos a sistematização de Souza da literatura internacional a esse respeito:

Já de início Barry e Rae (1975) ressaltam que avaliar é apontar valor para algo e determinar se é bom ou mau. É caracterizar alguma coisa e suas consequências e dizer se um conjunto de consequências é preferível a um outro conjunto. Mas para fazer isto, são necessários critérios de avaliação. (SOUZA, 2013, p.6)

Existem alguns tipos de pesquisa avaliativa, por exemplo, a avaliação de processos e a avaliação de impactos. A primeira visa à eficácia (se o programa foi implementado de acordo com as diretrizes concebidas e quais fatores facilitam ou dificultam um programa atingir seus resultados). A segunda busca os efeitos do programa sobre a população, quanto e com qual qualidade foram alcançados os objetivos. Avaliação é uma pesquisa da relação entre condições, meios, resultados, impactos, eficácia, eficiência e *accountability*.

Para a autora Sonia Draibe (2001) não se avalia a política pública, mas sim o programa, que começa como Política (ação mais geral), depois se transforma em Programa (conjunto de ações) e termina como Projeto (ação específica a partir da pesquisa).

Figueiredo e Figueiredo (1986) ressaltam a necessidade de trabalhar com a avaliação política, além da avaliação de política, procurando entender os princípios que norteiam as políticas públicas, o que Carol Weiss (1978) chama de aspectos políticos da avaliação, sendo necessário avaliar os objetivos

políticos que se escondem nas políticas públicas. Neste sentido, para avaliar as políticas públicas é importante analisar criticamente as “questões de fundo”, entendidas como aquelas motivações e justificativas políticas que endereçam as decisões tomadas. Assim que avaliar implica debater questões estruturais, chamando atenção sobre os aspectos políticos da avaliação, olhando para a “agenda oculta”, procurando entender quais os objetivos que determinam basicamente as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental (WEISS, 1978).

Segundo Weiss é necessário que o avaliador, ao avaliar um programa, busque a agenda oculta e as metas encobertas, ressaltando que nem sempre quem toma as decisões as expressa como metas. O mesmo acontece com a formulação das políticas. Weiss enfatiza a relação entre a política, a avaliação e a ideologia, sendo a própria avaliação uma atividade política dentro de um contexto político. Tanto é uma atividade política que a finalidade da pesquisa avaliativa pode servir para justificar alguma decisão que já tenha sido tomada anteriormente em relação a um programa. Ou ainda, a pesquisa avaliativa pode ter sido encomendada visando a autoglorificação, a legitimação ou para justificar programas, para protelar decisões difíceis ou ainda tentar tranquilizar críticas e insatisfações com o programa.

1.2. O lugar e a relevância da Avaliação política

É importante a diferenciação entre avaliação de políticas e avaliação política. A avaliação política pode ser encarada com o uma etapa preliminar e preparatória das demais avaliações.

Para Marcus Figueiredo e Argelina Figueiredo (1986), a avaliação política desempenha uma análise e elucidação do critério ou critérios que fundamentam as políticas, e busca aferir o grau de consistência entre os objetivos sociais, os princípios de justiça e os meios utilizados. Eles realizam uma análise dos princípios e do conteúdo substantivo da política buscando atribuir valor a suas consequências e seus aparatos institucionais. Existiriam três elementos inter-relacionados no conteúdo de uma política pública: a

ideologia, os objetivos e a teoria que orienta, implícita ou explicitamente, a proposta de política.

Sobre os critérios de avaliação política, Souza (2013) dialoga com as afirmações de Barry e Rae, que postulam que dentre outras coisas uma situação seria melhor que a outra de acordo com o critério. E que todos os critérios ligados à avaliação política estariam vinculados com o bem estar humano e diferem apenas no caminho atribuído a valores para diferentes fatores na distribuição do bem estar. Desta forma, o bem estar constituiria o único fundamento da avaliação política. (SOUZA, 2013)

Aponta ainda que, de maneira geral, a avaliação de políticas públicas como uma atribuição de valor a uma política, e porque ela seria melhor do que outra política. Mas o autor propõe uma ampliação do estudo avaliativo para que não se limite somente aos resultados obtidos ou a obter, descartando ou minimizando o exame de sua ideologia, valores, princípios e objetivos reais e teorias, sob pena de não realizar uma apreensão de seu conteúdo e os seus respectivos desdobramentos. (SOUZA, 2013)

Baseando-se em Marcus Figueiredo e Argelina Figueiredo (1986), Souza aponta que “os cientistas políticos estariam mais preocupados essencialmente em estudar como as decisões são tomadas em políticas públicas e que fatores influenciaram essas tomadas de decisões e as características do processo. É com esse viés comportamental neutralista, para usar sua expressão, o foco estaria mais voltado para o estudo da eficácia, ocorrendo descarte da avaliação política dos princípios e conteúdo substantivos da política” (SOUZA, 2013, p.2).

O autor também recorre ao que Macpherson denomina de “suposições” que levam à presunção de que existe algo mais do que está formulado explicitamente. Segundo o autor, esse conteúdo é ocultado por “escamoteamento proposital, (por medo de perseguição, manifestação imperfeita, importância de deixar implícitas ou outros motivos e, acrescentaríamos, motivos ideológicos)” (SOUZA, 2013, p.3) Os princípios, por exemplo, podem estar explícitos ou implícitos e estão relacionados à concepção que se tem de bem estar humano.

Os princípios políticos, implícitos ou explícitos, por sua vez, iriam adquirir sua relevância em decorrência de sua relação com alguma concepção de bem estar humano e as prioridades entre eles se

fundamentariam, direta ou indiretamente, na formulação das políticas. A avaliação política busca apreender os princípios que podem estar implícitos ou explícitos e que estariam ligados à concepção que se tem de bem estar humano. (SOUZA, 2013, p.16)

Com relação aos objetivos, é imprescindível que a avaliação política observe se existem contradições entre eles, pois essas incompatibilidades expressam diferentes interesses e pressões das classes e frações de classe que são mobilizadas para a formulação da política.

Existe uma diferença entre os objetivos reais de uma política pública e os objetivos de fachada. Essa distância entre objetivos reais e os irreais geralmente expressam intenções distintas.

Uma avaliação profunda de uma determinada política deve se debruçar sobre os objetivos políticos, e não somente se render ao discurso dos objetivos oficiais. Somente uma avaliação que contemple também o estudo dos objetivos políticos “propagandas da administração, conciliação de grupos antagônicos etc” (SOUZA, 2013, p, 23) poderia demonstrar o porquê de algumas políticas mantidas mesmo se demonstrando falhas e porque outras consideradas de sucesso são eliminadas.

A avaliação política deve debruçar-se para ideologia e para os objetivos, sem limitar-se à análise dos documentos oficiais da política, programa ou projeto, pois nem sempre os objetivos oficiais representam ou traduzem os objetivos reais e desejados. É importante que o avaliador esteja atento às ideologias e às teorias implícitas e explícitas.

A ideia de que a avaliação no geral e a avaliação política em particular é desprovida de política e de ideologia, certamente, não tem razão de ser. A ideologia e os valores pesam nas decisões dos administradores, como nos lembra Weiss (1982), pois eles não se prendem somente à eficiência do programa ou nem sempre buscam isto. A autora afirma, inclusive, que um considerável grau de ineficiência é tolerável, desde que o programa avaliado ajuste-se bem aos valores predominantes etc. Por isto, diz, a pesquisa avaliativa pode contribuir esclarecendo as negociações políticas envolvidas e mostrar o que as pressões políticas visam excluir. (SOUZA,2013,p.19).

Nesse sentido, o pesquisador deve buscar desvelar as ideologias e teorias que, muitas vezes, estão dissimuladas nos próprios objetivos do programa, por exemplo.

um dos elementos mais importantes numa avaliação seria situar o estudo numa perspectiva teórica. E que o maior valor prático, consistiria nas indagações sobre as premissas teóricas do programa. Ou, diríamos, a avaliação política de políticas públicas não deve isentar-se de rastrear a teoria ou teorias que embasam propostas. (SOUZA, 2013, p. 25).

Portanto, tendo em vista os procedimentos necessários ao estudo avaliativo, mais especificamente os procedimentos necessários à realização da avaliação política, partimos agora para apresentação do percurso metodológico escolhido para a pesquisa.

1. 3. A escolha do estudo de caso como método para a pesquisa avaliativa.

O caminho metodológico escolhido consiste em um estudo de caso, buscando investigar e retratar as múltiplas determinações de nosso objeto de pesquisa. Concretamente, avaliamos politicamente os princípios, teorias, ideologia, objetivos da educação profissional oferecida pelo SENAC/RN através do PRONATEC, refletindo sobre as relações que existem entre o neoliberalismo, as políticas públicas de educação profissional e o Sistema S11, com foco no SENAC.

Acreditamos que o estudo de caso seja uma abordagem que nos auxilie na compreensão do nosso objeto de estudo em sua totalidade. Isso porque essa escolha metodológica nos possibilita investigar em profundidade nossa unidade de análise, reunindo o maior número possível de informações em torno das questões que orientaram a pesquisa. Em nosso caso, buscamos fazer isso através de diferentes fontes e técnicas de coleta de dados, com o intuito de refletir sobre o papel do SENAC, mas também ampliando um pouco mais, sobre as instituições que se ocupam da formação profissional neste país,

11As entidades que compõem o sistema S são as seguintes: Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural);Confederação Nacional do Comércio (SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; SESC - Serviço Social do Comércio);Sistema Cooperativista Nacional (SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo);Confederação Nacional da Indústria (SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industria; SESI - Serviço Social da Indústria);Confederação Nacional do Transporte (SEST - Serviço Social de Transporte SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte) e SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

garantindo a reprodução e a legitimação do modo de produção capitalista. Neste sentido, a intenção do presente estudo é a de contribuir com futuras pesquisas que versem sobre os caminhos trilhados pelas políticas de educação profissional no Brasil.

Aqui buscamos compreender e realizar uma descrição densa de nossa unidade de análise, abstraindo generalizações que posteriormente serão testadas, aprofundadas, refutadas ou confrontadas com estudos já existentes sobre o assunto. Sendo verdade, como afirma Bourdieu (2006), que o “o real é relacional”, pode acontecer que o pesquisador nada saiba de uma instituição que acredita conhecer, “porque ela nada é fora das suas relações com o todo” (BOURDIEU, 2006, p. 31). Para não nos limitarmos a um estudo meramente descritivo de nosso fenômeno, que aborda apenas fragmentos da realidade aparente, entendemos ser necessário realizar um debate teórico que funcionará como lentes de análise durante o estudo. Esforçamo-nos em explorar profundamente os discursos dos entrevistados e o discurso contido nos documentos oficiais sobre o programa, lançando mão da técnica do esgotamento teórico durante a coleta de dados. Analisaremos esses dados à luz da sociologia reflexiva de Bourdieu (2006), recorrendo a categorias, como por exemplo, campo, habitus, capital cultural, e também da literatura de avaliação de políticas públicas e da análise marxista sobre o Estado e as políticas públicas.

Empenhamo-nos em tentar expor aquilo que não necessariamente é verbalizado, escrito ou demonstrado: a ideologia, teoria e objetivos que fundamentam a interpretação que o SENAC faz do PRONATEC, ou seja, aquele conjunto de concepções que, mesmo que não estejam traduzidas nos documentos ou nas falas, permeiam e embasam a interpretação dos agentes e orientam suas estratégias de ação. Retomando Gramsci (2000a), são ideias que funcionam como uma verdade socialmente objetiva e que têm poder material sobre os indivíduos.

Interessamo-nos pela voz, mas também pelo silêncio dos gestores, o qual pode ser usado como estratégia para dissimular ideologias, posicionamentos e objetivos que não podem ser declarados, como podemos observar na citação a seguir que fora extraída de um debate elaborado por

SOUZA (2013) sobre a 'Relevância da Suspeição', onde ao retomar Foucault, o autor ressalta a importância do pesquisador de não se render aos discursos oficiais, mas buscar desvelar aquilo que não está declarado:

[...] a linguagem não diz exatamente o que diz e que o importante seria o significado que está por baixo. Além do mais, a linguagem verbal não abarcaria tudo [...] temos que ir além do superficial e que a linguagem, ainda seguindo o autor, quer dizer algo diferente do que diz e que há linguagens dentro da linguagem. (SOUZA 2013, p.3)

Isso nos remete à compreensão da importância de não nos determos apenas à elementos aparentes à análise, como, por exemplo, os discursos e objetivos declarados oficialmente pela instituição a respeito do programa, ou os resultados estritamente observáveis, sob pena do estudo avaliativo não conseguir transpor a barreira da superficialidade.

Nosso foco não é simplesmente a subjetividade que os agentes do SENAC/RN “produzem” em relação ao programa PRONATEC, mas os *insights* que o estudo das relações entre essa interpretação subjetiva e seus condicionantes estruturais pode trazer para a compreensão dos modos de apropriação dessa política pelas entidades do Sistema S, que têm sistematicamente assumido a responsabilidade de formar profissionalmente os trabalhadores no Brasil¹² em troca de financiamento público.

Para alcançar essa finalidade, nos propomos a estudar esse caso particular buscando nos aproximar através de entrevistas aprofundadas do “sistema de representação, classificação e organização” dos gestores do SENAC/RN em relação ao PRONATEC. Nós compreendemos que a responsabilização do sistema S, e por consequência a do SENAC, para a execução do programa traz consequências diferentes daquelas presentes em instituições públicas como os Institutos Federais IFs, por exemplo. A concepção de educação que o SENAC tem se traduz nos seus discursos e orientam seus modelos pedagógicos.

Orientamo-nos pela sociologia reflexiva postulada por Bourdieu (2006),

¹²A esse respeito consultar a obra 'Direita para o Social e Esquerda para o Capital'(NEVES, 2010), que contém um resgate crítico do papel que o sistema S vem cumprindo historicamente no Brasil enquanto instituição responsável por formar moral, disciplinar e tecnicamente os trabalhadores, aplicando a chamada 'pedagogia da hegemonia' neoliberal.

que propõe a superação das falsas dicotomias entre conhecimento objetivo e subjetivo, entre teoria e pesquisa empírica. Nesse sentido, nosso estudo propõe uma abordagem fenomenológica, sem, porém, desvalorizar a abordagem estrutural, sendo, segundo Bourdieu, duas abordagens epistemologicamente imbricadas (BOURDIEU, 1990).

Segundo as formulações do autor, trata-se de superar a oposição entre sujeito e objeto, entre a realidade prática objetiva e as representações sociais dos agentes. O exercício é o de apreender as relações que se estabelecem entre uma “objetividade de primeira ordem”, ligada ao mundo sensível, entendida como distribuição dos diferentes tipos de capitais e produção material desse capital pelos agentes, e a “objetividade de segunda ordem” relativa à maneira como esses mesmos agentes de diferentes setores e classes sociais se apropriam dessas estruturas. Como constroem seus esquemas mentais de representação e reprodução de uma dada realidade, a chamada “objetividade de segunda ordem” que funciona como matriz simbólica. (BOURDIEU, WACQUANT 1992).

Como já mencionamos, não queremos nos limitar a uma observação e descrição externa da engenharia de nosso objeto estudo, pois sabemos que as regularidades das relações que se expressam nessa realidade objetiva precisam ser desveladas em sua gênese. E para conseguir realizar um estudo que supere as dicotomias apresentadas acima é preciso superar a ideia de que os agentes são simplesmente “suportes ideológicos” (ALTHUSSER, 1996) 13, e compreende-los como agentes condicionados por determinadas estruturas, mas que produzem cotidianamente sentido para suas ações. Bourdieu (1992) rejeita a concepção que representa os agentes como passivos às forças que os regulam mecanicamente.

Para evitar cair nesta armadilha reducionista, uma ciência da sociedade deve reconhecer que a visão e as interpretações dos agentes são uma componente incontornável da realidade completa do mundo social. É certo que a sociedade tem uma estrutura objetiva, mas não é menos verdade que ela seja também feita, segundo as palavras de Schopenhauer, de "vontade e representação". Os indivíduos têm um conhecimento prático do mundo e investem esse conhecimento prático nas suas actividades quotidianas (BOURDIEU, WACQUANT, 1992)

13Althusser coloca que os indivíduos são condicionados pela estrutura e que funcionam como suportes ideológicos, para aprofundamento no tema consultar (ALTHUSSER, 1996).

Dentro dessa perspectiva, nos empenhamos em revelar os esquemas mentais perceptivos e avaliativos que os agentes do SENAC/RN têm do PRONATEC. Quais são e em que se pautam esses procedimentos interpretativos, e qual relação eles mantêm com a estrutura socialmente estabelecida dentro desse campo. Como esses agentes lidam com a estrutura e de quais recursos lançam mão para mantê-las ou superá-las, de acordo com os diferentes interesses em jogo. Em suma, buscamos estabelecer a relação entre estrutura social e as estruturas mentais dos agentes responsáveis pelo PRONATEC no SENAC.

Bourdieu (1992) defende que a estrutura social e a cognitiva são intrinsecamente relacionadas, sendo a segunda resultante da incorporação da primeira. Esse sistema de categorias de classificação construído pelos agentes é a interiorização de um sistema de disposições duradouras que orienta os valores internalizados por eles durante sua trajetória de vida e presidem as suas práticas sendo anteriores a elas. É o processo dialético entre *habitus* e acontecimento que define as ações. Dessa maneira, o *habitus* se configura como estrutura estruturada disposta a funcionar como estrutura estruturante.

Essa correspondência entre estruturas sociais e cognitivas reverbera politicamente, pois a dimensão simbólica é o lugar onde as ideologias se constituem. Os sistemas de representações dos agentes não produzem diretamente relações sociais, são produtos dessas relações, mas que também influenciam sua constituição. A interiorização de determinadas disposições implica a internalização da objetividade pelos sujeitos, e a internalização das representações da objetividade acontece de acordo com as posições sociais. É ação dialética entre *habitus* e acontecimento que define as ações que são entendidas como núcleo de significação do mundo.

A interiorização, pelos atores, dos valores, normas e princípios sociais assegura, dessa forma, a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo. (BOURDIEU, 1983, p. 15).

O *habitus* é historicamente constituído e funciona como uma estrutura estruturada disposta a funcionar como estrutura estruturante, no entanto, apesar de operar no interior dos agentes, como dito acima, não condiciona sozinho suas ações, pois as estratégias de ação dos indivíduos são resultantes

de uma relação entre *habitus* (que são a interiorização de estruturas externas aos agentes) e os acontecimentos. O *habitus*, apesar de se tratar da interiorização de certas disposições por um agente, tem como limite as estruturas do sistema histórico de relações sociais por não se limitar à subjetividade dos indivíduos.

Para superar a dicotomia entre estudo teórico e empírico, entre estrutura e superestrutura, Bourdieu (1983) usa o conceito de campo, entendido como espaço estruturado que expressa um conjunto de relações de poder e forças objetivas que também são historicamente estabelecidas e estão em constante disputa pelos agentes. Cada campo preconiza seus próprios fundamentos de regulação e os agentes orientam suas estratégias de ação de acordo com os interesses de manutenção, transformação ou ruptura dessa regulação.

Em nosso estudo, aproximamos o conceito de hegemonia de Gramsci aos conceitos da sociologia reflexiva de Bourdieu, entendendo o campo como um espaço de conflitos e disputas pela autoridade sobre um determinado tipo de capital, que pode ser econômico, cultural, social, transformando-se em disputa pela hegemonia. No entanto, o campo não é uma estrutura estática e determinada, o movimento de sua dinâmica interna decorre das mudanças históricas e da apropriação que os agentes fazem dessas transformações, optando ou não por modificar o sistema de relações internas e próprias da estrutura do campo.

Os campos só existem porque existem os agentes sociais que interagem e produzem sentidos dentro dessa realidade socialmente estabelecida. Por isso, *habitus* e campo coexistem e funcionam um em relação com o outro, superando a dicotomia entre indivíduo e estrutura. O *habitus* seria a expressão material das disposições e sistemas de representações incorporadas no campo pelos agentes.

Posta a superação entre o estudo teórico e o empirismo e estabelecida a devida relação intrínseca entre “objetividade de primeira ordem” e “objetividade de segunda ordem”, para usar as palavras de Bourdieu, partiremos para o procedimento adotado para a coleta de dados.

Lançamos mão da amostragem teórica, essa técnica baseia-se na estratégia gradual de construção das amostras (FLICK, 2009, p.12). Esse procedimento nos possibilitou escolher nossas fontes de dados, não a partir de

categorias estatísticas, mas a partir do entendimento de que as fontes escolhidas poderiam contribuir para novas apreensões, novas aproximações e distanciamentos fossem feitos em torno das categorias escolhidas como lentes para análise de nosso objeto. O critério utilizado para a escolha gradual das amostras foi o conhecimento extraído daquilo que já havia sido coletado e analisado. Dada a enorme abrangência e complexidade do PRONATEC, além das múltiplas questões e estudos que podem se desdobrar a partir de sua análise, buscamos descartar os dados que não dialogavam com as categorias escolhidas para o presente trabalho dentre elas campo, capital cultural, ideologia, hegemonia, classe, habitus, intelectual orgânico, dualidade estrutural da educação, educação unitária, legitimação, autonomia relativa do Estado e outras que apresentaremos no decorrer de nossa avaliação. A impossibilidade de examinar todas as dimensões de um dado fenômeno frente à limitação temporal nos impõe a tarefa da delimitação e recorte da situação investigada. Durante esse processo, alguns questionamentos iniciais se modificaram, relevando-se incapazes ou insuficientes na tarefa de nos auxiliar no entendimento do nosso problema de pesquisa, e outros foram incorporados por demonstrarem mais relevância e pertinência para o estudo.

Durante as entrevistas usamos a estratégia de esgotamento teórico, (sujeitos são incluídos gradativamente a partir desse critério), que consiste em explorar ao máximo uma fonte de dados a partir de sua relevância para o estudo. Esse critério nos auxiliou na percepção de fontes de dados já saturadas, que não tinham mais nenhuma informação adicional ou relevante que nos ajudasse na compreensão daquilo que estamos investigando. Para evitar perda de tempo ou de esforços é importante ser capaz de perceber o momento oportuno para desconsiderar uma fonte que já tenha esgotado questões e informações pertinentes à pesquisa.

Para transpor o óbvio daquilo que está aparente, sabíamos da importância de estarmos muito atentos aos sentidos de todas as expressões verbais e não verbais, os gestos, os olhares e as hesitações. A sensibilidade a todas essas formas de linguagem nos auxiliou nas decisões necessárias no decorrer das entrevistas, como, por exemplo, solicitar ou não acesso a um determinado documento, fazer determinada pergunta mais capciosa ou mesmo

selecionar outras fontes que pudessem nos fornecer elementos que aprofundassem ou expandissem nossa pesquisa.

O critério usado para decidir quando parar de explorar uma fonte é a “saturação teórica”. O pesquisador não tem um conjunto de procedimentos pré-estabelecidos para serem seguidos fielmente, é justamente essa coleta de dados sistemática, de fontes variadas, e em situações variadas que possibilita ao pesquisador sair do concreto para a abstração e depois retornar ao concreto, só que agora um concreto pensado, transformado em novo conhecimento.

O Princípio básico da amostragem teórica é selecionar casos ou grupo de casos de acordo com critérios metodológicos abstratos. O prosseguimento da amostragem ocorre de acordo com a relevância dos casos, e não conforme sua representatividade. Esse princípio é também característico de estratégias relacionadas para a coleta de dados na pesquisa qualitativa” (FLICK, 2009, p.122).

Para garantir a validade e confiabilidade da pesquisa, nos orientamos pelas postulações de Martins (2008), evidenciando que a validade de uma pesquisa está relacionada ao grau de achados que expressem os propósitos da pesquisa, e que a confiabilidade está relacionada ao rigor durante os procedimentos da pesquisa, o uso de várias fontes de dados e pelo encadeamento de evidências durante o estudo.

A partir dessa preocupação, optamos por utilizar pelo menos duas fontes principais para a coleta de dados. A primeira foi a fonte documental, através de leitura e análise dos principais estudos produzidos sobre as relações entre educação e trabalho e, a partir dessas leituras, buscamos reconstruir historicamente os caminhos da educação profissional no Brasil, com foco no papel do SENAC. Evidenciamos que esse resgate histórico nos serviu para compreendermos os processos que anteciparam o PRONATEC. Além dessa investigação bibliográfica, também usamos como fonte documental o site oficial do PRONATEC¹⁴, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos Profissionais¹⁵, o Guia PRONATEC de Cursos FIC¹⁶ e os documentos do SENAC relacionados ao PRONATEC.

¹⁴No site a seguir encontram-se informações sobre o programa, além de todos os documentos oficiais do PRONATEC:<http://pronatec.mec.gov.br>.

¹⁵“Como política de desenvolvimento e valorização da educação profissional e tecnológica de nível médio, o MEC iniciou, em 2007, a elaboração do Catálogo Nacional de Cursos

Como segunda fonte de dados, realizamos entrevistas semi - estruturadas com os gestores, professores e técnicos do SENAC para apreender quais os princípios, teorias, ideologias e objetivos que fundamentam a interpretação que o SENAC faz do PRONATEC.

Por fim, utilizamos também um caderno de campo onde foram feitas anotações e registros sobre as visitas às unidades, sobre as conversas com os alunos, com as pedagogas responsáveis pelo programa e com os professores.

O estudo foi dividido em três fases: a exploratória, a de coleta de dados e a de delimitação do estudo e análise sistemática dos dados. É bom ressaltar que essas fases não se constituíram como etapas estanques, podendo dialogar durante a pesquisa, e em determinados momentos, inclusive ocorrer duas ou três fases simultaneamente.

A fase exploratória, ou de definição dos focos de estudo, foi o momento em que construímos a problemática a partir de um suporte teórico de leituras e estudos produzidos nas áreas da sociologia da educação e da educação profissional, buscando focar nas discussões sobre a dualidade estrutural da educação numa perspectiva mais ampla, resgatando tanto livros e artigos acadêmicos, como textos de coletivos e movimentos sociais. Foram muitas as leituras e reflexões até que definíssemos nosso foco de estudo e pudéssemos dar seguimento às próximas fases do estudo. Nosso suporte teórico além de nos embasar na formulação da problemática, também se desdobrou na

Técnicos, um dos marcos do centenário da educação profissional no Brasil. O documento é elaborado de forma clara e objetiva para facilitar a consulta dos estudantes diante da quantidade de cursos ofertados. O catálogo agrupa os cursos em formato e linguagem simples, de acordo com as características científicas e tecnológicas de cada um. Para cada perfil de formação, sintonizado com o mundo do trabalho, o catálogo apresenta uma descrição do curso. As informações englobam atividades do perfil profissional, possibilidades de atuação e estrutura mínima recomendada”.

(Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=717>. Acesso em: 15/05/2015).

16“O Guia Pronatec de Cursos FIC foi elaborado pelo Ministério da Educação para direcionar a oferta dos cursos do Pronatec/Bolsa-Formação e vem sendo atualizado periodicamente, com o intuito de consolidar as políticas públicas que objetivam aproximar o mundo do trabalho do universo da educação. Nesta 3ª edição, foram incluídos 140 novos cursos, totalizando 644 opções diferentes, distribuídos em 13 eixos tecnológicos”. (Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/fic/>. Acesso em: 05/04/2015).

formulação das questões que orientariam nosso olhar e na formulação de algumas hipóteses.

A segunda fase foi a de levantamentos de dados e delimitação do estudo. Depois de construída nossa problemática, após definirmos nosso foco (uma avaliação política da interpretação que o SENAC/RN faz do PRONATEC), partimos para a delimitação do estudo. Nessa etapa nós nos inserimos no campo, passamos a realizar visitas sistemáticas ao SENAC, a princípio para apresentação da pesquisa e entrega de ofícios que solicitavam o acesso às informações referentes ao programa, e depois para iniciar a coleta de dados através de entrevistas, análise de documentos, observações de campo, observação das aulas ministradas, acesso ao material didático utilizado, aos documentos que orientam a prática pedagógica da instituição como o Plano Político Pedagógico (PPP) e as dependências da escola.

A terceira e última fase foi o estudo sistemático dos dados frente às categorias escolhidas para análise de nosso objeto. Voltamos a salientar que a pesquisa que opta metodologicamente pelo estudo de caso não é estanque, pois a partir da análise do material coletado, o pesquisador repensa, a todo o momento, as questões e técnicas utilizadas para ter acesso a determinadas informações, repensa seus informantes, e até mesmo suas categorias de análise que no decorrer do estudo podem se mostrar inadequadas para dar conta de certos fenômenos.

Realizamos uma focalização progressiva da pesquisa, iniciamos com uma base de dados bem aberta no início da pesquisa (documentos, entrevistas, observações de campo) e progressivamente, a partir dos elementos que fomos encontrando, decidimos concentrar a atenção naqueles que se mostraram mais significativos para o estudo.

Podemos pensar a pesquisa de campo em três momentos distintos. O primeiro seria o da aproximação inicial para estabelecer um tipo de “*rapport*”¹⁷ (ANDRE, 2005) com a instituição, nesse momento o objetivo era de, além de nos apresentar e apresentar a pesquisa, também estabelecer um clima de confiança, para que posteriormente as informações fluíssem com mais

¹⁷“*Rapport* é um conceito que se origina no ramo da psicologia que significa uma técnica usada para criar uma ligação de sintonia e empatia com outra pessoa”. (Disponível em: <http://www.significados.com.br/rapport/>. Acesso em: 06/05/2015).

facilidade. Esse primeiro contato com o SENAC aconteceu no primeiro semestre de 2014, cheguei inclusive a me matricular num curso de idiomas na mesma instituição para facilitar o acesso a suas dependências. Esse momento foi fundamental para criar uma relação de confiança e empatia¹⁸ com professores, os gestores, e demais profissionais do SENAC/RN. Nosso intuito foi evitar que fôssemos encarados como uma presença estranha ou intimidadora ao ambiente.

Sobre esse aspecto é importante salientar que, durante toda a pesquisa oscilávamos entre visita bem vinda ou incômoda, isso tanto na unidade onde aconteciam os cursos, quanto na unidade do SENAC que gerencia o PRONATEC. Percebíamos que a receptividade dos gestores mudava de acordo com as pressões e especulações, principalmente midiáticas, em torno da má gestão dos recursos destinados ao programa por todo o país, e da falta de controle por parte do governo do quantitativo real de alunos em sala de aula. A instituição demonstrava certa desconfiança a respeito da pesquisa.

Evidenciamos que, nesse período, o PRONATEC já atingira um montante de 59.400¹⁹ matrículas através do SENAC em todo estado do Rio Grande do Norte. E já existiam na mídia algumas denúncias sobre a gestão dos montantes investidos pelo governo no PRONATEC através do sistema S20.

O segundo momento de nossa pesquisa de campo foi o início das observações. Após várias visitas à instituição, explicando o sentido da

18 Nesse momento de apresentação nossa principal preocupação era de não sermos encarados como uma ameaça à instituição. Porque nesse período o PRONATEC já atingirá um montante significativo de matrículas através do SENAC. E já existiam, inclusive, denúncias especulativas sobre a gestão dos montantes investidos pelo governo no PRONATEC e sobre a falta de controle por parte do Estado dos recursos investidos. O que mais tarde resultaria no parecer da Controladoria Geral da União (CGU) que apontou falhas no controle do governo sobre a evasão x repasse de recurso no programa.

19 Os números referentes a quantitativo de matrículas apresentado nessa pesquisa foram fornecidos pelos gestores do SENAC responsáveis pelo PRONATEC através de questionário via e-mail por exigência da instituição. O acesso a essas informações gerou um desgaste no “rapport”, pois várias vezes a informação foi negada, sob o argumento de ser informação interna.

20 Resgatamos duas manchetes referentes ao Relatório da Controladoria Geral da União que apontou falha de controle no programa. Encontram-se nos links a seguir: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/10/1535049-dilma-nega-falta-de-controle-no-pronatec.shtml> e <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/10/1534748-auditoria-aponta-descontrole-em-vitrine-de-dilma.shtml>.

pesquisa às coordenadoras, gerentes, pedagogas, recepcionistas e uma série de outros profissionais da escola (que pareciam funcionar como filtro para dificultar o acesso às informações sobre o programa), fomos orientados a marcar um encontro com a diretora da instituição, pois somente ela poderia autorizar a pesquisa e o início da coleta de dados.

Ressaltamos que durante essa fase, estávamos buscando sempre evidenciar positivamente a importância do SENAC como instituição de referência na formação profissional no Brasil, inclusive, para evitar desconfianças, justificamos a opção por realizar o estudo no SENAC a partir dessa premissa. Nos discursos que produziam nessa fase da pesquisa, os profissionais reconheciam o valor desse tipo de estudo sobre os programas e políticas do governo, evidenciando quanto o programa era importante para a melhoria do país de maneira geral. Porém, quando nos aproximávamos de questões mais concretas, como acompanhar as aulas ou as reuniões sobre o programa na instituição, a resposta quase sempre era negativa, e quando insistíamos nos encaminhavam para falar com alguém de outro departamento. Foram muitas as negociações até que liberassem algumas informações. Os primeiros contatos com a diretora da unidade SENAC onde aconteciam os cursos não foram muito produtivos para a pesquisa. A instituição negou o acesso ao seu Plano Político Pedagógico, que mais tarde descobriríamos não existir, pois estava sendo reelaborado por uma equipe em Brasília há mais de um ano, segundo informações de uma pedagoga da escola. Foi negado o acesso ao material didático utilizado, como também a possibilidade de observar as reuniões internas sobre o programa. De início a burocracia foi usada para nos imobilizar, lembrando da gaiola weberiana. Poderíamos ter questionado e pressionado a instituição afirmando que o programa é financiado com dinheiro público, mas optamos por evitar um desgaste e investimos num “*rapport*” que fugisse dos conflitos, pois a qualidade de nossa pesquisa dependia em parte da disposição desses agentes em nos conceder informações, pois a qualquer momento eles poderiam simplesmente voltar a usar a burocracia para retardar o andamento da pesquisa. Não queríamos voltar a ouvir a seguinte justificativa: “Informação interna, nós não temos a obrigação de fornecer, pois já prestamos conta de tudo aquilo que somos obrigados com o Ministério da Educação”. Mas apesar das dificuldades encontradas em campo, com o tempo fomos

conseguindo o contato de informantes-chaves que nos possibilitavam acesso ao campo, sala de aula, documentos e principalmente entrevistas.

No decorrer da pesquisa de campo percebemos que nossa estratégia de começar uma aproximação para coleta de dados de baixo (na hierarquia da escola) para cima não estava funcionando. Tentamos uma primeira aproximação numa das unidades onde são ofertados os cursos. Escolhemos essa estratégia porque queríamos ir conhecendo a estrutura do programa de fora para dentro, observando e tomando nota dos discursos que esses agentes produziam desde o primeiro atendimento, ainda na recepção do SENAC, onde são fornecidas as informações preliminares sobre o PRONATEC. É importante destacar que nas entrevistas com os trabalhadores do SENAC que atendem o público, todos declaravam ter uma opinião muito positiva sobre a importância do PRONATEC, no sentido de oportunizar uma formação profissional gratuitamente para pessoas que não podiam pagar. Evidentemente, a função destes trabalhadores é fundamental, porque eles são os responsáveis por convencer, informar e efetivar a matrícula dos estudantes. Foram eles que me aconselharam a procurar as pedagogas responsáveis pelo PRONATEC para obter mais informações sobre como proceder para realizar a pesquisa na instituição. As pedagogas, por sua vez, indicaram a gerência que se esquivou da responsabilidade de ceder ou negar as informações pedindo para que fossemos pedir a autorização da diretoria.

Mesmo mediante apresentação de ofício, a diretora da unidade do SENAC negou o acesso às informações, alegando não ter a obrigação de fornecer dados internos. Após infinitas negociações, chegamos ao acordo que se a Gerência Regional do PRONATEC de todo Rio Grande do Norte me autorizasse, poderia, finalmente, realizar a pesquisa de campo. Essas impressões e entrevistas serão debatidas no terceiro capítulo deste trabalho.

A partir da experiência negativa nas conversas e negociações iniciais, buscamos estabelecer uma relação de confiança com o novo contato, nas primeiras conversas nós buscamos não mencionar questões mais polêmicas, não explorar as informações contraditórias. A estratégia foi realizar perguntas bem abertas tanto em conversas, quanto em entrevistas agendadas sobre o programa e gravar a fala da gestora para posterior análise, na medida em que ela mesma colocava uma questão que nos interessávamos, nós fazíamos uma

pergunta para aprofundar o tema. Sempre atentos às variáveis relacionadas aos olhares, expressões, e gestos para apreender se aquele assunto de alguma maneira incomodava, e quais temas eram mais delicados para a entrevistada tratar, atentos às variáveis do ambiente físico, às pessoas ao redor, aos comportamentos, a todo contexto. Nosso objetivo era fazer com que ela mesma dissesse sem que precisássemos perguntar, para evitar desconfianças, todo o esforço na primeira entrevista foi para que fluísse o mais naturalmente possível. Investimos na ideia de que à medida que fossemos estabelecendo um bom relacionamento, a obtenção de dados relevantes e significativos para o estudo se tornaria mais fácil, portanto seguimos com a nossa técnica de esgotamento teórico nas demais entrevistas, sempre ouvindo atentamente, gravando e prestando atenção no que acontecia ao nosso redor.

A descrição e avaliação dos demais momentos da pesquisa de campo, assim como as análises das entrevistas serão trabalhadas adiante no sub-tópico negociações em campo. Esperamos que as formulações oriundas deste estudo de caso avaliativo forneçam elementos para que pesquisas futuras possam testar a confiabilidade das interpretações aqui contidas, contestar os resultados, ou mesmo elaborar análises alternativas. Em nosso trabalho, buscamos construir uma narrativa que, além de se relacionar com as relevantes pesquisas da literatura sobre o tema, comunique de forma convincente nossas interpretações.

1.4 As negociações em campo.

Como já relatamos tivemos muitas dificuldades no campo, pois desde o início da pesquisa a instituição se demonstrou bastante relutante em fornecer informações sobre o Pronatec. Nesse trecho pretendemos evidenciar os principais tencionamentos que se deram durante os processos de negociação. A instituição utilizou diversas estratégias para impedir ou atrasar a pesquisa de campo. Uma delas era a de solicitar ofício a cada nova questão que surgia, além da demora em responder, e muitas vezes mesmo a ausência de resposta.

Na ocasião abaixo as entrevistadas negam acesso às informações sobre o quantitativo de alunos atendidos pela instituição pelo programa, e sobre os valores recebidos do Estado para executar os cursos.

A gente vai fazer o seguinte, como são perguntas muito específicas a gente vai responder isso aqui por ofício, de antemão eu digo que o que foi divulgado para o MEC eu posso te repassar, que são informações de caráter mais geral, mas as outras são de caráter restrito, e eu vou te responder por ofício, ou com os dados ou com a fundamentação para a gente não poder divulgar. (Entrevistada 5, 2015).

Nesse caso específico, a entrevistada se referia a informações relacionadas à matrículas e recursos relacionados aos cursos da modalidade Formação Inicial e Continuada – FIC²¹.

No decorrer da entrevista continuam as negativas,

[...] agora, o que for mais específico na modalidade Pronatec FIC, que é essa estratificação de um modo geral, ela é considerada uma informação restrita. “É restrita a nossa política de segurança, então a gente a princípio não tem como disponibilizar essa informação”. (Entrevistada 5, 2015)

Mediante a negativa, argumentamos que as informações solicitadas eram de interesse público por se tratar de verbas do Estado. Diante a argumentação percebemos certa insegurança e constrangimento por parte das informantes em negar acesso aos dados, então insistimos questionando quais informações eram consideradas de caráter restrito e por que.

Tudo que for relacionado ao PRONATEC FIC eu não posso divulgar, por exemplo, quantos alunos foram matriculados no PRONATEC FIC, são informações estratificadas. Quantos alunos foram matriculados em Natal, quanto de verba pública foi passada para o SENAC, porque a gente não tem obrigação de divulgar essa informação, na modalidade FIC, cidade Natal. Mas eu prefiro dar uma olhada melhor principalmente com o jurídico da gente, e fundamentar realmente se podemos ou não divulgar essa informação. Eu vou ser sincera porque não adianta a gente ficar aqui enrolando, conversando, eu entendo seu ponto de vista, e gostaria que você entedesse o nosso também, porque pra gente essa informação é contábil por isso é considerada restrita. A verba pode ser pública, mas a gente não tem obrigação não, a gente têm obrigação de transparência com o Ministério da Educação. (Entrevistada 5, 2015)

²¹ Debateremos adiante no capítulo em que apresentamos o programa quais são as modalidades de curso, porque existem e o que as diferencia.

Ressaltamos que durante o processo de negociação em campo foram enviados dezenas de e-mails para a instituição, solicitando informações sobre o programa, e entrevistas. Diversos de nossos e-mails foram ignorados, e por muitas vezes tivemos que pressionar a equipe do Senac, tanto por e-mail, quanto por telefone, para que nos concedessem as entrevistas. Isso de certa forma tencionou nosso “rapport” com a instituição, mas tentamos mediar fazendo concessões, na medida do possível, buscando nos adequar à agenda e ao ritmo da entidade. Ainda com relação ao rapport foi fundamental para a pesquisa um dos informantes. Se por um lado, o acesso à maioria dos entrevistados se constitui como um entrave durante a pesquisa, por outro, conseguimos estabelecer um bom relacionamento com um dos agentes que possuía muitas informações sobre o programa, e que em certa medida nos ajudou a mediar as relações com os demais agentes da escola.

2. A Relação entre políticas públicas e Estado capitalista

Ao refletir sobre as políticas públicas, é importante analisar criticamente as “questões de fundo”, aquelas motivações e justificativas políticas que endereçam as decisões tomadas. Avaliar políticas públicas implica debater questões estruturais, chamando atenção sobre os aspectos políticos da avaliação e a necessidade de olhar para a “agenda oculta”, procurando entender quais os objetivos que determinam basicamente as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental (WEISS, 1978).

Discordando de uma tradição liberal que busca minimizar e mesmo excluir o papel do Estado, acreditamos que as políticas públicas devam ser pensadas conjuntamente com o Estado e as propostas políticas que este implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico. Pensar nas políticas públicas significa pensar no “Estado em ação”, criando, formulando e implementando programas, projetos e ações na busca de determinados objetivos ou fins na sociedade. Apesar dos discursos sobre “Estado mínimo”, tão em voga hoje, o Estado sempre foi necessário para o funcionamento da sociedade capitalista, assim que, “mesmo levando em conta que a esfera ou parte privatizada do Estado capitalista é bem significativa, sua ação não deixa de ter grandes importâncias em atividades públicas, e por decorrência e particularmente, nas políticas públicas” (SOUZA, 2009, p. 12).

Discordando da teoria pluralista, hoje dominante, que entende o Estado como um campo neutro de debate, uma arena para a resolução de conflitos entre grupos de interesses, e as políticas públicas como o produto das recorrentes negociações entre os diferentes competidores, nesta pesquisa buscamos resgatar as contribuições do marxismo sobre o Estado, entendendo as políticas públicas como tentativas por parte do Estado de incentivar a produção e reprodução de condições favoráveis à acumulação do capital e de buscar o consenso e a legitimação popular, necessários para a manutenção do poder. As políticas públicas na sociedade capitalista sintetizam, ao mesmo tempo, negatividade (coerção) e positividade (consenso), oprimindo as classes populares e, concomitantemente, buscando a sua adesão, garantindo a lógica

do capital e atendendo as necessidades populares, para permanecer legítimo, tendo como limite irrevogável a manutenção das relações capitalistas (O'CONNOR, 1973).

Podem-se encontrar importantes reflexões sobre o Estado em uma série de textos de Marx – entre os quais “Crítica da filosofia do direito de Hegel” (2008), “As Lutas de Classes em França de 1848 a 1850” (1977), “O 18 de Brumário de Louis Bonaparte”, “A Guerra Civil em França” (1979), e em Marx e Engels na “Ideologia alemã” (2007) e no “Manifesto do Partido Comunista” (2003). No pensamento marxiano, o Estado emerge das relações de produção da vida material, que constituem a estrutura da sociedade, condicionando e moldando suas superestruturas políticas e jurídicas. Acompanhando o crescimento do capitalismo industrial e, ao mesmo tempo, a crescente miséria do proletariado industrial, condenado a jornadas de trabalhos longas e extenuantes em troca de salários mínimos, Marx desenvolve uma concepção negativa do Estado, como expressão política da sociedade econômica.

O Estado não representaria os interesses coletivos da sociedade, como defendiam Hegel e os liberais clássicos, mas, salvaguardaria e favoreceria os interesses políticos da classe dominante na estrutura econômica. O Estado é entendido por Marx como um instrumento essencial de dominação da burguesia sobre a sociedade. Tema que será retomado em Engels na “Origem da família, da propriedade privada e do Estado” (1975), apresentando o Estado como instrumento necessário para manutenção da ordem em uma sociedade dividida em classes, e em Lenin no texto “O Estado e a revolução” (1918), entendendo o Estado capitalista como um órgão de dominação e opressão nas mãos da burguesia.

A partir das fundamentais reflexões de Marx, Engels e Lenin sobre o caráter classista do Estado, Antônio Gramsci buscou refletir sobre as “novas” especificidades da sociedade capitalista ocidental, ampliando o conceito de Estado, considerando a sociedade civil e a sociedade política como distinções do mesmo poder político. Acompanhando a tese marxiana, a classe economicamente dominante exerce através do Estado sua “supremacia” coercitiva, usando os instrumentos jurídico-coercitivos, mas também, acrescenta Gramsci, busca o consenso e a legitimação na sociedade. Gramsci entende a dominação burguesa não apenas como imposição, mas como

capacidade de dirigir mais que obrigar, enfatizando a necessidade de elaborar uma teoria da hegemonia como complemento da teoria clássica marxista de Estado-força. O Estado no Ocidente não é simplesmente um instrumento de coerção, mas também de convicção, de liderança intelectual e de consenso. A sociedade civil, integrada ao Estado como totalidade histórico-social, se apresenta como o lugar de socialização da política, permeado de tensões e lutas (NOGUEIRA, 2003).

Ao retomar o tema clássico proposto por Maquiavel de coerção e consenso, simbolizado com a figura do centauro, Gramsci ressalta que a força é o elemento central do Estado capitalista, “assegurando legalmente a disciplina dos grupos que não consentem, nem ativa nem passivamente” (GRAMSCI, 2000a), mas, ao mesmo tempo, a questão do consenso é necessária para amortizar os conflitos sociais e arrefecer o espírito revolucionário. O Estado produz e dissemina valores sociais para garantir a manutenção do consenso e legitimação popular, buscando uma síntese das aspirações e das demandas das classes subalternas, convencendo, persuadindo, ganhando adesão, sendo, neste processo, central o papel dos intelectuais “não apenas no campo econômico, mas também no social e político”. (GRAMSCI, 2000a).

Após as importantes contribuições gramscianas sobre o “Estado ampliado”, houve um progressivo desinteresse e afastamento do marxismo das temáticas relativas ao Estado, sendo somente retomada no final dos anos 60. A vitória eleitoral de numerosos partidos da socialdemocracia incentivou importantes políticas distributivas em favor da classe trabalhadora, buscando um grande “pacto social” entre capital e trabalho, garantindo aos trabalhadores melhorias sociais e econômicas, consolidando, ao mesmo tempo, a propriedade privada do capital social. De um lado, a socialdemocracia garantia os imperativos do crescimento econômico e, do outro, incentivava uma maior equidade social. Concedia ao trabalho um lugar que não lhe seria garantido pela lógica do mercado liberal, incentivando o crescimento dos salários, garantindo políticas do pleno emprego, seguridade social e redistribuição do produto interno por meio dos impostos (ROSANVALLON, 1997).

Entre o final dos anos '60 e o começo dos '70 foram publicados uma série de trabalhos marxistas sobre o protagonismo do Estado ao longo do

Welfare State, como, por exemplo, Poulantzas com “Poder político e classes sociais”, em 1968, Miliband com “O Estado na sociedade capitalista”, em 1969, Offe com uma série de artigos sobre acumulação e legitimação, publicados nos primeiros anos de '70, O'Connor em “USA: a crise do Estado capitalista” em 1973 e Habermas em “A legitimação do capitalismo tardio”, em 1973. Apesar das diferenças específicas, estes trabalhos buscavam analisar criticamente as múltiplas funções do poder político no capitalismo ocidental. De um lado, o Estado capitalista incentiva o desenvolvimento das relações de produção e acumulação, criando e sustentando as condições da acumulação privada de capital e incentivando a apropriação do excedente econômico por classes, frações de classes e unidades individuais de acumulação. Do outro lado, o mesmo Estado capitalista buscava a necessária legitimidade política, negando a própria natureza de classe, apresentando-se acima dos interesses materiais que surgem na estrutura econômica, cuidando dos interesses comuns e gerais da sociedade. A legitimação é uma determinação funcional referente à necessidade que tem o ordenamento político de ser reconhecido como justo e equânime, aparentando representar e realizar os interesses coletivos (CARNOY, 1988).

O ponto de partida foi dado por Poulantzas, com “Poder político e classes sociais”, em 1968, apresentando o polêmico conceito de “autonomia relativa” do Estado. Refletindo sobre a capacidade do Estado de esconder o tema da exploração de classe, Poulantzas ressalta que ao aparentar “encarnar o interesse geral do povo nação”, o Estado busca “a aceitação política específica da sua dominação por parte das classes dominadas” (POULANTZAS, 1977, p. 215). Para ser funcional aos interesses da classe dominante, o Estado deve ser legítimo, disfarçando seus reais interesses de classe e atendendo os diferentes interesses da sociedade, incentivando a coesão e a unidade social. Segundo o “primeiro” Poulantzas, o Estado detém uma própria “autonomia e especificidade estrutural”, não envolvendo “a relação das suas estruturas com as relações de produção mas a relação do Estado com o campo da luta de classe, em particular a sua autonomia relativa em relação às classes ou frações de bloco no poder” (POULANTZAS, 1977, p. 111). A “autonomia relativa” significa que o Estado não deve ser percebido como um mero instrumento nas mãos da classe dominante. O Estado não

representaria diretamente os interesses da classe economicamente dominante, mas buscaria organizar e conciliar seus interesses políticos, garantindo, ao mesmo tempo, certas políticas sociais para ganhar legitimidade aos olhos das classes dominadas, “encarnando o interesse geral de toda a sociedade como substanciando a vontade desse corpo político que seria a nação” (POULANTZAS, 1977, p. 119).

Ao longo dos anos 70, a temática da relação do Estado com as classes dominantes recebeu um importante impulso a partir da polêmica Poulantzas-Miliband nas páginas da revista marxista inglesa *New Left Review*²². Em grandes linhas, este debate se originou a partir do texto de Miliband, “O Estado na sociedade capitalista”, publicado um ano depois de “Poder político e classe sociais”, de Poulantzas. Miliband buscava demonstrar empiricamente como as classes dominantes ocupavam e controlavam o Estado, que não devia ser entendido como um “objeto”, mas como “um número de determinadas instituições que em seu conjunto constituem a sua realidade e que interagem como partes daquilo que pode ser denominado o sistema estatal” (MILIBAND, 1982, p. 67). Em poucas palavras, Miliband busca demonstrar empiricamente que “os detentores do poder estatal são, por inúmeras e distintas razões, os agentes do poder econômico privado” (MILIBAND, 1982, p. 74).

Em resposta, Poulantzas no seu artigo, “O problema do Estado capitalista”, crítica o empirismo de Miliband, entendido como um erro metodológico, defendendo a importância dos princípios epistemológicos como precondição ao estudo do concreto.

O processo escolhido por Miliband – a resposta direta às ideologias burguesas por meio do exame imediato do fato concreto – é, na minha opinião a origem das falhas do livro, [...] um dos pré-requisitos de qualquer estudo do concreto é tornar explícitos os princípios epistemológicos da abordagem do assunto (POULANTZAS, 1982, p. 220-221).

Na sua resposta, Miliband continuou defendendo a importância do

²²Esse debate é composto fundamentalmente por quatro textos. Dois textos de Nicos Poulantzas, “The Problem of Capitalist State” em 1969, e “The Capitalist State: a reply to Miliband and Laclau” em 1976, publicados, respectivamente, em 1969 e 1976. Dois textos de Ralph Miliband: “The Capitalist State: reply to Poulantzas” em 1970 e “Poulantzas and the Capitalist State”, em 1973.

estudo do concreto para desmistificar a ideologia burguesa, criticando o “determinismo estrutural” de Poulantzas, que não analisa o Estado capitalista concreto, com as suas diferentes estruturas e níveis, mas apenas debate as relações objetivas e estruturais entre o econômico e o político. “Poulantzas parece, a meu ver, ter um medo absurdamente exagerado de contaminação empirista” (MILIBAND, 2008, p. 94), assim que “o mundo das estruturas e dos níveis em que Poulantzas se apoia tem pouquíssimos pontos de contato com a realidade histórica ou contemporânea” (MILIBAND, 2008, p. 96). O “super determinismo estrutural” de Poulantzas, o conduz a negar que a esfera política seja reflexo da econômica, não se interessando de quem ocupa os lugares de poder, que ao contrário, defende Miliband, é questão necessária para perceber as “diferenças entre formas de Estado capitalistas que são de crucial importância, no mínimo, para os movimentos da classe trabalhadora” (MILIBAND, 2008, p. 108).

Alguns anos depois, em 1976, Poulantzas escreve “O estado capitalista: uma resposta a Miliband e Laclau”, ressaltando que por trás da “análise do concreto” defendida nos textos de Miliband, há uma ausência de qualquer problemática teórica. “Temo que Miliband tenha confundido minha recusa da ilusão do evidente com o que ele chama de total ausência de análises concretas no meu trabalho”. A participação das classes dominantes nos aparelhos estatais não seria a causa da coincidência de interesses entre o Estado e a burguesia, como enfatiza Miliband, mas o efeito de uma relação objetiva, resultado do próprio sistema. A separação entre o econômico e o político que Poulantzas apresenta como “autonomia relativa” do estado fornece o quadro geral, que depende, no específico, dos diferentes estágios e fases do capitalismo (POULANTZAS, 2008 p, 108).

Todavia, o grau, a extensão, as formas etc (quão relativa, e como ela é relativa) da autonomia relativa do Estado somente podem ser examinados [...] com referência a um dado Estado capitalista, e à conjuntura precisa da luta de classes correspondente (a configuração específica do bloco no poder, o grau de hegemonia no interior desse bloco, as relações entre a burguesia e as suas diferentes frações por um lado e as classes trabalhadoras e as classes apoios por outro etc). (POULANTZAS, 2008, p, 115-116)

O tema da “autonomia relativa” é retomado, e em parte retificado, nos textos “As classes sociais no capitalismo de hoje” e sobretudo em “O Estado, o poder e o socialismo”, incluindo o “aspecto relacional”. A natureza de classe do Estado não é absoluta nem homogênea, não sendo o resultado de uma dominação prévia da burguesia, mas é relacional, afirmando-se como resultado da luta de classes. O Estado não é pensado como uma “coisa” ou “instrumento”, mas como uma condensação de uma relação de classe que determina e produz a configuração particular de poder no aparelho do Estado, assim que,

[...] diria que o Estado, no caso capitalista, não deve ser considerado como uma entidade intrínseca mas, como aliás é o caso do capital, como uma relação, mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classes, tal como ele expressa, de maneira sempre específica, no seio do Estado (POULANTZAS, 2000, p, 130).

Nesta concepção relacional, o Estado não é um bloco monolítico ao serviço dos interesses da classe dominante, mas um campo de batalha das classes sociais. O conflito é apresentado como parte constitutiva dos aparelhos estatais, “resultante das contradições de classe inseridas na própria estrutura do Estado (o Estado-relação)”. A relação entre as classes dominante e dominada se materializa na estrutura do Estado, podendo-se afirmar que “as contradições de classe constituem o Estado” (POULANTZAS, 2000, p. 134). Na sociedade capitalista, a burguesia é politicamente dominante, entretanto, a natureza de classe do Estado não é absoluta nem homogênea, mas relacional. O Estado não é um “simples apêndice” ou instrumento do exercício da sua dominação, mas o resultado de um longo processo histórico específico que constitui as classes em luta, mas uma relação entre poderes, “uma condensação material de uma relação de forças, onde se entrecruzam núcleos e redes de poder que ao mesmo tempo se articulam e apresentam contradições e decalagens uns em relação aos outros” (POULANTZAS, 2000, p. 138-139).

O Estado é lugar de coesão, de tese, antítese e síntese permanentes, organizando o bloco no poder e desorganizando as classes populares, e assim estabelecendo um jogo de compromissos variáveis e provisórios entre o bloco

no poder e determinadas classes dominadas de acordo com correlações de forças sempre específicas. A contradição presente no interior do próprio Estado capitalista é o resultado de uma relação de interesses diversos e antagônicos entre as classes e as de frações de classes, assim que, se é verdade que o Estado é usado pela classe dominante para defender e ampliar os próprios interesses, também é possível que a ação do Estado seja moldado pelas classes dominadas que não estão “em posição de exterioridade frente ao Estado, mas derivam de sua configuração estratégica: o Estado, como é o caso de todo dispositivo de poder, é a condensação material de uma relação de poder” (POULANTZAS, 2000, p. 147).

Retomando o debate sobre a relação do Estado com a classe dominante, Clauss Offe apresenta o Estado como um mediador das crises periódicas que surgem na produção capitalista, incentivando a acumulação capitalista sem representar, porém os interesses específicos da classe dominante, pois, ao mesmo tempo, deve manter a legitimidade frente aos cidadãos. O mandato do Estado capitalista se fundamenta na percepção que represente os interesses de toda a sociedade, assim que “a existência do Estado capitalista pressupõe a negação sistemática de sua natureza como Estado capitalista” (OFFE, 1984, p. 127). Uma negação que não se realiza tão somente em termos ideológicos, mas, e principalmente, na forma de intervenções concretas, através de políticas compensatórias de cunho social que tornem menos graves para as massas os efeitos perversos da acumulação.

O Estado capitalista não é um conjunto de instituições que podem ser facilmente separadas de outras instituições privadas, representando a estrutura da sociedade capitalista, assim os interesses do capital se apresentam como limites à ação do Estado, operando o princípio da “seletividade”. Na tese de Offe, há um sistema de filtros no processo decisório de políticas públicas, de modo a incluir ou a excluir de suas agendas atos concretos por injunções estruturais, ideológicas, processuais e repressivas. A “seletividade” é entendida como “uma configuração de regras de exclusão institucionalizadas”, que Offe chama de “não acontecimentos” ou “fenômenos excluídos” que podem ser sócio estruturais, acidentais e sistêmicos. (OFFE, 1984). Na mesma linha, o “segundo” Poulantzas (2000) ressalta que as reivindicações populares são

“filtradas” pelo Estado por meio de mecanismos burocráticos que existem por conta da dinâmica própria de organização e funcionamento do Estado moderno capitalista, como: 1) “seletividade estrutural da informação dada por parte de um aparelho e de medidas tomadas, pelos outros” como resultado da “materialidade e história própria de cada aparelho (exército, aparelho escolar, magistratura etc.); 2) o trabalho contraditório de decisões, mas também de “não-decisões” por parte dos aparelhos do Estado; 3) a “determinação presente na ossatura organizacional de tal ou qual aparelho ou setor do Estado segundo sua materialidade própria e tais ou quais interesses que eles representam, prioridades mas também contra-prioridades”; 4) a “filtragem escalonada por cada ramo e aparelho, no processo de tomada de decisões, de medidas propostas pelos outros ou de execução efetiva, em suas diversas modalidades, de medidas tomadas pelos outros”; em “um conjunto de medidas pontuais, conflituais e compensatórias em face dos problemas do momento” (POULANTZAS, 2000, p. 136-137).

Ao debater sobre a crise fiscal do Estado norte-americano, O'Connor (1973) ressalta as contradições estruturais do Estado capitalista, que deve, de um lado, combater a taxa decrescente de lucro, garantindo o processo de acumulação e de reprodução da mão de obra e, do outro, deve alcançar um consenso popular através despesas sociais. O caráter dúplice e contraditório do Estado capitalista se traduz nas funções de acumulação, incentivando o funcionamento do mercado capitalista e de legitimação, “mitigando” os efeitos do processo de acumulação capitalista no plano social. Neste sentido, ressalta O'Connor, quase todas as despesas públicas acompanham este caráter duplo, seja como capital social, entendido como investimento social e consumo social²³, seja como despesas sociais, para garantir a harmonia social. A longo prazo, o Estado capitalista torna-se incapaz de garantir o chamado “jogo de soma positivo”, manter a acumulação do capital e financiar programas sociais, tornando-se objeto da luta de classe. A taxa e a distribuição dos ganhos materiais é o resultado da “barganha coletiva”, onde uma série de reivindicações das diferentes forças sociais, como empresas, associações

²³Investimento social é classificado por O'CONNOR (1973) como capital físico e capital humano, e o consumo social é entendido como investimentos públicos nas infra-estruturas necessárias ao processo de acumulação capitalista.

patronais, sindicatos, partidos políticos, determinam o caráter dos investimentos públicos. Assim, no fundo, a escolha das políticas públicas representa a luta capital-trabalho.

Como ressalta O'Connor, ao longo do século XX foi ficando clara a importância prática da educação para o mercado, pois “nenhuma empresa, ramo de atividade ou grupo de interesses financeiros - industriais pode dar-se o luxo de treinar sua própria força de trabalho” (O'CONNOR, 1973, p. 122). Há uma crescente concordância na necessidade de ampliação da mão de obra educada, estimulando o rápido crescimento da educação técnica de nível inferior e o estabelecimento de amplo sistema de educação superior pelos governos estaduais e locais. O sistema de acumulação capitalista cria em seu desenvolvimento problemas estruturais relativos à constituição e reprodução permanente da força de trabalho e à socialização desta através do trabalho assalariado. O Estado deve “responder” a estes problemas, ou em outros termos, deve assegurar as condições materiais de reprodução da mão de obra. O Estado atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalista em seu conjunto, e não especificamente a serviço dos interesses do capital, assim que o Estado capitalista se ocupa da qualificação da mão-de-obra para o mercado, como também, busca através das políticas e programas sociais, a legitimidade popular, favorecendo a reprodução do conjunto do capital social.

Na busca para a hegemonia de classe, o Estado procura ininterruptamente o compromisso entre as classes dominantes e dominadas, encarregando-se de uma série de medidas materiais positivas para as massas populares, mesmo quando estas medidas refletem concessões impostas pela luta das classes dominadas (NEVES, 2010). Neste sentido, seria equivocado identificar as políticas educacionais exclusivamente como qualificação da mão de obra necessária para certas indústrias ou formas de emprego, sem considerar a relação de interesses nela concentrada. Como ressalta Clauss Offe,

(...) parece ser mais fecundo interpretar a política educacional estatal sob o ponto de vista estratégico de estabelecer um *máximo de opções de troca* para o capital e para a força de trabalho, de modo a maximizar a probabilidade de que membros de ambas as classes

possam ingressar nas relações de produção capitalistas. (OFFE, 1984, p. 128)

2.1 As políticas públicas de educação profissional no Brasil: Um breve resgate histórico.

Daqui em diante apresentaremos brevemente os principais eventos que marcaram a história da relação entre Estado e as políticas de educação profissional no Brasil.

A educação profissional no Brasil foi institucionalizada em 1909 com a criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices que em 1937 se transformariam em Liceus Profissionais, passando em 1949 a Escolas Industriais e Técnicas, depois Escolas técnicas, em seguida Cefets e hoje Institutos Federais. (SILVA, 2014). Mas a trajetória da formação para o trabalho no Brasil é mais complexa.

A história da sociedade brasileira é fortemente marcada pela divisão social do trabalho, desde os tempos de Brasil colônia onde o trabalho manual era destinado aos escravos, e os homens livres buscavam se diferenciar-se afastando-se dessa tipologia de atividade. Nessa época, quando o Estado necessitava de mais mão de obra, utilizava-se dos pobres e miseráveis que não tinham condições de se opor às suas determinações, isso acontecia, por exemplo, quando os arsenais da marinha necessitavam de mão-de-obra. Os órfãos, por exemplo, eram internados em arsenais militares para aprender as atividades de artífices. Ou seja, aos pobres o trabalho manual era compulsório.

Embora saibamos que houve trabalho livre desde o início da colonização, assim como a escravatura persistiu de fato, ainda que não de direito, depois de 1888, cumpre destacar que a sanção jurídico-política operou como um importante elemento de reforço das representações sociais que depreciavam o trabalho manual. Considerada coisa própria de escravo, a atividade artesanal e a manufatureira acabavam abandonadas pelos trabalhadores brancos e livres, de modo que elas iam inexoravelmente para as mãos dos africanos e seus descendentes. (CUNHA, 2005 p.2)

No Império foi mantida a opção da formação compulsória aos subalternos, mas agora com um viés compensatório por meio de instituições como as Santas Casas de Misericórdia. Ressaltamos que já nesse período ocorria a transferência de responsabilidade e recursos públicos para empresas privadas através dessas organizações da sociedade civil que “acolhia” os

órfãos e ministrava atividades de artes e ofícios. Essas entidades sem fim lucrativo eram financiadas por sócios bem feitos, mas também por subsídios governamentais. Isso nos demonstra que a educação no Brasil foi historicamente marcada pelos investimentos de verba pública nas iniciativas privadas. Com relação à dimensão política, a educação profissional da época objetivava inibir o compartilhamento de ideias contra o governo. O objetivo político da educação profissional no Império era a manutenção da ordem.

No período de 1840 a 1856, dez governos provinciais fundaram as Casas de Educandos Artífices, seguindo o modelo de aprendizagem que era impulsionado no âmbito militar, o que incluía os padrões de hierarquia e disciplina rígidos, onde os menores abandonados e em estado de mendicância eram levados para aprenderem ofícios como: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Em conexão com esses ofícios, havia também os conhecimentos de instrução primária que envolviam leitura, aritmética, álgebra elementar, escultura, desenho, geometria, etc. (Manfredi, 2002, p. 76).

Demonstrando seu caráter dual, a educação no Império oferecia como possibilidade para os pobres a formação para o trabalho manual. Por outro lado, garantia aos filhos dos senhores das elites a educação propedêutica.

As primeiras instituições públicas a serem fundadas foram as de ensino superior, destinadas a formar pessoas para exercerem funções qualificadas no Exército e na Administração do Estado. No Rio de Janeiro, foi criada a academia de Marinha e as cadeiras de Anatomia e Cirurgia (1808); a Academia Real Militar (1810); o curso de Agricultura (1814); o curso de Desenho Técnico (1818); a Academia de Artes (1820). A criação do Colégio Pedro II se seguiu, em 1837, para a manutenção do curso secundário propedêutico, que foi desenvolvido com vistas ao prosseguimento ao ensino superior. A educação profissional era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades particulares sem fins lucrativos e nos liceus de artes e ofícios. (PAMPLONA, 2008)

Apesar de na época a maior parte dos colégios secundários serem privados, somente Colégio Pedro II podia conferir grau de Bacharel, exigência para o ingresso no ensino superior, por isso a educação oferecida pelo Colégio Pedro II tinha um caráter propedêutico voltada para as elites, já que somente a classe dominante tinha condições econômicas de financiar esse percurso de

estudos. Enquanto para a classe trabalhadora ficava como possibilidade a educação profissional (ROMANELLI, 2005).

Em 1889 a Proclamação da República do Brasil põe fim ao regime Imperial. Esse contexto político aliado ao fim da escravidão e frente à necessidade de aceleração dos processos de industrialização e urbanização, colocam em cena uma nova ideologia: um projeto de desenvolvimento para o país baseado na industrialização. Manfredi (2002).

Esse novo projeto de desenvolvimento contribuiu fortemente para que a educação passasse a ser encarada como um caminho para atender as demandas do trabalho produtivo. No período que se estende da Proclamação da República 1889 até a década de 1930, os governos estaduais, de acordo com a nova Constituição Federal de 1891, começaram a criar redes de escolas de educação profissional.

O que não superou a dualidade estrutural da educação, haja vista que o processo de descentralização da educação atribuía à União criar e controlar o ensino secundário acadêmico e as escolas superiores, e aos estados cabia a criar e controlar a educação primária e profissional. Nas palavras de Romanelli (2005).

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização de distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional) (p. 41).

No entanto, é importante frisar como retoma Silva (2014) que a oferta das escolas primária e profissionais foram consideradas um avanço, pois atendia a demanda de frações de classes como os operários urbanos.

Somente em 23 de setembro de 1909 através do Decreto nº 7.566 do então presidente Nilo Peçanha que instituiu-se a criação de 19 escolas de educação profissional iniciando a rede federal e o que mais tarde seriam os Cefets. Manfredi (2002) ressalta que ainda quando era governador do estado do Rio de Janeiro Nilo Peçanha já havia feito uma experiência com a criação de três escolas profissionais orientadas para a formação, em termos técnicos e

ideológicos, da mão de obra industrial e manufatureira. E que essa experiência teria sido fundamental para sua iniciativa de criar o que posteriormente seria a Rede Federal de Educação Profissional. Ela e outros pesquisadores, no entanto, afirmam que os reais objetivos dessas escolas profissionais eram refrear o clima de contestação social e política que se espalhava pelos centros urbanos, evitando que ideias contra o governo fossem disseminadas e ao mesmo tempo criando uma subordinação moral através do 'hábitos de trabalho profícuo' que afastassem, sobretudo, os mais pobres da ociosidade com uma perspectiva moralizadora do trabalho. Tratava-se de uma preparação para o trabalho e para o bom comportamento. Como podemos ver na citação abaixo foi esse o percurso que a educação profissional seguiu durante a Primeira República.

Com base no exposto, foi possível notar que a Primeira República se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de educação profissional: ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico humanística, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e as ideias revolucionárias, a concepção anarco - sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício de funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões de regime fabril e do trabalho assalariado capitalista. (MANFREDI, 2002, p, 94).

O período de 1930 a 1937 destaca-se pela Reforma Francisco Campos que fora realizada por meio de decretos. De acordo com essa reforma, a educação profissional não tinha nenhuma articulação com o ensino secundário, o que na prática impedia os estudantes da educação profissional o prosseguimento aos estudos superiores, já que somente o ensino secundário dava acesso ao superior. Fato que contribuiu para intensificar a dualidade estrutural da educação no país. (MANFREDI, 2002).

A Reforma Capanema (1942 a 1946) ocorreu num contexto de necessidade de formação de mão de obra, pois crescia a demanda do modelo de produção taylorista-fordista. Essa reforma redefiniu os currículos distanciando o ensino secundário do profissional e dificultando o acesso daqueles egressos do ensino profissionalizante ao ensino superior, processo que também marcou a escolha do Estado pela dualidade estrutural da educação. Enquanto o curso secundário havia sido eleito para formar a classe

dominante, a educação profissional correspondia à demanda dos setores de produção: primário, para o ensino agrícola; secundário para o ensino industrial; terciário para o ensino comercial e o ensino normal para a formação de professores (MANFREDI, 2002). Os alunos da educação média profissionalizante só tinham acesso ao ensino superior, na mesma carreira do ensino profissionalizante, não podendo escolher outra, e até mesmo este acesso restrito era dificultado, o que fazia com que poucos desses alunos tivessem oportunidade de cursar o ensino superior. Por outro lado, os que terminavam o secundário, podiam prosseguir ao superior, sem restrições. Romanelli (2005). Os cursos profissionalizantes, de forma geral, eram compostos por dois ciclos: um Fundamental (Ginasial), na maioria dos casos com quatro anos, e outro chamado de Técnico com duração de 3 a 4 anos, o último sequencial ao primeiro.

A política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinado às classes menos favorecidas. (MANFREDI, 2002, p, 95).

A partir da década de 1960, com a afirmação do *Welfare*, o desenvolvimento capitalista passou a se interessar por temas como a redução das desigualdades, dando lugar à crescente preocupação com a pobreza. “Daí a importância crescente da intervenção das agências internacionais em áreas sociais: agricultura, educação e saneamento” como forma de despolitização e apaziguamento social. Acompanhando a teoria do capital humano, os investimentos do Banco Mundial no âmbito da educação escolar buscavam modernizar a educação superior e difundir o ensino técnico Neves (2010).

O capital necessitou criar também uma nova cultura, difundindo “verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer”, possibilitando que uma “multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente”. Neves (2010).

As primeiras estruturas do chamado “Sistema S”, sistema privado de educação profissional, iniciaram-se com o Senai (1942)²⁴ e em seguida o

²⁴ Criado pelo Decreto – Lei 4.048 em 22 de agosto de janeiro de 1942.

Senac (1946)²⁵. Desde o início tratavam-se de Entidades organizadas e geridas pelos organismos patronais que priorizavam a aprendizagem para atender a demanda da indústria. Nessas instituições os alunos e trabalhadores recebiam treinamento pontual e de caráter instrumental. Senai e Sesi²⁶ foram criadas no final do Estado Novo nos anos 40 por conta da necessidade de expansão da indústria nacional, no contexto do desenvolvimentismo da era Vargas, que com seu projeto intitulado pelos economistas de “modelo de substituição de importações” que, ao invés de importar mercadorias durante a segunda guerra mundial passou a produzir. Em decorrência disso houve um forte impulsionamento da indústria brasileira e principalmente paulistana. Essa nova realidade colocou para a economia o desafio de improvisar e projetar equipamentos, mas também qualificar a mão de obra. Então, essas entidades foram pensadas para atender as demandas da indústria naquele momento. O Senai foi pensado para formar trabalhadores especializados para trabalhar na produção industrial que estava em crescimento. Ao Sesi, coube a formação moral e disciplinar dos trabalhadores no contexto do pós - guerra, e de ascensão das ideias comunistas com o objetivo de impossibilitar que essas ideias se disseminassem entre os trabalhadores. O projeto do Senai foi elaborado por um grupo de industriários, engenheiros, sanitaristas, e educadores, mas sob a liderança de empresários. Essa foi a oportunidade da indústria pautar seus interesses sob o argumento da necessidade de modernização do país, estabelecendo programas cuja finalidade era a “racionalização do ambiente industrial” de acordo com o paradigma taylorista - fordista. Havia assim um grande espaço para que o empresariado implementasse sua receita, pois a participação das organizações operárias não era direta, e a atuação do governo restrita. (NEVES 2000). A partir daqui ficou formalizado o investimento de verba pública na

É importante que enfatizemos que a oferta do SENAI e SENAC, expressa à época do ensino industrial, esteve voltada mais diretamente para a formação de alunos trabalhadores que recebiam um treinamento mais pontual. E isso reforçava a construção de uma

25 Criado pelos Decretos - Lei 8.621 e 8.622 em 10 de janeiro de 1946.

26 Criado pelo Decreto – Lei 9.403 em 25 de junho de 1946.

dualidade educacional, não apenas entre educação geral e profissional, mas também no campo da educação profissional. (SILVA, 2014, p, 79).

Pesquisadores do campo da educação profissional apresentam a criação do sistema S como uma demonstração do descomprometimento do Estado com construção de sistema de educação unitário, além de designar a responsabilidade da formação para o trabalho ao privado. Apontam ainda que a formação oferecida pelas Escolas Técnicas era mais ampla, enquanto de um lado o Sistema S oferecia cursos de caráter bem mais instrumental, por outro, cumpria o papel de intelectual orgânico coletivo, pois empenhava-se em difundir uma determinada concepção de sociedade entre os trabalhadores.

Acompanhando a teoria do capital humano, os investimentos do Banco Mundial, no âmbito da educação escolar, buscavam modernizar a educação superior e difundir o ensino técnico Neves (2010). Como vimos, no âmbito da formação dos trabalhadores, assumiu relevo o “Sistema S”, vinculado à Confederação Nacional do Comércio. “Inspirado no ideário de cooperação das classes e de paz social, o Sesi” , assim como o Serviço Social do Comércio (Sesc), “tornaram-se valiosos instrumentos de combate ao comunismo” . A articulação entre Sesi/Sesc e Senai/Senac concedeu “com um esforço de racionalização do ambiente industrial e dos serviços dentro e fora do espaço de trabalho, estimulando a produtividade e o consumo e garantindo, ao mesmo tempo a paz social”, dando “resposta a preocupações pragmáticas de formação profissional , mas também a questões hegemônicas/pedagógicas” e consolidaram-se como entidades tradicionais a nível nacional desenvolvendo atividades no campo da educação por todo país. (NEVES, 2010, P, 59).

Contrariando amplas correntes de lutas por escola secundária unitária²⁷ essa lógica dualista da educação brasileira permaneceu até a publicação da Lei 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

Em 1961 foi aprovada a LDB nº 4.024 embora ela tenha representado um tímido avanço para a educação brasileira por possibilitar equivalência entre ensino profissionalizante e secundário para prosseguimento e acesso ao

²⁷ Que não legitimasse a separação entre o trabalho manual e intelectual.

ensino superior, a dualidade estrutural foi mantida através de diferentes currículos e propostas pedagógicas.

De acordo com a lei o ensino médio consistiria em dois ciclos, o ginásial, com duração de quatro anos e o colegial com no mínimo três anos. O colegial compreendia as modalidades secundário, técnico e de formação de professores. De acordo com Moura (2007) a dualidade estrutural foi mantida através de diferentes propostas pedagógicas, pois currículos dos cursos secundários atendiam as demandas de formação das classes dirigentes, aqueles conhecimentos que eram reconhecidos pelas universidades, enquanto os cursos técnicos, organizados em dois ciclos, que abrangiam os cursos industrial, agrícola e comercial, davam conta de atender as demandas do mercado de trabalho.

Ao permitir a liberdade das empresas em ministrar o ensino em todos os graus, a LDB 4.024 contribui fortemente para a ampliação e fortalecimento do Sistema S, pois os cursos do SENAI e SENAC passaram a ser organizados de modo que garantissem a equivalência entre ensino técnico e secundário (SILVA, 2014).

Foi também nesse período que foi criado o Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra - PIPMO28, que oferecia uma formação profissional rápida e pontual que desse conta de atender as demandas do projeto de desenvolvimento do país em torno de grandes projetos nacionais²⁹. Segundo Barradas (1986), a criação do PIPMO deu-se num momento em que a tanto a classe trabalhadora, quanto outros setores da sociedade questionavam o modelo de industrialização adotado principalmente a partir do governo de Juscelino Kubitschek (1955-60).

O programa que se limitava a uma formação estritamente pontual e imediata era executado por instituições de educação profissional, SENAI e escolas técnicas da rede federal.

28 Criado no governo João Goulart pelo Decreto 53.324 em dezembro de 1963.

29 Construção de Polos Petroquímicos, construção de Hidrelétricas, polos agropecuários e agro minerais.

A perspectiva tecnicista dos projetos de desenvolvimento desse período fortaleceu o Sistema S e as iniciativas das empresas privadas e estatais, por intermédio do PIPMO e da Lei 6.297/57, que concedeu incentivos fiscais para que as próprias empresas desenvolvessem seus projetos de formação profissional. Essa lei e sua regulamentação concederam às pessoas jurídicas a possibilidade de deduzir do lucro tributável, para fins de imposto de renda, o dobro das despesas realizadas, no País [...] Tais incentivos poderiam ser empregados tanto em projetos de preparação imediata para o trabalho [...] Os incentivos fiscais contidos por essa lei foram suspensos por medida provisória do presidente Fernando Collor de Mello, em 1990. (MANFREDI, 2001, p, 105)

Dentro do panorama da dualidade estrutural da educação o PIPMO veio para aprofundar ainda mais o abismo entre a educação propedêutica, destinada à classe dominante e a educação profissional, nesse caso entendida como mero treinamento para desempenho de uma função, por se tratar de um programa destinado exclusivamente à classe trabalhadora.

Em 1971 é implementada a Lei 5692 de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, estabelecendo a profissionalização compulsória. Nesse período a profissionalização compulsória buscava atender as demandas da expansão do capitalismo através da participação na economia internacional e a formação profissional em massa para atender ao desenvolvimento industrial.

Essa lei estabelecia um currículo de primeiro e segundo grau com um núcleo comum de matérias. Os currículos deveriam ter uma parte de educação geral e outra de formação especial que compreendia a educação profissional.

A profissionalização compulsória não funcionou, segundo pesquisadores, devido à impossibilidade de adequar e articular todo o ensino público de segundo grau com a educação profissional. A lei foi sendo alterada³⁰ até que em 1982 com a lei 7.044 se recoloca a distinção entre ensino básico, e ensino profissionalizante.

Posto esse breve resgate dos principais eventos que marcaram a história da educação profissional no Brasil, até a década de 80 de agora em diante consideraremos três questões em sucessão. Na primeira parte, apresentaremos brevemente a natureza ideológica do neoliberalismo, debatendo, em seguida, suas implicações sociais e para a educação.

30 Através do Parecer nº 76/1975 do Conselho Federal de Educação e a Lei nº 7.044/1982.

Nos empenharemos em discutir as transformações técnico – organizativas que ocorreram no mundo do trabalho decorrentes do modo de produção capitalista ‘de acumulação flexível’ neoliberal que as tensões provocadas no campo educacional para que esse desse conta de se adequar às novas necessidades de educação para o trabalho.

2.2 Neoliberalismo, contexto, surgimento e suas consequências para a Educação.

Nos anos 70 o mundo capitalista avançado caiu numa profunda recessão econômica, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. A “crise” do Welfare State no Ocidente criou as condições para afirmação da ideologia neoliberal, que após o fim do socialismo real no Leste e o processo de “democratização” das periferias do Sul, se constitui como projeto político dominante, defendendo as concepções de um mercado autorregulado e de um modelo de sociedade centrado na lógica exclusiva do capital.

O conhecimento científico e tecnológico alcançado permitiu responder à crise econômica mundial dos anos 70, através uma reestruturação sistêmica. Os avanços tecnológicos na informática e nas comunicações provocaram alterações substanciais na forma de organizar a produção e na distribuição das mercadorias, possibilitando o fluxo instantâneo de informações e de capitais, inaugurando novas possibilidades de exploração do trabalho. O capitalismo atingiu uma mundialização sem precedentes das suas formas de produzir e de viver, provocando alterações profundas em todo complexo societário. As transformações das relações de produção, a internacionalização econômica e entrada dos privados nas “questões públicas”, desregulamentaram e “libertaram” o capitalismo das regras, procedimentos e instituições que haviam permitido a construção do Welfare State.

Já em 1944 com o texto “O Caminho da Servidão” de Friedrich Hayek (1981), afirmavam-se os elementos teóricos do pensamento neoliberal,

associando a regulamentação dos mecanismos de mercado por parte do Estado com o fim da liberdade. Desafiando o consenso oficial da época, o neoliberalismo apresentava a desigualdade como um valor positivo, estimulando o melhor dos indivíduos, enquanto a igualdade incentivada pelo Estado condenaria o indivíduo a uma “eterna servidão”, destruindo a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade da sociedade. Se no pós-guerra os discursos neoliberais não encontravam consenso, com a crise do Welfare State, ao longo dos anos 70, a situação mudou, experimentando-se receitas neoliberais no intuito de “reformular” o Estado, que, sim, devia continuar forte em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco nos gastos sociais e nas intervenções econômicas (ANDERSON, 1985). Na lógica neoliberal, a estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo, defendendo a disciplina orçamentária com a contenção dos gastos com bem-estar, políticas de estabilização, desregulamentação, desnacionalização, desmantelamento das legislações trabalhistas e de proteção social e redução dos impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas, incentivando uma nova e saudável desigualdade que deveria dinamizar as economias (CHESNAIS, 1996).

Propagou-se uma visão dicotômica da realidade, associando o Estado com o atraso, a ineficiência e a corrupção, e, de outro lado, o mercado com a modernidade, a eficácia e eficiência. Defendia-se um desmonte do aparato estatal que assimilasse as diretrizes do mercado, os direitos sociais e universais, desvinculados de parâmetros de justiça e igualdade, passaram a ser considerados como obstáculos à recuperação fiscal e à modernização do Estado e o mercado funcionar adequadamente. Buscava-se construir um novo padrão de proteção social, defendendo a tese de que o Estado não é responsável exclusivo pelo encaminhamento de ações políticas nos serviços denominados sociais – saúde, educação, cultura, entre outros. Sem a dimensão política em sentido amplo, a universalização dos direitos sociais era questionada, sendo progressivamente substituída com políticas de focalização, direcionando suas intervenções, priorizando as camadas mais pobres para contrabalançar as desigualdades socioeconômicas geradas pela liberdade dos mercados.

2.3 Neoliberalismo e o social.

Frente às crescentes desigualdades econômicas e sociais produzidas pelas políticas neoliberais, em 1995, foi convocada a “Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social”, realizada em Copenhague, considerada a mais importante conferência da ONU na década de 90 sobre o tema do desenvolvimento social. Neste encontro se debateram novas soluções para o desenvolvimento social e do bem-estar humano de todos. Numa época de ataque ao “ineficiente” Estado-Providência, a Cúpula orientou-se para a “eficiência” do mercado, como possibilidade de regulação “natural” da convivência social. O conceito de pobreza adotado a partir da “Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social” define a pobreza como falta de oportunidade, isolamento, falta de poder público eficiente, discriminação, insuficiência de renda. Nesse enfoque, as políticas públicas de combate à pobreza ganharam uma nova visibilidade, construindo novas relações com o mercado e a sociedade civil (DÍAZ, 2005).

Tomava forma uma estratégia de redução da ação do Estado no social, substituindo a “ineficiência” e “incompetência” do público com a ética, o diálogo, a solidariedade, e o “ativismo civil voluntário em localidades específicas” (PAOLI, 2002, p. 380). Estimula-se a filantropia e a participação dos cidadãos, das ONGs, dos profissionais liberais, dos empreendedores, dos movimentos e das fundações que, em pareceria com as instituições internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, deveriam reformar o “velho” público-estatal, incapaz de acompanhar as mudanças produzidas pela globalização (PEREIRA, 1999).

Vivemos uma ressignificação da política, em um panorama de “desnecessidade do público”, privatizando o público e publicizando o privado, desconstruindo as garantias sociais, transformadas em investimentos rentáveis. Um processo brutal de “desterritorialização” dos direitos universais, importando modelos de gestão empresarial nas questões sociais, juntando cidadania e solidariedade com rentabilidade e eficiência econômica, abrindo o mercado da pobreza ao empresariado em busca do lucro, sendo o social uma oportunidade de negócio, um valor agregado à marca (OLIVEIRA & PAOLI, 1999; PAOLI, 2002).

2.4 As consequências do projeto neoliberal para a educação: Discutindo a LDB/96.

Embora a dinâmica real e o ritmo da mudança sejam variáveis, dependendo das condições locais, quase todos os países ocidentais têm experimentado nas últimas décadas, com ênfase cada vez maior, uma orientação educacional de matriz neoliberal.

As transformações que nos últimos 20 anos têm afetado os sistemas de ensino da maioria dos países ocidentais acompanharam um processo de mudança mais profundo envolvendo o governo da sociedade, passando de uma "concepção de educação centrada no welfare para uma visão pós-welfare" [5] (tradução própria).

Se é verdade que as orientações das agências internacionais como Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Unesco e Cepal, apresentam a educação como uma importante política de combate à pobreza, especialmente entre os mais jovens (FIGUEIREDO, 2002), ao mesmo tempo, exercem pressões para que os sistemas educacionais nacionais acompanhem os propósitos de "saneamento" das finanças públicas e de "racionalização" dos investimentos, incentivando a participação dos privados na educação (SILVA, 1996).

Em nenhum dos numerosos estudos produzidos pelas instituições internacionais sobre a relação entre educação e pobreza, na década de 90, defende-se o aumento de recursos para o ensino público, ao contrário, acompanhando a lógica de "racionalização econômica" dos gastos públicos, foram apresentadas receitas iguais para todos os casos, desconsiderando as vinculações e as especificidades nacionais, colocando o ensino ao serviço da competição econômica e das necessidades do mercado. No atual panorama de incerteza, as empresas são criadas e desaparecem em um piscar de olhos, os trabalhadores são empregados e tão rapidamente desempregados, novos mercados nascem e desaparecem a um ritmo sem precedentes.

Para responder às sempre novas necessidades do mercado, prega-se menos conhecimento - considerado rapidamente obsoleto - e mais competências - que podem ser aplicadas e desenvolvidas em um ambiente em

mudança, pressionando os Estados a abandonarem as velhas estruturas burocráticas do ensino, em benefícios de certificados de competências modulares e transnacionais. Nesta “nova” visão da educação, a escola não deveria instruir, mas criar as bases para uma "formação ao longo da vida", como bem demonstrado no “Processo de Bolonha”, em 1999. Com o pretexto de equipar o ensino superior europeu, harmonizando seus cursos, foram introduzindo certidões modulares e internacionais (ECTS), incentivando a mobilidade dos estudantes, promovendo a fusão e / ou especialização das universidades européias e estimulando o desenvolvimento dos sistemas de controle de qualidade europeu. A estrutura postwelfarista é distintamente reconhecível no âmbito do Processo de Bolonha, de acordo com Lorenz, defendendo uma política pública educacional de conotação neoliberal, que atrás da retórica do livre mercado, defendem a introdução da dimensão do mercado em todos os domínios do ensino (C. Lorenz, Higher Education Policies in the European Union, the ‘Knowledge Economy’ and Neoliberalism, in «Social Europe the journal of the europe anleft», 2006, pp. 78-86) Também devem saber ler, mas não os clássicos da literatura, devem saber escrever, mas quem se importa se cometerem erros, devem saber um pouco de matemática, mas nada além das quatro operações.

De acordo com esse contexto, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso na segunda metade dos anos 90, a educação no Brasil foi “reformulada” através da LDB/1996. Por um lado buscava-se enfrentar o desafio da ampliação de direitos sociais pela escolarização a nível fundamental, médio e profissionalizante, mas por outro, almejava-se construir uma nova institucionalidade voltada para atender a internacionalização da economia e as demandas de "flexibilidade" e a "adaptabilidade" impostas pela reestruturação produtiva.

Esse foi um período onde novas necessidades foram gestadas no mundo do trabalho e no social provocando tensões ao sistema educacional, que em resposta a essas transformações teve de dar conta de novos padrões de qualificação e requalificação profissional. E em função disso elaboraram-se vários projetos e políticas de educação a nível nacional e internacional.

No Brasil foram os muitos embates políticos – ideológicos em torno da definição da Educação Profissional nos anos 90, sobretudo, durante o governo FHC. Até que em 1996 com a promulgação da LDB 9.394/96 e em seguida com o Decreto Federal 2.208/97 instituíram as reformas no ensino médio e profissionalizante. Nesse processo de correlação de forças havia diferentes projetos de reforma da educação em pauta, cada um correspondente às demandas e aspirações da categoria social que representava (trabalhadores, empresários e governo).

.No âmbito do Estado havia dois projetos, um encaminhado pelo Ministério do Trabalho (através da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional - SEFOR), e o encaminhado pelo Ministério da Educação (mediante a Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC). Na sociedade civil existiam dois projetos em disputa, o primeiro pautava uma concepção de educação de setores do campo popular: sindicatos, pesquisadores, professores, e demais entidades que constituíram um Fórum em Defesa da Escola Pública defendendo uma concepção de escola básica unitária que integrasse trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Em outras palavras, esse setor buscava a superação da dicotomia entre ensino médio e ensino profissional.

O segundo projeto presente na sociedade civil expressava os anseios das entidades empresariais industriais que, apesar de indicarem interesse pela elevação da escolaridade, dado o baixo nível de escolaridade no país, tinham como objetivo e prioridade uma formação que respondesse à contento as necessidades de (re) - qualificação profissional em decorrência da nova estrutura produtiva, além de reivindicarem inferência na elaboração, execução e gestão das políticas públicas.

Com relação aos dois projetos do governo expressos pelo MTE (SEFOR) e pelo MEC (SEMTEC), não havia grandes divergências entre eles. Os fundamentos do projeto do MTE tiveram origem num documento elaborado coletivamente entre (universidades, governo, entidades patronais, trabalhadores) e versava sobre os desafios da educação. A partir de debates entre essas entidades elaborou-se um diagnóstico das fragilidades da educação brasileira, com ênfase na educação profissional. Esse documento foi

a base para o posterior Plano Nacional de Educação Profissional daqui em diante PNEP, que objetivava o desenvolvimento de ações “destinadas à (re) – qualificação de trabalhadores jovens e adultos e a sua formação continuada, buscando superar a visão predominante de treinamento”. (MANFREDI, 2002, p, 116). As ações lá apontadas baseavam-se na descentralização de atividades e na relação público – privado.

Posteriormente, com base no PNEP, é criado o Plano Nacional de Formação (PLANFOR), estruturado e implementado em 1995. O PLANFOR financiava projetos de escolarização e (re) qualificação profissional de trabalhadores jovens e adultos e sua formação continuada através de associações com sindicatos, escolas, ONGs e principalmente empresas privadas. O financiamento vinha do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT) 31. A concepção de educação profissional do PANFLOR postulava que devia-se buscar estratégias de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos básicos, específicos e de gestão ao trabalhador tendo em vista adaptá-lo aos novos padrões de acumulação flexível. A perspectiva era tornar empregáveis os atendidos pelo programa em acordo com a ideologia da empregabilidade. (SILVA, 2014).

O PANFLOR contribuiu fortemente para a criação do mercado de educação profissional no Brasil não só por ter sido intensamente implementado por empresas privadas, mas também no campo ideológico por colocar foco na importância da qualificação subordinada ao mercado de trabalho.

Retomando a discussão sobre projetos em disputa em torno da LDB, em 1991 o MEC ancorado no discurso de que o alcance de novos patamares de desenvolvimento passaria, necessariamente, pelo investimento na formação de recursos humanos idealizou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica abrangendo as escolas técnicas federais, estaduais, municipais, Senai e

31 Este fundo, previsto na Constituição de 1988 (artigo 239), foi regulamentado pela Lei 7.998 de 1990. Essa lei dispõe a vinculação do FAT ao então MTb, e seus recursos, provenientes de contribuições sociais do setor público e privado e incidentes sobre o faturamento das empresas (PIS e PASEP), além de outros encargos, serviriam para o custeio do Programa Seguro Desemprego (que inclui, além do seguro, programas de intermediação, de qualificação profissional e de informação sobre o mercado de trabalho, pagamento de abono salarial e financiamento de programas de desenvolvimento). (MANFREDI, 2002, p,173)

Senac. A principal diferença entre os dois projetos do governo é que enquanto o MTE postulava que as ações voltadas para a educação profissional deveriam ser financiadas com verba de entidades privadas, além daquelas pertencentes ao Sistema S, o MEC restringia o Sistema Nacional às escolas técnicas federais, estaduais e municipais e o Sistema S, mas ambos postulavam a oferta de educação profissional por entidades privadas e ajustadas aos novos padrões de acumulação capitalista. Essas divergências entre os diferentes projetos refletiam os embates em torno de distintas concepções de educação fosse no sentido de construção de uma escola unitária ou escola funcional ao mercado.

Com a justificativa de melhoraria da oferta educacional e sua adequação às transformações em curso, a nova LDB/96 propõe reformular o ensino médio e profissionalizante tendo em vista a necessidade de que estes acompanhem as novas exigências do mercado, agora pautado na flexibilidade, adaptabilidade e produtividade como já mencionamos. A LDB 9.394/96 prevê um único caminho para o ensino médio que passa a ter como finalidade a preparação para a cidadania, para o trabalho (sem ser profissionalizante) e para continuar aprendendo ao longo da vida. Abaixo podemos verificar como estão colocadas as finalidades do ensino médio na lei:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB/1996).

No que diz respeito à educação profissional a LDB 9.394/1996 foi posteriormente regulamentada pelo Decreto Federal 2.208/1997 coloca o seguinte:

Art. 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º A educação profissional compreende 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. (Decreto Federal 2.208/1997).

De acordo com o Decreto a educação profissional abrangeria os seguintes níveis:

Nível Básico	Nível Técnico	Nível tecnológico.
Correspondendo à modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular".(artigo 1º, Decreto 2.208/97)	“destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto” .(artigo 1º, Decreto 2.208/97) “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.”.(artigo 5º, Decreto 2.208/97)	“correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico”. .(artigo 1º, Decreto 2.208/97)

Sobre os currículos dos cursos de educação profissional colocadas pelo Decreto 2.208/97:

Art 8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§ 1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§ 2º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelo os sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§ 4º O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

Art. 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Ou ainda,

Art. 6º A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:

I - o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional;

II - os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;

De acordo com esse aparato legal era possível cursar o ensino técnico, que tinha sua organização curricular independente, de maneira concomitantemente ao ensino médio, ou após sua conclusão de maneira sequencial. Essa dissociação posta pelo Decreto foi na contramão do que estava postulado na LDB/96 no que diz respeito à possibilidade de integração.

Como podemos observar as medidas propostas por esse Decreto estabelecem uma separação entre o ensino médio e a educação profissional. Repropondo a dualidade estrutural ao desprezar a educação básica como

fundamental para uma formação técnico científica. Uma possível justificativa colocada por Manfredi para essa desvinculação entre educação propedêutica e educação profissional pode estar relacionada à redução de custos do Estado, tendo em vista que garantir educação generalista e profissional traria custos de infraestrutura, profissionais docentes e etc. Outra questão salutar é a possibilidade de financiamento das empresas privadas de ensino.

Por proibir a integração entre educação propedêutica e educação profissional o Decreto nº 2.208/97 é considerado um retrocesso histórico por aqueles que defendem uma educação orientada aos princípios da escola unitária.

Segundo Manfredi (2002) esse conjunto de dispositivos legais foram assegurados pelo financiamento conjunto do MEC, MTE, Banco Interamericano de Desenvolvimento e Banco Mundial através de programas de educação profissional como Planflor e Proep³². Em “troca” do financiamento davam a tônica da concepção de educação profissional que deveria ser desenvolvida.

Somente em 2004, no governo do Partido dos Trabalhadores, durante o mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto 2.208 foi revogado e em seu lugar instituído o Decreto 5.154/04 que, ao contrário do anterior, permitia a integração entre educação profissional e a generalista. Os debates em torno da revogação ao Decreto do governo de FHC circulavam em torno de três teses principais, uma defendia que bastava revogar o decreto e cumprir a LDB, pois ela já contemplava a possibilidade de integração entre educação propedêutica e educação profissional. Outros setores achavam que além de revogar o anterior deveria ser promulgado um novo decreto. E ainda havia os que achavam mesmo devida a dissociação entre a formação profissional e ensino médio.

Os críticos apontam que, apesar de ter representado um avanço em relação ao decreto anterior, na medida em que passou a permitir a integração entre ensino médio e educação profissional, o Decreto 5.154/04 não rompeu com a tendência histórica do Brasil em optar pela dualidade estrutural, pois

32 Programa de Expansão da Educação Profissional

permitia cursos de educação profissional na forma integrada, concomitante, e subsequentes, muitas vezes em instituições distintas e com matrículas diferentes contribuindo para dissociação entre ensino profissional e propedêutico.

Outra crítica é que mesmo se declarando um governo dos trabalhadores o PT teria optado por realizar uma política hegemônica na educacional profissional baseada muito mais em programas pontuais³³ em detrimento de uma política consistente de Estado que caminhasse no sentido de atender a demanda histórica dos trabalhadores por uma educação unitária. A exemplo o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, qualificação e Ação Comunitária – PROJOVEM criado em 2005 através de Medida Provisória 238. O programa fazia parte de uma rede de programas de políticas públicas de juventude, juntamente com o já mencionado Projovem adolescente, mas o público deste eram jovens de 18 a 24 anos que tivessem concluído apenas o ensino fundamental I e que não tivessem vínculo empregatício. O objetivo principal era incentivar a conclusão do ensino fundamental articulado à qualificação profissional. O programa era implementado através da transferência de recursos e responsabilidade para instituições privadas já que as instituições públicas não possuíam, de maneira geral, a infraestrutura necessária para oferecer a formação profissional.

Dentro desse processo de correlação de forças podemos situar o Decreto nº 5.840/2006 que institui o PROEJA como aponta Silva (2014) como uma avanço no sentido da superação da dualidade estrutural, vejamos abaixo;

[...] por abranger a perspectiva da integração entre educação profissional e educação propedêutica, voltado diretamente para a classe trabalhadora (pessoas com 18 anos ou mais) pode ser considerado como um dos programas que mais se aproximam das reivindicações apresentadas pelos movimentos sociais para a educação profissional. (SILVA, 2014, p, 96).

Esse Decreto também colocava que 10 % das vagas deveriam ser oferecidas pela rede federal de educação tecnológica, o que representou um avanço do ponto de vista de concepção de educação, mas na prática uma série

³³ A exemplo o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, qualificação e Ação Comunitária – PROJOVEM criado em 2005 através de Medida Provisória 238. O programa fazia parte de uma rede de programas de políticas públicas de juventude, juntamente com o já mencionado Projovem adolescente.

de questões como despreparo de professores dos demais profissionais para lidar com o público alvo são apontadas pelos críticos como causas das dificuldades na execução do programa. Outro programa relacionado à educação profissional do governo Lula foi o Brasil Profissionalizado. Instituído pelo Decreto nº 6.302/2007 almejava integrar o ensino médio à educação profissional “enfaticamente a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” (BRASIL, 2007, art.1). Por um lado atende a reivindicação dos setores populares ao garantir a integração, mas por outro submete a formação ao contexto dos arranjos produtivos. Esse, assim como os demais programas do governo, não encontrou no setor público as condições necessárias para sua realização, sendo necessário mais uma vez recorrer à relação público/privado por meio do Sistema S.

2.5 Avaliando o discurso das competências nos processos de formação.

Como vimos acima as atuais políticas públicas voltadas para a educação têm se ancorado cada vez mais nas competências individuais. Foi principalmente a partir da década de noventa que as reformas educacionais vieram apresentando como tema central o desenvolvimento de habilidades e competências, isso no âmbito da educação básica, na formação profissional, e também na formação de professores, sendo admitida como “nuclear na orientação do curso de formação de professores” pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores da Educação Básica. (MORETI, 2010.p 348.)

Fazendo um breve resgate do conceito de competência, Dolz e Bronckart (2004) afirmam que este termo aparece no final do século XV na língua francesa designando legitimidade a algumas instituições para lidar com determinados problemas. Somente no século XVIII passa a ser entendido como “toda capacidade devida ao saber e a experiência” (DOLZ E BRONCKART, 2004. Apud MORETI, 2007)

Nas ciências humanas o conceito primeiro é apropriado para caracterizar competências linguísticas, em seguida passa a ser usado pela psicologia experimental para designar funções como atenção, percepção e memória que seriam sustentadas por características inatas e biológicas.

Desta forma, a inteligência passou a ser concebida como a soma dessas diversas competências entendidas como capacidades ideais que, aplicadas e adequadas às relações do ambiente, poderiam ser realizadas parcialmente ou limitadas, determinando o desenvolvimento ontogenético (DOLZ; BRONCKART apud MORETI, 2010 p. 348.).

Com o tempo essa concepção vai perdendo força, dando lugar a uma concepção de competência como uma capacidade contextualizada e adaptativa, fruto de um processo de aprendizagem. No entanto, a característica de propriedade individual continua acompanhando o conceito.

A partir dos anos 80, com o ingresso das políticas neoliberais retoma-se o conceito de competência nas políticas educacionais. Ressaltamos que nesse mesmo período e contexto é que surge a ideia de sujeito reflexivo, entendido como aquele sujeito desencaixado da tradição, que frente às transformações do mundo globalizado e suas decorrentes mudanças no mundo do trabalho, se autoconstrói autonomamente, não mais pautado pelos valores e culturas tradicionais, mas a partir da interpretação que ele faz isoladamente do mundo e das transformações sociais. Essa ideologia defende que os indivíduos na sociedade pós - industrial usam como legenda para entender a realidade, as informações e representações que chegam até ele pelas Tecnologias de Informação e Comunicação. “A Globalização e as tecnologias da informação e comunicação (TIC) constituem referenciais centrais na explicação das mudanças que estão a ocorrer nos padrões de trabalho, emprego, qualificações e requisitos de formação” (WARREN; FERREIRA, 2002, p. 147). Ou seja, por um lado, o termo competência como característica individual ganha centralidade nas políticas educacionais, e por outro vários pensadores se empenham teoricamente em construir uma pedagogia da hegemonia que vincula o avanço das tecnologias ao surgimento de novas formas de construção dos sujeitos e identidades. Essa ideologia busca, na verdade, responder às demandas postas pelo capital globalizado, formando personalidades que se adéquam às suas fluidas exigências.

O conceito de qualificação implica uma formação específica e certificada pelo Estado para uma função, já o conceito de competência equivale a capacidades mais gerais e flexíveis e possíveis de serem mobilizadas em diferentes e variadas tarefas.

Retomando a discussão sobre o individualismo e a personalidade requerida no contexto do mundo globalizado e de trabalho desterritorializado, temos que uma das consequências dessas transformações é que os trabalhadores não se reconhecem enquanto classe, não constroem mais seus valores nos sindicatos ou partidos políticos como outrora (coletivamente), mas sim no isolamento de suas casas, pautados apenas pelas informações que chegam até eles através dos meios de comunicação. Na maioria das vezes, abrindo mão de um debate público e coletivo sobre os acontecimentos. A ausência desse exercício prejudica a percepção da dimensão pública da vida cotidiana dos trabalhadores. Não é por acaso que nesse mesmo contexto, de isolamento, de desarticulação da classe trabalhadora, de crise das tradições, de individualismo exacerbado, de perda de direitos no mundo do trabalho, que o conceito de qualificação perde a centralidade nos documentos que orientam a educação, para dar lugar ao conceito de competências, claramente aproximando as políticas educacionais das novas exigências do mercado neoliberal, além de também colaborar para a construção do consenso a respeito da precarização do trabalho.

Apesar de não haver um consenso sobre o conceito de competência, podemos perceber na sistematização a seguir que o último conceito é o que mais dialoga com as reformas educacionais da década de 90 iniciadas com a LDB em 1996.

Competência como comportamento - associada à desempenho e eficácia externamente observáveis. Competência como função – associada a comportamento humano que é entendido como ação sobre o mundo. Continua a demonstrar-se em atos observáveis. Competência como potência geradora - essa é capaz de adaptar-se a situações novas. Capacidade de inventar novos meios para atingir um objetivo. Deliberar sobre a oportunidade. Característica interna e não observável. (REY, 2002, p, 40).

Além disso, podemos observar também a relação entre o conceito acima e o seguinte trecho do Documento Oficial sobre o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. (Brasil, MEC, 1999C) onde é apresentada uma concepção sobre o termo:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, MEC, 1999 c: 5, grifo do autor).

No trecho acima, a competência refere-se a diferencial pessoal, a estabelecimento de relações com o novo, a modalidades estruturais que possibilitam a ação do sujeito em situações novas e não específicas.

Assim as competências são estruturadas na inteligência, portanto individuais, usadas pelo sujeito para estabelecer relações entre o que já se sabe e o que deve aprender. “O saber fazer” decorre dessas competências, ao mesmo tempo em que, num processo dinâmico, possibilita a reorganização dessas estruturas, ou seja, das competências” (MORETI, 2010, p. 351).

Os documentos que orientam as políticas educacionais na atualidade incorporam esse conceito partindo do pressuposto de que são as competências que possibilitam aos sujeitos uma formação que os prepare para o mundo do trabalho, para que consigam acompanhar as mudanças e transformações sociais. E vão além, quando sugerem sem constrangimentos “adaptar-se a novas formas de organização do trabalho” demonstrando a intenção de que a educação dê conta de padrões de qualidade que convirjam com as exigências desta sociedade do mercado. Nesse sentido, o enfoque nas competências foi proposto no sentido de garantir a adaptação dos novos homens às instáveis condições sociais e profissionais que marcam o início desse milênio. (NEVES, 2010, p. 92).

Na sala de aula esse conceito se traduz através da individualização dos processos cognitivos. Não é considerada a dimensão social no processo de produção do conhecimento. A competência é entendida como qualidade

individual do sujeito, e não enquanto resultado de uma construção coletiva, social e histórica.

A noção de competência extrapolou a educação básica, influenciando profundamente as áreas voltadas à formação profissional no Brasil do século XXI. Ao mesmo tempo em que se moldou no país um novo “sistema nacional” de formação técnico-profissional, seus centros formadores e escolas técnicas passaram a se responsabilizar por emitir certificados de competência aos trabalhadores, “flexibilizando” a formação técnica (leia-se encurtando ou favorecendo modalidades de educação à distância) e reforçando comportamentos ético-políticos adequados ao consenso e à coesão social necessários à reprodução do capitalismo contemporâneo. (NEVES, 2010, p.92)

Esse processo de individualização se manifesta também na formação de professores, pois eles não são estimulados a contextualizar sua prática pedagógica sócio historicamente. E é também por essa razão que muitos nem percebem que o exercício da docência é uma atividade política, que pode possibilitar aos alunos tanto processos de rupturas e emancipação, quanto os de naturalização e aceitação passiva da realidade. Ignora-se que a atuação pedagógica poderia fomentar intervenções práticas na realidade transformando estrategicamente o conhecimento produzido dentro do campo de aprendizagem em ação política e democrática, para além das paredes da sala de aula.

Em todos os países, testemunha-se um aumento da divisão social do conhecimento, acentuando-se o fosso entre as escolas de elite, centradas na preparação dos filhos dos ricos para cargos elevados e as escolas técnicas e profissionais, para os filhos dos pobres, fornecendo “apenas” aquelas competências exigidas pelo mercado, não precisando de qualquer qualificação especial, mas apenas uma infinidade de micro habilidades: como, por exemplo, saber pronunciar meia dúzia de frases - educadamente - em uma língua estrangeira, conectar-se a um terminal de Internet, saber explicar como usar um telefone celular etc.

Atualmente existe certo consenso a respeito da importância da educação profissional como instrumento para superação das desigualdades, devendo-se em grande medida às novas exigências do mercado de trabalho

neoliberal. No discurso dominante associam-se as novas formas de exploração e precarização do trabalho com o discurso da globalização e das transformações decorrentes dos avanços tecnológicos.

A partir da segunda metade do século XX, a educação é colocada sob a determinação das condições de funcionamento do mercado capitalista, apresentando uma “concepção produtivista de educação”, enquanto a “a educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (SAVIANI, 2002, p. 22). Neste sentido, acreditamos ser interessante o papel da “Teoria do Capital Humano” (TCH) na formação profissional brasileira. A TCH foi idealizada a partir da década de 60 e formalizada por Schultz alguns anos depois, disseminando e convencendo sobre a necessidade dos trabalhadores investirem em si mesmos para ampliar as possibilidades profissionais e poder melhorar as condições econômicas (SCHULTZ, 1971). Frente às transformações do mundo de trabalho globalizado, a TCH defende que o maior e melhor investimento que uma nação possa fazer é no “capital humano”, entendido como mais uma ferramenta do processo produtivo capitalista. Segundo Gaudêncio Frigotto (1993), essa teoria se baseia, principalmente, em duas premissas: do ponto de vista macroeconômico, o investimento nos “recursos humanos” desencadearia o aumento da produtividade e a superação do atraso econômico; já do ponto de vista da microeconomia, ser possuidor de maior ou menor “capital cultural” justificaria as diferenças individuais de produção, de sucesso e de ascensão social.

Os pressupostos da Teoria do Capital Humano defendem que os investimentos em educação são uma contribuição para o desenvolvimento econômico. Depositando sobre a educação a expectativa de que através do preparo para o mercado de trabalho as pessoas acessem mecanismos de inserção produtiva, contribuindo para mobilidade social e distribuição de renda. A educação, agora definida por critérios do mercado, passa a ser supervalorizada pela classe dominante, de um lado, por buscar atender as demandas do mercado formando o capital humano, e por outro, por ser um espaço de reprodução da pedagogia da hegemonia.

No Brasil, os governos do Partido dos Trabalhadores, na formulação de suas políticas e programas, têm feito a opção de atender as demandas de setores empresariais, como é o caso da Confederação Nacional do Comércio (CNC) 34. Uma instituição que defende abertamente a restrição de direitos trabalhistas no Brasil, entendidos como entraves ao desenvolvimento econômico e a modernização do país.

Como demonstra a “agenda” defendida pela CNC para o desenvolvimento econômico do país, publicado em novembro 2010, como “A CNC e os desafios do Brasil”, construindo um diagnóstico dos atuais entraves ao desenvolvimento do país e propondo novas “reformas” para a “superação de entraves ao desenvolvimento do País” (CNC, 2010). “Reformas” que restringem o público e ampliam o privado, nas seguintes áreas: tributária, política fiscal, previdência social, legislação trabalhista, política monetária, política cambial e comércio exterior, burocracia estatal, infraestrutura; saúde, meio ambiente e segurança pública. Sobre a legislação trabalhista brasileira, a CNC defende que as relações de trabalho no século XXI,

[...] ainda são reguladas por normas em boa parte obsoletas, da década de 1940, que não levavam em consideração as soluções tecnológicas que existem hoje, as quais provocaram transformações radicais em processos, metodologias e técnicas de negócios. (CNC, 2010, p.29).

Na opinião da CNC, a legislação de direitos trabalhistas é engessada e prejudica a ‘flexibilização’ necessária a uma economia moderna, propondo como receita para o desenvolvimento do país.

[...] a flexibilização das relações entre empregador e empregado, permitindo que o resultado da negociação reflita o interesse das partes; a desoneração e a desburocratização dos custos empregatícios; o diálogo tripartite (Governo, empresários e

34Em 1945, nasce a Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo - CNC como entidade representativa do empresariado brasileiro, o objetivo era o de promover um pacto entre trabalhadores e empresários a fim de promover a paz social. Assim a CNC foi reconhecida em 30 de novembro de 1945 como a entidade máxima do empresariado comercial brasileiro. Em 1946, a CNC criou seu próprio sistema de desenvolvimento social, montando o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), e, logo depois, o Serviço Social do Comércio (SESC).

trabalhadores), acabando com as decisões unilaterais, de cima para baixo; a regulamentação, por meio de lei, do instituto da terceirização, permitindo sua aplicação em atividades meio e em atividades fim; o incentivo aos meios alternativos (extrajudiciais) de solução de conflitos trabalhistas; a redução dos custos de contratação incidentes na folha de pagamentos das empresas; a correção das distorções do Nexo Técnico Epidemiológico Previdenciário (NTEP) e do Fator Acidentário de Prevenção (FAP); [...] a não ratificação da Convenção 158 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que visa impedir demissões sem justa causa. (CNC, 2010)

Como percebemos, o CNC defende o “instituto da terceirização” para libertar as empresas e contribuir para a modernização das relações de trabalho.

A terceirização é outro tema sensível. Não há um marco legal que a regule no Brasil. Sem legislação, a terceirização obedece à Súmula 331/93, do Tribunal Superior do Trabalho (TST), que admite o instituto apenas nas atividades meio. As empresas, contudo, precisam de liberdade para decidir se terceirizam uma atividade administrativa (meio) ou parte da produção (fim). (CNN, 2010 p. 31)

Nas suas investidas contra os direitos trabalhistas, a CNC se apresenta como “intelectual orgânico coletivo”, defendendo uma concepção de sociedade favorável aos interesses do mercado capitalista e em detrimento aos interesses dos trabalhadores. Nesta lógica, a atuação do CNC, através do SENAC e as demais instituições do Sistema S, têm sido fundamental para planejar os rumos da educação profissional neste país, como convidado do MEC. Como confirmado por um gestor do SENAC/RN em uma das entrevistas de campo, quando com orgulho afirmava que “a instituição era sistematicamente convidada para fomentar discussões sobre educação profissional no MEC.” Também aparece na reportagem postada no site oficial do SENAC em 2014,

Convidado pelo Ministério da Educação, o diretor-geral do Departamento Nacional do Senac, Sidney Cunha, esteve com o ministro Henrique Paim em Brasília no dia 12 de junho para tratar dos desdobramentos e objetivos da segunda etapa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). A reunião terminou com elogios à atuação do Senac, que contabilizou mais de 314 mil matrículas e cerca de 94 mil formandos, de janeiro a maio de 2014”. (SENAC, 2014)

Assim que o governo federal além de transferir a responsabilidade de uma educação de qualidade para uma instituição privada, legítima e abre espaço para que instituições como a CNC pautem suas necessidades e sua concepção de educação nas políticas de educação profissional. As relações entre o governo federal e a CNC no planejamento dos rumos da educação profissional, conjuntamente aos investimentos públicos na educação profissional, oferecida nas redes públicas e privadas, têm contribuído para consolidar o discurso hegemônico que apresenta a educação profissional como o caminho para o desenvolvimento social e econômico do país.

Acompanhando a tendência do governo Lula (2002 – 2010), o governo Dilma reforçou os investimentos na educação profissional, criando, em outubro de 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) através da LEI Nº 12.513 “com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira”. (BRASIL/MEC/PRONATEC, 2011 art. 1). No próximo capítulo apresentaremos o Pronatec e avaliaremos politicamente a interpretação que o Senac enquanto instituição implementadora faz do programa.

3.0 Avaliando politicamente a interpretação que o SENAC/RN faz do PRONATEC.

Neste capítulo apresentaremos a estrutura do PRONATEC e em seguida realizaremos uma avaliação política da interpretação que o SENAC/RN faz desse programa. Nosso interesse é examinar, investigar e entender os processos que ultrapassam os limites da administração (em todas as suas dimensões) da escola. Trabalharemos prioritariamente a partir das narrativas dos agentes do SENAC (gestores, professores, pedagogos), buscando relacionar as escolhas e práticas pedagógicas com teoria, ideologia e objetivos, implícitos e explícitos, da instituição na execução do programa. Para isso será necessário nos remeter às escolhas feitas pelo SENAC durante a implementação e execução do PRONATEC, contudo ressaltamos que nosso interesse é avaliar politicamente o que realmente representam essas escolhas.

3.1 Apresentando o PRONATEC.

Buscando atender às demandas da classe trabalhadora e aos interesses da classe dominante, em 26 de outubro de 2011, é instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) 35. O programa foi criado através da Lei 12.513 com a finalidade declarada de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Os objetivos declarados pelo programa são:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

35O Pronatec se subdivide em treze eixos tecnológicos, são eles: Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Militar, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Recursos Naturais, Segurança e Turismo, Hospitalidade e Lazer.

II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;

III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;

IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;

V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013) (BRASIL, 2011, n.p.).

Em vários discursos a presidenta Dilma ressalta a importância do programa para o desenvolvimento do país. De fato, o Governo Federal até agora já investiu R\$14 bilhões de reais no PRONATEC³⁶, e com esse montante já se havia atingido até o primeiro semestre de 2014 o número de 6,8 milhões de matrículas. E que até o final do ano cumpriria a meta de 8 milhões de matrículas³⁷.

Desconsiderando outros fatores que extrapolam a dimensão da formação, como o acesso à bens culturais como teatro, literatura, projetos de iniciação científica e de extensão, esportes, cinema, dentre outros, o governo apresenta o ensino técnico como o caminho de oportunidade para desenvolvimento econômico do país e para a superação das desigualdades. Afirma a importância do técnico como essencial na atividade produtiva, argumentando-se que no resto do mundo, muitas vezes um técnico ultra-capacitado ganha mais que um pós-graduado em qualquer curso.

Não há país desenvolvido que possa crescer, ficar cada vez mais rico, se ele não tiver cidadãos bem formados na área técnica. O técnico, nós temos de começar a valorizar o técnico, e é por isso que eu, presidenta da República, venho na formatura do Pronatec. É fundamental para o Brasil formar técnicos para que a gente seja capaz, primeiro, de melhorar a capacitação dos brasileiros. Segundo, agregar valor à nossa produção. Cada vez mais vai ser importante colocar os recursos da inovação, recolocar o conhecimento nos

36 O Pronatec tomou grandes proporções e hoje todos os ministérios têm uma coordenação do PRONATEC que geralmente está vinculada ao setor de qualificação e capacitação profissional, também presente em todos os ministérios.

37 Meta alcançada antes mesmo do final do referido ano.

produtos que a gente faz. Na área da agricultura e da pecuária, na indústria, no setor de serviços, em toda as áreas. Formar técnicos é condição para este país crescer, aumentar a produtividade”. (DILMA, 2014).

No trecho acima fica evidente a opção do governo em priorizar o ensino técnico, reforçando uma concepção de educação que não está comprometida com a educação unitária, mas que busca primordialmente formar mão de obra para o mercado capitalista, retomando as palavras da presidenta Dilma, uma educação preocupada em “agregar valor a nossa produção”. Acreditamos encontrar no discurso de Dilma elementos que retomam a “Teoria do Capital Humano”, na medida em que a formação de técnicos é apresentada como condição para o país crescer e aumentar sua produtividade, relacionando diretamente a formação profissional com o acesso ao “mercado” de trabalho. Discurso que demonstra que concepção de educação que fundamenta o Pronatec está muito mais vinculada a interesses mercadológicos, e por essa razão é entendida como um investimento. Demonstra também o compromisso do Estado em garantir as condições necessárias para reprodução capitalista, ao mesmo tempo em que busca amenizar seus efeitos através de políticas focalizadas e compensatórias, como, por exemplo, a bolsa no valor de R\$ 160,00 paga pelo governo para que os alunos possam custear suas despesas com os cursos.

Tema retomado em outros discursos proferidos durante as cerimônias de formatura do PRONATEC em 2014, ressaltando, mais uma vez em conformidade com a THC, que uma boa colocação e competitividade do Brasil estariam associadas ao seu desenvolvimento educacional. Ou seja, o país para concorrer em igualdade com os outros, deveria investir no capital humano de sua população (DILMA, 2014). Estes são discursos recorrentes na história da educação profissional, apresentando a qualificação profissional como oportunidade para aumentar as chances de acesso ao emprego, como por exemplo, na experiência do PANFLOR38, retomando elementos individualistas da ideologia liberal, onde o homem é quem se faz sozinho na terra das

38 Programa de Qualificação profissional do governo Fernando Henrique Cardoso debatido no capítulo anterior.

oportunidades. É como se, ao garantir a formação, o Estado pudesse se despreocupar e transferir para o indivíduo a responsabilização pelo seu ingresso, ou não, no mercado de trabalho. A supervalorização da educação, entendida como instrumento para os problemas decorrentes das desigualdades não é novo, e historicamente funcionou como estratégia de marketing ao longo dos diferentes governos.

Ao refletir sobre a estrutura dos cursos do programa, percebe-se que são divididos entre a modalidade Formação Inicial e Continuada com duração mínima de 160 horas, e os cursos Técnicos que exigem no mínimo 800 horas de formação.

Os cursos de Formação Inicial e Continuada de duração rápida com 160 horas e não têm diretrizes curriculares definidas, sendo o currículo dos cursos definido pelas instituições ofertantes com base na Classificação de Cursos FIC³⁹. O Guia FIC é um Guia que o MEC fez baseado no Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO). Lá estão descritas e regulamentadas as profissões, apresentando brevemente a atuação de cada profissional. Só podem ser pactuados cursos que componham o Guia, sendo determinados pelo MEC a carga horária mínima e a escolaridade para a realização do curso.

Art. 5º Para os fins desta Lei, são consideradas modalidades de educação profissional e tecnológica os cursos:

I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; e

~~II - de educação profissional técnica de nível médio.~~

II - de educação profissional técnica de nível médio; e (Redação dada pela Lei nº 12.863, de 2013)

III - de formação de professores em nível médio na modalidade normal. (Incluído pela Lei nº 12.863, de 2013)

³⁹O Guia Pronatec de Cursos FIC foi elaborado pelo Ministério da Educação para direcionar a oferta dos cursos do Pronatec/Bolsa-Formação os cursos presentes no catálogo totalizam 644 opções diferentes e são distribuídos em 13 eixos tecnológicos. O Guia pode ser encontrado no site oficial do PRONATEC: <http://pronatec.mec.gov.br/fic/>.

§ 1º Os cursos referidos no inciso I serão relacionados pelo Ministério da Educação, devendo contar com carga horária mínima de 160 (cento e sessenta) horas.

§ 2º Os cursos referidos no inciso II submetem-se às diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como às demais condições estabelecidas na legislação aplicável, devendo constar do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, organizado pelo Ministério da Educação.

§ 3º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013). (Brasil, 2011)

Já os cursos Técnicos são destinados aos estudantes que estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio, sendo submetidos às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação e devem constar no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, organizado pelo Ministério da Educação. Os cursos Técnicos além de ter suas diretrizes curriculares definidas pelo MEC exigem como condição mínima por parte do aluno estar cursando o segundo ano do ensino médio. Os cursos também só podem ser realizados exclusivamente em unidades fixas. É importante ressaltar isso, porque é comum que os cursos da modalidade FIC sejam ofertados em unidades móveis⁴⁰. A exigência da realização do curso Técnico em unidades fixas pressupõe que o aluno deve ter acesso a uma estrutura física que disponha de bibliotecas, laboratórios, e demais espaços necessários para a realização de um curso profissionalizante. Por outro lado, os cursos FIC (com uma duração bem mais restrita) podem ser executados das mais variadas formas como poderemos verificar adiante nas entrevistas realizadas com o SENAC. Sem mencionar que para ter acesso aos cursos técnicos os alunos devem realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e inscrever sua nota no Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional – (SISUTEC)⁴¹. Os cursos Técnicos são aqueles mais disputados e o critério de desempate para acessá-los é a maior nota no ENEM, ou seja, o SISUTEC funciona como uma espécie de filtro já que a procura pelos cursos é maior do

⁴⁰ Debateremos esse tema mais adiante quando formos avaliar a interpretação que o SENAC faz do PRONATEC.

⁴¹ O Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas e privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica oferecem vagas gratuitas em cursos técnicos na forma subsequente para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

que a oferta. Esses critérios mais rígidos para a execução do na modalidade Técnico contribuem para reforçar a tão criticada dualidade estrutural mesmo dentro do programa, pois o número de alunos que conseguem cursar os cursos técnicos é bem pequeno devido ao pequeno quantitativo de vagas e ao ranqueamento das notas.

O programa busca atender prioritariamente aos estudantes do ensino médio da rede pública em todas as suas modalidades de ensino, aos trabalhadores, aos beneficiários dos programas federais de transferência de renda e aos estudantes que tenham cursado o ensino médio conforme o artigo. 2º.

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.

§ 1º Entre os trabalhadores a que se refere o inciso II, incluem-se os agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores.

§ 2º Será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física.

§ 3º As ações desenvolvidas no âmbito do Pronatec contemplarão a participação de povos indígenas, comunidades quilombolas e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas sócio - educativas.

§ 4º Será estimulada a participação de mulheres responsáveis pela unidade familiar beneficiárias de programas federais de transferência de renda, nos cursos oferecidos por intermédio da Bolsa-Formação. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013) (Brasil, 2011)

Como podemos observar acima o Programa é destinado aos trabalhadores e aos filhos dos trabalhadores⁴², confirmando os apontamentos do segundo capítulo ao evidenciar que a educação profissional no Brasil é historicamente destinada às classes populares. Como confirmação hoje há o PRONATEC que repropõe a dualidade estrutural na medida em que restringe sua formação, sobretudo nos cursos de 160h, a um mero treinamento para o ingresso no mercado.

Atualmente os cursos são ofertados na rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pelas entidades dos Sistemas Nacionais de Aprendizagem, pelas redes Públicas Estaduais de Ensino, e por entidades privadas de educação profissional de acordo com a Lei nº 12.816, de 2013 que altera a Lei que institui o Pronatec e a medida provisória nº 593/2012 conforme apresentamos abaixo:

Art. 3º O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem e instituições de educação profissional e tecnológica habilitadas nos termos desta Lei.

Art. 3º O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas de ensino superior e de instituições de educação profissional e tecnológica, habilitadas nos termos desta Lei. (Redação dada pela Medida Provisória nº 593, de 2012)

Parágrafo único. Os serviços nacionais sociais poderão participar do Pronatec por meio de ações de apoio à educação profissional e tecnológica.

Art. 3º O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre 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 e de fundações públicas de direito privado precipuamente dedicadas à educação profissional e tecnológica, habilitadas nos termos desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013) (Brasil, 2011)

42 Para fins desta portaria, consideram-se trabalhadores os empregados, trabalhadores domésticos, trabalhadores não remunerados, trabalhadores por conta-própria, trabalhadores na construção para o próprio uso ou para o próprio consumo, de acordo com classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), independentemente de exercerem ou não ocupação remunerada, ou de estarem ou não ocupados no período de arregimentação para a Bolsa-Formação do Pronatec.

Segundo as falas⁴³ da presidenta Dilma, ao longo das cerimônias de formatura do PRONATEC, a execução do programa através de entidades privadas é fundamental para o bom desenvolvimento e qualidade do PRONATEC, pois essas instituições privadas, como o SENAC, possuem laboratórios equipados e material didático muito bem elaborados. A respeito da relação entre o Senac e o Estado, no artigo 4º da Lei. Nº 12.513/2011 que institui o PRONATEC declara-se também a necessidade por parte do governo de garantir a expansão do Sistema S:

III - incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem;

Ao destinar verba pública para expansão das escolas privadas de educação profissional, o Estado legitima na educação profissional um processo de privatização do público e publicização do privado. Nos artigos que trazemos abaixo está prevista a incorporação da educação profissional ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)⁴⁴. Essa transferência de responsabilidade e verba pública para as instituições privadas contradiz com o objetivo declarado pelo programa de contribuir para elevação da qualidade da educação pública em articulação com a educação profissional. Ao ofertar formação profissional dissociada da educação básica, o Pronatec contribui para a dualidade estrutural, enquanto o Estado, ao financiar as instituições privadas de educação profissional, busca favorecer o processo de acumulação debatida pelos teóricos marxistas, atendendo aos interesses do mercado de educação profissional em detrimento das necessidades dos trabalhadores. Percebemos na criação do Pronatec as duas funções do Estado capitalista preconizadas por O'Connor (1973) e pelos neomarxistas: legitimação, com publicidade que o governo fez “da democratização do acesso à educação profissional e que ela traria acesso ao emprego, conseqüentemente ao desenvolvimento”, e acumulação, com a transferência de recursos públicos para que a empresas privadas se ocupem de formar profissionalmente a mão-de-obra.

Art. 10. As unidades de ensino privadas, inclusive as dos serviços nacionais de aprendizagem, ofertantes de cursos de formação inicial

43 Os discursos oficiais da presidenta Dilma podem ser encontrados em: http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos#b_start=0&c1=PRONATEC.

44 Alterando a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.

e continuada ou qualificação profissional e de cursos de educação profissional técnica de nível médio que desejarem aderir ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, deverão cadastrar-se em sistema eletrônico de informações da educação profissional e tecnológica mantido pelo Ministério da Educação e solicitar sua habilitação.

“Art. 5º-B. O financiamento da educação profissional e tecnológica poderá ser contratado pelo estudante, em caráter individual, ou por empresa, para custeio da formação profissional e tecnológica de trabalhadores.

Em conformidade com artigo 3º, o Departamento Nacional do Senac assinou o Termo de Adesão ao PRONATEC, e passou a participar na condição de parceiro ofertante, conforme artigo 5º, inciso III da Resolução FNDE nº 3, de 16/03/2012 que prevê:

III - os serviços nacionais de aprendizagem, doravante denominados parceiros ofertantes, cujos departamentos nacionais serão responsáveis, diretamente ou por intermédio de seus departamentos regionais, por ofertar e ministrar os cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou qualificação no âmbito da Bolsa-Formação” (FNDE, 2012).

Destacamos no artigo abaixo e nas suas respectivas alterações a desresponsabilização do Estado em ofertar a educação profissional, transferindo a responsabilidade para as entidades privadas por meio das Bolsas Formação Estudante e Bolsa Formação Trabalhador.

Art. 6º Para cumprir os objetivos do Pronatec, a União é autorizada a transferir recursos financeiros às instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas estaduais e municipais ou dos serviços nacionais de aprendizagem correspondentes aos valores das bolsas-.

6º-A. A execução do Pronatec poderá ser realizada por meio da concessão das bolsas-formação de que trata a alínea a do inciso IV do caput do art. 4º aos estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio, nas formas e modalidades definidas em ato do Ministro de Estado da Educação. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013) formação de que trata o inciso IV do art. 4º desta Lei. § 1º As transferências de recursos de que trata o caput dispensam a realização de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congênere, observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos. (FNDE, 2012)

Já no § 3º podemos observar alterações que dizem respeito à devolução dos recursos em caso das vagas não ocupadas, possibilitando o controle do Estado na execução do PRONATEC, sobretudo, nas instituições privadas⁴⁵.

§ 3º O montante dos recursos a ser repassado para as bolsas-formação de que trata o caput corresponderá ao número de vagas pactuadas por cada instituição de ensino ofertante, que serão posteriormente confirmadas como matrículas em sistema eletrônico de informações da educação profissional mantido pelo Ministério da Educação, observada a obrigatoriedade de devolução de recursos em caso de vagas não ocupadas. (Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013) (FNDE, 2012)

Através das Bolsas Formação Estudante e Formação Trabalhador o Estado repassa recursos para que as entidades privadas, de acordo com o exposto acima, possam executar o PRONATEC. Como consequência há um processo de flexibilização do programa para atender às demandas das instituições privadas, legitimando a instituição de um mercado de educação profissional financiado com o dinheiro público. Aqui evidenciamos um dos principais aspectos negativos do PRONATEC que é a transferência de recursos públicos para as instituições privadas como o Senac executarem o programa. Como poderemos constatar adiante todas as escolhas realizadas pelo Senac na execução do programa são orientadas a reduzir o custos dos cursos, através de material didático, contratações temporárias, economia na infraestrutura oferecida, tudo quanto for possível para diminuir os custos e maximizar os lucros.

De acordo com a Portaria nº 185 de março de 2012 a Bolsa Formação atende prioritariamente estudantes do ensino médio da rede pública, incluindo a educação de jovens e adultos, trabalhadores, beneficiários dos programas federais de transferência de renda, pessoas com deficiência, povos indígenas, comunidades quilombolas, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, e públicos prioritários dos programas do governo federal. A Bolsa Formação se divide em duas tipologias:

⁴⁵Houve várias denúncias a esse respeito. Debateremos mais a frente.

A Bolsa Formação Estudante é destinada a estudantes regularmente matriculados em instituições públicas de ensino médio, por meio da oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, presenciais e em regime de concomitância. Com atendimento prioritário aos estudantes que estiverem cursando o 2º ou 3º ano do ensino médio.

Já a Bolsa-formação Trabalhador destina-se a trabalhadores de diferentes perfis, e a beneficiários dos programas federais de transferência de renda, por meio da oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada, com pelo menos 160 h, inseridos no Guia Pronatec de Cursos FIC.

Acompanhando a lógica liberal de responsabilização do indivíduo, de acordo com o Manual de Gestão da Bolsa-Formação, no caso de desistência ou evasão do curso, a instituição deverá suspender o CPF do evadido impossibilitando-o de realizar outro curso num período de três anos. Já aqueles que forem reprovados não poderão realizar matrícula por um ano⁴⁶.

Ao mesmo tempo, a oferta de Bolsa Assistência Estudantil para a classe trabalhadora acessar a educação profissional é o resultado de um processo de correlação de forças entre classes e frações de classe no Estado, representando uma importante conquista para os trabalhadores, mas também uma tentativa por parte do governo de buscar a legitimação e o consenso popular, indicando a oferta de educação profissional como possibilidade de superação da pobreza. Aqui podemos retomar o conceito de Poulantzas de “autonomia relativa” do Estado que se expressa no fato do governo oferecer uma bolsa para o acesso aos cursos demonstrando, por um lado sua busca por legitimação, e por outro, a sua capacidade de esconder o tema da exploração de classe, aparentando defender o interesse dos trabalhadores, em busca da “aceitação política específica da sua dominação por parte das classes dominadas” (POULANTZAS, 1977, p. 215). Garantindo sua legitimidade, e

46 Com exceção dos casos de incompatibilidade de horário gerada pela aceitação, pelo beneficiário, de oferta de emprego; mudança – pelo beneficiário – de município de residência; doença grave do beneficiário ou de um parente de primeiro, segundo ou terceiro grau; outro motivo de força maior. O aluno se compromete a comunicar à coordenação pedagógica dos cursos a ocorrência de impedimentos ou desistência, apresentando justificativa formal à Instituição nas seguintes situações: a) doença: com apresentação de atestado médico em até 72 horas; b) mudança para outro município; c) situação de trabalho em horário incompatível com o do curso.

disfarçando seus reais interesses de classe buscando conciliar os diferentes interesses da sociedade, tanto dos empresários, quanto dos trabalhadores incentivando a coesão e a unidade social.

A relação entre as entidades privadas e o Estado para execução do PRONATEC se dá através do processo de pactuação, que acontece duas vezes ao ano, através de um mapa de demandas identificadas⁴⁷ que o MEC disponibiliza para as unidades ofertantes. A partir desse levantamento as instituições escolhem quais cursos desejam ofertar. Em seguida, caso o MEC aprove as vagas, a instituição ofertante⁴⁸, por exemplo, o SENAC, pode ofertar as matrículas dos alunos. Em outras palavras, os ministérios estabelecem a demanda e as unidades ofertantes escolhem os cursos que vão ofertar. As instituições executoras não podem oferecer curso sem atender a essas demandas. Existe também a demanda potencial, que é quando um município solicita ao MEC uma qualificação específica, por exemplo, para que merendeiras das escolas aprendam a trabalhar com polpas de frutas. As vagas para o público do Ministério do Desenvolvimento Social ⁴⁹ são limitadas em 150 mil vagas para o país inteiro, sendo, o restante, preenchidas com a demanda identificada.

A questão da demanda identificada revela que o Ministério do Trabalho realiza o levantamento das demandas por mão-de-obra por área e região, preocupando-se primordialmente na oferta de formação para atender as flutuantes necessidades do mercado de trabalho.

Por se tratar de um programa que abarca diversas iniciativas, não existe um sistema unificado de inscrições, ficando a cargo de cada instituição estabelecer os critérios para matrículas dos alunos.

47 Elaborado pelo Ministério do Trabalho e Emprego onde é apontado quais cursos o PRONATEC ofertará e em quais regiões, como quantos trabalhadores precisam se formar em quais áreas.

48 São todas as instituições que oferecem os cursos como os IFS, o Sistema S, as demais de escolas de educação profissional.

49 Diversos programas do governo estão migrando para o PRONATEC como o Mulheres Mil hoje, as mulheres que estão cadastradas nesse projeto são encaminhadas para cursos do PRONATEC. Qualifica-se também através do programa soldados enquanto servem ao exército e marinha.

Com relação à prestação de contas, de acordo com a Resolução FNDE nº 3/2012, art.14, §11, as unidades ofertantes deverão manter, em arquivos, os documentos da prestação de contas por 20 anos após a aprovação das contas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.⁵⁰

Convém destacarmos que a mesma lei que institui o Pronatec também altera a Lei nº 7.988/1990⁵¹ no sentido de vincular o acesso ao seguro desemprego à frequência em cursos oferecidos pelo programa. A lei passa a vigorar com a seguinte redação:

A União poderá condicionar o recebimento da assistência financeira do Programa de Seguro-Desemprego à comprovação da matrícula e da frequência do trabalhador segurado em curso de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, com carga horária mínima de 160 (cento e sessenta) horas.

§ 2º O Poder Executivo regulamentará os critérios e requisitos para a concessão da assistência financeira do Programa de Seguro-Desemprego nos casos previstos no § 1º, considerando a disponibilidade de bolsas-formação no âmbito do Pronatec ou de vagas gratuitas na rede de educação profissional e tecnológica para o cumprimento da condicionalidade pelos respectivos beneficiários.

Ao analisar os trechos acima entendemos que essa alteração funciona como um filtro para dificultar o acesso dos trabalhadores ao benefício do seguro desemprego, na medida em que condiciona o recebimento do benefício à comprovação de realização de cursos FIC. Além de ser uma forma de controle, inclusive ideológica, já que se torna compulsória a matrícula num curso profissionalizante. Mais uma vez vemos traduzidos nos documentos o duplo jogo do Estado, que por um lado aumenta a oferta de educação profissional buscando garantir sua legitimidade através da ideologia de que o acesso ao ensino profissionalizante implicaria no acesso ao emprego , e por outro intensifica o controle e dificulta o acesso ao Seguro Desemprego.

50 Tais documentos são: Termos de Compromisso e Comprovante de Matrícula de Beneficiário; Listas de frequência; Recibos da assistência estudantil; Termo de Autorização; Termo de Concordância.

51 Nos seus artigos 3º, 8º e 10 da Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990.

Art. 20. Os serviços nacionais de aprendizagem integram o sistema federal de ensino na condição de mantenedores, podendo 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, nos termos dos incisos VIII e IX do art. 9º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do inciso VI do art. 6º-D desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013)

§ 1º As instituições de educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada dos serviços nacionais de aprendizagem terão autonomia para criação de cursos e programas de educação profissional e tecnológica, com autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

Art. 20-A. Os serviços nacionais sociais terão autonomia para criar unidades de ensino para a oferta de educação profissional técnica de nível médio e educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, desde que em articulação direta com os serviços nacionais de aprendizagem, observada a competência de supervisão e avaliação dos Estados. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

Sobre os artigos acima gostaríamos de evidenciar duas questões, a primeira diz respeito à autonomia das instituições dos serviços nacionais de aprendizagem para criação de cursos em praticamente todos os níveis de ensino. A segunda é a alteração que possibilita a oferta do Pronatec conjuntamente à Educação de Jovens e Adultos, o que diante de tantas fragilidades do programa poderia ser considerado um avanço no sentido de superação da dualidade estrutural, não fosse o fato dessa formação acontecer em âmbito privado e, via de regra, subordinada aos interesses do mercado.

Feita essa apresentação do Pronatec, nos empenharemos em avaliar como as diretrizes apontadas acima são interpretadas pelo Senac.

3.2 Avaliando a relação do PRONATEC com o SENAC.

Daqui em diante passaremos a avaliar politicamente a interpretação que o SENAC/RN faz do PRONATEC. Será nosso empenho investigar com base na literatura de avaliação de políticas públicas a teoria, ideologia, e objetivos implícitos e explícitos que fundamentam a formação profissional que a instituição oferece através do programa.

Como mencionamos, as instituições ofertantes têm bastante autonomia, sobretudo na modalidade FIC, para execução dos cursos. Por isso ressaltamos

a relevância e a novidade de se entender como uma instituição implementadora do PRONATEC entende o programa, vinculando isso a uma avaliação política. Retomando a literatura da Avaliação de Políticas Públicas temos que avaliar é atribuir valor, partindo de algum critério Souza (2013). Nesse sentido declaramos que o critério utilizado para nossa avaliação é defesa da luta histórica dos trabalhadores pelo fim da divisão social trabalho e do conhecimento.

No tocante às entrevistas, optamos por preservar a identidade dos entrevistados, tendo em vista não somente os tencionamentos que a pesquisa enfrentou nas atividades de campo, mas também os conteúdos que vieram à tona nas entrevistas. A esse respeito, aproveitamos para destacar que em diversos momentos pudemos observar hesitações nas falas dos entrevistados, insegurança em fornecer ou não algumas informações, sobretudo, quando relacionavam-se ao quantitativo de alunos atendidos pela instituição, ou sobre os recursos públicos recebidos para execução do programa .

Para situar melhor o leitor, apontamos que, durante o levantamento de dados, recorreremos à técnica da amostragem teórica de Flick (2009). À medida que íamos realizando as entrevistas, avaliávamos se aquela fonte ainda era, ou não, relevante.

Trabalhamos primordialmente com entrevistas realizadas com oito agentes do SENAC em momentos diferentes da pesquisa⁵². Seleccionamos as entrevistas que consideramos mais relevantes para aproximação de nosso objeto com as categorias de análise escolhidas apresentadas em nossos primeiro e segundo capítulos.

Antes de iniciarmos a análise das entrevistas ilustraremos um pouco melhor a íntima relação que se estabeleceu entre o SENAC e o Estado, através o programa do PRONATEC.

⁵² Solicitamos ao SENAC a informação sobre o montante recebido em recursos públicos para a execução do Pronatec em fevereiro de 2014. A pergunta foi feita na ocasião de uma entrevista com um dos gestores, como resposta a instituição solicitou essa informação por ofício. O documento solicitado foi entregue em março do mesmo ano, mas somente em agosto de 2015, após longas negociações essa informação foi disponibilizada. Exploraremos melhor essa questão na análise das entrevistas.

Retomaremos um evento em junho de 2014, onde a presidenta Dilma Rousseff lançou a proposta do PRONATEC 2 53, nessa ocasião o SENAC⁵⁴ recebeu o certificado de segundo maior ofertante do PRONATEC a nível nacional por ter contribuído significativamente para o alcance da meta estabelecida pelo governo de 8 milhões de matrículas até o final de 2014. Este certificado foi entregue ao consultor da presidência da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), Roberto Nogueira, que nesse evento representava o SENAC. Vale ressaltar que Roberto Nogueira é um dos integrantes que construiu e assinou o documento da CNC em 2010, pautado na necessidade de restringir e flexibilizar os direitos trabalhistas como estratégia para o desenvolvimento do Brasil, defendendo a terceirização como algo da modernidade e apresentando o trabalho fixo como um atraso histórico.

Os direitos do trabalhador podem ser uma ferramenta para o desenvolvimento, jamais o seu oposto. É preciso pensar uma reforma trabalhista que incentive as empresas a contratar parceiros, e não apenas pessoas que vão ter emprego garantido independentemente da sua atuação como trabalhador. Esse engessamento vai de encontro à flexibilidade exigida numa economia moderna. A legislação trabalhista deve permitir, sempre garantindo os direitos fundamentais dos trabalhadores, a possibilidade de negociar situações particulares, em que seja preciso levar em conta o segmento produtivo, a atividade e o porte da empresa “(CNC, 2010)⁵⁵.

Como demonstra a “agenda” defendida pela CNC para o desenvolvimento econômico do país, publicado em novembro 2010, como “A CNC e os desafios do Brasil”, construindo um diagnóstico dos atuais entraves ao desenvolvimento do Brasil e propondo novas “reformas” para a “superação de entraves ao desenvolvimento do País” (CNC, 2010, p.). “Reformas” que

53 cujo objetivo era ofertar 12 milhões de vagas pelo Pronatec a partir de 2015.

54 Notícia veiculada pelo site oficial do Pronatec disponível em: <http://www.senac.br/imprensa/noticias/pronatec-2-mais-12-milhoes-de-vagas.aspx>. Acessado em: 2014.

55 Trecho do documento A CNC e os desafios para o Brasil (CNC, 2010) Disponível em: <http://www.cnc.org.br/central-do-conhecimento/livros/cnc-e-os-desafios-do-brasil> Acessado: 2014. Em 1945, nasce a Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo - CNC como entidade representativa do empresariado brasileiro, o objetivo era o de promover um pacto entre trabalhadores e empresários a fim de promover a paz social. Assim a CNC foi reconhecida em 30 de novembro de 1945 como a entidade máxima do empresariado comercial brasileiro.

restringem o público e ampliam o privado, nas seguintes áreas: tributária, política fiscal, previdência social, legislação trabalhista, política monetária, política cambial e comércio exterior, burocracia estatal, infraestrutura; saúde, meio ambiente e segurança pública. Neste sentido, sobre a legislação trabalhista brasileira, a CNC defende que as relações de trabalho no século XXI,

[...] ainda são reguladas por normas em boa parte obsoletas, da década de 1940, que não levavam em consideração as soluções tecnológicas que existem hoje, as quais provocaram transformações radicais em processos, metodologias e técnicas de negócios. (CNC, 2010, p.29).

Na opinião da CNC, a legislação de direitos trabalhistas é engessada e prejudica a 'flexibilização' necessária a uma economia moderna, propondo como receita para o desenvolvimento do país.

[...] a flexibilização das relações entre empregador e empregado, permitindo que o resultado da negociação reflita o interesse das partes; a desoneração e a desburocratização dos custos empregatícios; o diálogo tripartite (Governo, empresários e trabalhadores), acabando com as decisões unilaterais, de cima para baixo; a regulamentação, por meio de lei, do instituto da terceirização, permitindo sua aplicação em atividades meio e em atividades fim; o incentivo aos meios alternativos (extrajudiciais) de solução de conflitos trabalhistas; a redução dos custos de contratação incidentes na folha de pagamentos das empresas; a correção das distorções do Nexo Técnico Epidemiológico Previdenciário (NTEP) e do Fator Acidentário de Prevenção (FAP); [...] a não ratificação da Convenção 158 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que visa impedir demissões sem justa causa. (CNC, 2010)

Nas suas investidas contra os direitos trabalhistas, a CNC defende uma concepção de sociedade favorável aos interesses do mercado capitalista e em detrimento aos interesses dos trabalhadores. Nesta lógica, a atuação do CNC, através do SENAC e as demais instituições do Sistema S, têm sido fundamental para planejar os rumos da educação profissional neste país, como convidado do MEC. Como confirmado por um gestor do SENAC/RN em uma das entrevistas de campo, quando com orgulho ele afirmava que “a instituição era sistematicamente convidada para fomentar discussões sobre educação profissional no MEC.” Também aparece na reportagem postada no site oficial do SENAC em 2014,

Convidado pelo Ministério da Educação, o diretor-geral do Departamento Nacional do Senac, Sidney Cunha, esteve com o

ministro Henrique Paim em Brasília no dia 12 de junho para tratar dos desdobramentos e objetivos da segunda etapa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). A reunião terminou com elogios à atuação do Senac, que contabilizou mais de 314 mil matrículas e cerca de 94 mil formandos, de janeiro a maio de 2014. (SENAC, 2014)

Assim que, o governo federal além de transferir a responsabilidade de uma educação de qualidade para uma instituição privada, legítima e abre espaço para que instituições como a CNC pautem suas necessidades e sua concepção de educação nas políticas de educação profissional. O fato do SENAC ser convidado para fomentar as discussões sobre a educação profissional no MEC dá a essa entidade as oportunidades de pautar seus interesses diretamente com o governo. Desta forma, o Senac hoje se constitui como uma das principais instituições executoras do PRONATEC em todo o país e no estado onde realizamos nossa pesquisa, o Rio Grande do Norte.

A relação entre o governo federal e a CNC no planejamento dos rumos da educação profissional, conjuntamente aos investimentos públicos na educação profissional, oferecida nas redes públicas e privadas, têm contribuído para consolidar o discurso hegemônico que apresenta a educação profissional como o caminho para o desenvolvimento social e econômico do país. Essa íntima relação entre CNC, SENAC e o governo, nos remete a Gramsci (2000b) quando afirma que a burguesia consolida seu poder de classe, não apenas como imposição, mas como capacidade de dirigir mais que obrigar, entendendo o Estado não mais como simples instrumento de coerção, mas também como instrumento de produção, de liderança intelectual e consenso. Neste sentido, a burguesia empresarial se afirmava como classe dominante e dirigente, conquistando e dirigindo diferentes forças sociais, colocando suas demandas na agenda do governo, construindo um projeto de sociedade, fornecendo uma base social ao poder. A classe dominante busca o consenso através de aparelhos ideológicos, públicos e privados como é o caso do SENAC.

A construção hegemônica seria, segundo Gramsci, um papel dos chamados intelectuais orgânicos. Esses agentes seriam os responsáveis por produzir e difundir visões de mundo que deveriam ser assimiladas e aceitas

pela maioria garantindo a hegemonia. No entanto, além desse intelectual de tipo tradicional, produtor e difusor de visões de mundo, Gramsci observa que existem os pequenos e médios intelectuais que buscam simplificar e difundir as visões de mundo para que cheguem ao povo. “O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior do momentâneo dos afeitos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador” (GRAMSCI, 2000a p, 53).

Na concepção gramsciana de intelectuais, a escola afirma-se como “espaço e instrumento estratégicos de formação dos intelectuais profissionais da cultura urbano-industrial”. (GRAMSCI, 2000a, p, 32,33). Assim, com base no capítulo 2, acerca da criação e atuação do Sistema S no Brasil, inferimos que o Senac desempenhe o papel de difusão das práticas e ideologias dominantes entre os trabalhadores. Ao cumprir a função de intelectual orgânico coletivo busca desarticular a resistência dos trabalhadores frente à ordem social estabelecida. Posta a íntima relação do Senac com o Estado, e situada sua atuação enquanto intelectual orgânico, passaremos agora a apresentar nossas análises dos dados obtidos em campo.

Em resposta à demanda governamental de incentivo à ampliação de vagas de educação profissional, o SENAC escolheu como foco prioritário de atuação, no âmbito do Pronatec, a oferta gratuita⁵⁶ de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e cursos de Habilitação Técnica de Nível Médio. Numa das primeiras entrevistas realizadas nos foi dito que em 2012 o SENAC/RN havia atendido a vinte mil matrículas, e que em 2013 chegaram a vinte e três mil matrículas efetivas, ou seja, cursos efetivados.⁵⁷

No quadro abaixo podemos observar quantos alunos foram matriculados, por ano, no PRONATEC através do SENAC desde 2011 até o segundo semestre de 2014, em todo o estado do Rio Grande do Norte.

56 O SENAC enquanto unidade ofertante (aquela que oferece o curso) pactua com as seguintes unidades demandantes (aquelas que solicitam os cursos): Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério das Comunicações, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério do Desenvolvimento Social, Ministério do Desenvolvimento Comércio e Indústria, Ministério da Educação, MEC através da secretária de educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão SECADI (PROEJA EJA).

57 Informações fornecidas pela Gerência de Integração e Implementação do SENAC/RN.

Quadro 1 - Quantitativo de alunos matriculados por ano no Senac/RN pelo Pronatec58

Ano	Matrícula
2011	1.138
2012	7.142
2013	23.508
2014	27.612
Total	59.400

Fonte: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio Grande do Norte, 2015.

Chamamos atenção para a contradição entre os dados fornecidos referentes ao ano de 2012. Foi afirmado na primeira entrevista que no ano de 2012 o Senac teria executado vinte mil matrículas, no entanto, as informações fornecidas posteriormente via e-mail apontam um número bem menor, quase um terço do que havia sido declarado anteriormente. Quando questionamos sobre a divergência o SENAC justificou como uma confusão de dados por parte da entrevistada. E que a informação correta seria aquela que indica 7.142 matrículas.

É notória a preferência do Senac na oferta de cursos FIC em detrimento dos técnicos, como poderemos verificar no quadro abaixo. Nela apresentam-se quantos alunos foram matriculados, por ano, no PRONATEC na modalidade FIC, desde 2011 até o segundo semestre de 2014 no estado do Rio Grande do Norte.

Quadro 2 - Matrículas realizadas pelo Senac/RN nos cursos FIC.

Ano	Matrícula
2011	1.138
2012	6.980
2013	22.909
2014	27.145
Total	58.172

Fonte: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio Grande do Norte, 2015.

Se confrontarmos os dados dos dois quadros perceberemos que quase a totalidade de cursos oferecidos foram na modalidade Formação Inicial e Continuada, somente 1.228 - mil duzentas e vinte oito matrículas - foram realizadas em cursos técnicos durante todo período de execução do programa, enquanto que nos cursos FIC foram realizadas 58.172 matrículas. Essas informações sanam qualquer dúvida a respeito da predileção da instituição em ofertar os cursos curtos com 160 horas de Formação Inicial e Continuada. Ao priorizar a oferta de cursos FIC, o Senac demonstra descompromisso com alguns dos objetivos declarados pelo programa, primeiro porque a oferta de cursos de 160 horas numa instituição privada para alunos que não concluíram a educação básica, muitas vezes nem o ensino fundamental, não garante a elevação da escolaridade, nem o aumento da qualidade da educação básica, tão pouco a superação da dissociação entre trabalho prático e a formação propedêutica . Como poderemos ver adiante nas falas dos entrevistados é comum que os alunos dos cursos FIC tenham dificuldade em acompanhar os cursos, mas não existe nenhuma ação oficial do Pronatec prevista para casos como esse que são comuns e inclusive um dos fatores de evasão dos cursos apontados pelos gestores do Senac/RN.

No quadro abaixo apresentamos os valores dos recursos públicos recebidos pelo SENAC para execução do PRONATEC entre 2011 e 2014 correspondentes ao número de matrículas realizado. Sublinhamos que o Senac recebe R\$ 10,00 hora aula por aluno, e que desse valor R\$ 2,00 devem ser repassados para o aluno por cada hora aula assistida através da bolsa assistência estudantil. O valor total da bolsa que os alunos dos cursos FIC (com duração de 160 horas) recebem é algo em torno de R\$ 160,00 ao mês por dois meses em média.

Quadro 3 - Recursos públicos recebidos pelo Senac para execução do Pronatec no Rio Grande do Norte.

2011	R\$ 293.800,00
2012	R\$ 12.121.531,50
2013	R\$ 39.543.238,00
2014	R\$ 56.729.152,00

Quadro elaborado pela autora com base em informações cedidas pela Diretoria Administrativo financeira do SENAC/RN, 2015.

A primeira questão que podemos observar no quadro é o crescimento exponencial do programa. Chamamos atenção para os valores que o Estado repassou para o Senac nos anos de 2013 e 2014, período em que o programa ofertou maior número de vagas. As indicações do quadro confirmam a nossa suposição de que o Pronatec é uma política, que apesar de buscar a legitimação através da oferta da qualificação profissional “gratuita”, na verdade, financia o mercado da educação profissional, reservando muitos milhões de reais de verba pública ao financiamento de instituições de ensino privadas. Lembrando-se de Offe (1984) através do Pronatec o Estado incentiva a acumulação capitalista ao repassar recursos públicos para as empresas através de bolsas de estudos, sem representar, porém os interesses específicos da classe dominante, pois, ao mesmo tempo, que opta por transferir a responsabilidade da formação para o privado, também busca manter a legitimidade frente aos cidadãos, nesse caso, através de elementos como, a bolsa formação, a publicização massiva do programa disseminando a ideologia de que a formação dará acesso ao emprego, e explorando exaustivamente o aumento do acesso a educação profissional que o programa gerou. O PRONATEC se fundamenta na ideia de que atende aos interesses gerais de desenvolvimento da nação, negando seu caráter de classe e de direcionamento da classe trabalhadora, quando muito, para o ingresso no mercado de trabalho em condições de subordinação. Uma negação que não se realiza tão somente nos discursos hegemônicos sobre o programa, mas também no enfoque do seu caráter compensatório no que diz respeito a demanda histórica dos trabalhadores pelo acesso a educação profissional. Não desconsideramos que o programa ampliou o acesso à educação profissional desde seu surgimento em 2011. Muitas pessoas que estavam afastadas da sala de aula tiveram a possibilidade de voltar a estudar. Os custos para realização de cursos profissionalizantes nas instituições de ensino privadas são altos, no próprio Senac, inclusive. Se nos ativermos apenas a esse aspecto superficial poderemos encarar o Pronatec como um avanço da classe trabalhadora na correlação de forças no seio do Estado, contudo são diversas as fragilidades encontradas no programa, além de seus objetivos não

declarados como o de legitimação do governo Dilma Rousseff num período que precedia mais uma campanha eleitoral disputadíssima.

Frente a diversas denúncias e especulações a respeito das evasões no programa, em agosto de 2015 o MEC criou novas regras para tentar evitar a evasão no Pronatec que havia atingido até aquele momento o número de 950 mil abandonos de vagas, segundo dados do próprio ministério. Demonstrando, como aponta a crítica levantada pelo pesquisador de políticas educacionais da UERJ Gaudêncio Frigotto, que o próprio MEC, ao menos até então, não tinha controle sobre as evasões no programa. As novas regras dizem respeito a um controle de frequência que agora deverá ser apresentado pelas instituições ofertantes e confirmados pelos alunos, tudo através de um programa online que já funcionará a partir do primeiro semestre de 2016. Não existem ainda estudos que avaliem se efetivamente os alunos do PRONATEC ingressaram no mercado de trabalho.

Abaixo apresentaremos os recursos públicos recebidos pela instituição por meio do programa distribuindo-os por unidades fixas⁵⁹, móveis⁶⁰ ou remotas⁶¹ ano a ano⁶².

Quadro 4 - Recursos públicos recebidos pelo Senac/RN por unidade para execução do Pronatec no Rio Grande do Norte.

	2012	2013	2014
Centro	R\$1.759.728,00	R\$ 3.209.384,00	R\$ 4.124.248,00
Alecrim	R\$ 760.480,00	R\$ 1.399.120,00	R\$ 2.634.728,00
Zona Sul	R\$ 1.357.600,00	R\$ 3.025.424,00	R\$ 4.523.728,00

59 O Senac/RN possui unidades fixas nos municípios de Natal, Parnamirim, Macaíba, Mossoró, Assu, e Caicó.

60 Unidades móveis são carretas que o Senac possui. Elas são deslocadas para os locais onde não existem unidades fixas para realização de cursos. A instituição afirmou possuir 3 carretas até o primeiro semestre de 2015.

61 Unidades remotas são aquelas que são montadas para atender os cursos do Pronatec onde não existem unidades fixas. Geralmente são alugados prédios e infraestrutura para montar os laboratórios e salas de aula temporárias. Ou ainda são realizadas acordos com instituições como tele centros.

B. Roxa	R\$ 764.352,00	R\$ 2.273.776,00	R\$ 4.452.636,00
Zona Norte	R\$ 528.608,00	R\$ 1.738.968,00	R\$ 3.628.640,00
Parnamirim	R\$ 1.302.056,00	R\$ 5.327.720,00	R\$ 5.991.560,00
Macaíba	R\$ 1.008.624,00	R\$ 4.242.144,00	R\$ 5.394.528,00
Mossoró	R\$ 2.037.024,00	R\$ 5.813.856,00	R\$ 7.556.704,00
Caicó	R\$ 453.968,00	R\$ 2.576.040,00	R\$ 4.155.192,00
Assu	R\$ 533.016,00	R\$ 3.160.776,00	R\$ 4.377.520,00
Unidade Móvel	R\$ 25.536,00	R\$-	R\$ -
Total Período	R\$ 10.530.992,00	R\$ 32.767.208,00	R\$ 46.839.484,00

Fonte: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio Grande do Norte, 2015.

Essas informações estratificadas sobre os recursos recebidos por municípios nos ajudaram a entender como era possível que o Senac fosse pioneiro na inteorização, atendendo a 144 municípios, sendo que a escola só possuía unidades fixas em seis cidades do estado. Percebemos que a maior execução, e provavelmente, o maior lucro que o Senac/RN teve com a oferta de cursos do Pronatec foi através das unidades móveis e remotas utilizadas nos interiores. Podemos chegar a essas conclusões observando a diferença de recursos recebidos nos quadros 3 e 4. No quadro 3 são apresentados os valores recebidos pelo Senac para execução do programa de maneira geral, já no quadro 4, que traz essas informações detalhadas por unidade, percebemos que não foi fornecido o valor do montante para execução em unidades móveis, mas a diferença nos mostra que foram quase 10 milhões referente aos cursos executados nessa tipologia de estrutura, os valores recebidos para execução em unidades móveis superam aqueles recebidos para as demais unidades fixas do Senac.

Evidencio “provavelmente”, pois o Senac não disponibilizou o valor recebido para execução dos cursos em unidades móveis nos anos de 2013 e 2014. Mas ao compararmos a planilha estratificada com os dados do quadro anterior que indicam o total do volume que a entidade recebeu em recursos públicos no decorrer dos anos, notaremos que existe uma diferença de R\$ 6.776.030,00, em 2013, e de R\$ 9.889.668,00, no ano de 2014. Acreditamos que a essa diferença entre os valores deva-se ao montante recebido para a execução dos cursos em unidades móveis, exatamente aqueles que foram omitidos nos quadros.

Outro elemento que deve ser observado é que esses valores referentes a matrículas em unidades remotas superam todos os demais. O que confirma nossa tese de que a maior concentração de recursos advindos da receita do Pronatec dizem respeito à execução de cursos realizados de maneira precária em unidades móveis nos interiores do estado do Rio Grande do Norte.

O Senac oferece concomitantemente ao Pronatec outro programa gratuito de educação profissional. Trata-se do Programa Senac Gratuidade (PSG)⁶³, instituído em 2008 pelo Decreto nº 6.633 em 2008, pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. De acordo com o decreto, sessenta e sete por cento da receita compulsória⁶⁴ recebida pelo Senac deveria ser revertida em gratuidade na oferta de cursos de qualificação profissional. Portanto os cursos oferecidos pelo PSG e pelo Pronatec FIC são os mesmos. A esse respeito a instituição afirma que houve conflito entre a oferta de bolsas por ambos, acabando concorrendo entre si. No trecho a seguir a entrevistada se refere à bolsa assistência estudantil paga aos alunos pelo Pronatec e sobre como essa medida esvaziou o PSG.

Infelizmente é isso que ainda segurou muito o aluno viu? [refere-se à bolsa assistência estudantil paga pelo Pronatec]. Tivemos um grande desafio, pois temos o PSG que é gratuito, mas que não oferta bolsa, e a gente tinha também o PRONATEC, que era gratuito e tinha bolsa, e aí os alunos optam muitas vezes pelo PRONATEC só por causa da bolsa. A gente tentava não oferecer os mesmos cursos pra que as duas modalidades de curso não concorressem entre si. Infelizmente, muitas vezes, e a gente se depara com situação como essa, eles não estão interessados nos cursos, eles estão interessados no dinheiro, e aí foi bem desafiador pra gente cumprir a meta do PSG com o PRONATEC concomitante. O curso é o mesmo, a estrutura física é a mesma, a qualidade é a mesma, inclusive dos cursos de balcão⁶⁵, mas as pessoas optam pelo PRONATEC pelo benefício. Mas graças a deus nós conseguimos manter tanto a meta do PSG, quanto a meta do PRONATEC. (Entrevistado 5, 2014)

63 O Programa foi criado por meio do Decreto nº 6.633, de 5 de novembro de 2008, sendo implementado a partir de 2009. O PSG destina-se a pessoas de baixa renda – cuja renda familiar mensal per capita não ultrapasse 2 salários mínimos federais.

64 Essa verba compulsória é recolhida pelo INSS através de uma taxa aplicada anualmente sobre a folha de pagamento do setor de comércio bens e serviços. O repasse é de 1% do total das folhas de pagamento e retido para o Sistema. No caso do comércio esse repasse é feito para a Confederação Nacional do Comércio e em seguida as confederações repassam o valor para as diretorias regionais da instituição.

65 Os cursos vendidos pelo Senac.

Chamamos atenção para a questão ideológica presente nessa fala, pois ela traduz a ideologia presente no SENAC. Responsabiliza-se o indivíduo por não quer aprender alegando que seu objetivo é exclusivamente o dinheiro. Lembramos que o valor da bolsa gira em torno de R\$ 160,00/mês e que serve para custear despesas com transportes ou alimentação dos alunos para que possam frequentar os cursos. Ou seja, um dos elementos positivos do Pronatec (a tentativa mesmo tímida de dar condições mínimas para que os trabalhadores possam estudar) é colocado pelo Senac como um elemento negativo. Nas demais entrevistas o tema das bolsas como interesse primordial dos alunos será retomado, já que essa foi uma crítica levantada em praticamente todas as entrevistas realizadas durante esta pesquisa.

3.3 As relações de trabalho no SENAC em decorrência do PRONATEC.

Outro elemento que pudemos observar foi a precarização das relações de trabalho no processo de implementação do SENAC. É importante relacionarmos esse fenômeno com o atual processo de “flexibilização” das relações de trabalho, debatido no capítulo 2. No trecho a seguir percebe-se que a entrevistada usa o termo colaboradores ao invés de trabalhadores. E não é uma simples coincidência, pois como poderemos constatar nas falas a seguir, o Senac opta em estabelecer suas relações de trabalho, ao menos aquelas relacionadas ao Pronatec, por meio de contratos temporários.

Em 2011 o total de colaboradores do SENAC era de 560, esse número passou para 780 com o PRONATEC em 2014, isso eu estou falando de uma maneira geral, incluindo pedagogos, a parte administrativa, porque todas as demandas da instituição aumentaram com o programa. (Entrevistada 7, 2014)

No quadro a seguir apresentamos o crescimento do número de docentes e demais profissionais contratados pelo SENAC após a implementação do PRONATEC.

Quadro 5 - Quantitativo de trabalhadores contratados pelo Senac durante execução do Pronatec.

Ano	Numero de docentes contratados	Número de “colaboradores” ⁶⁶
2010	106	Não informado
2011	202	560
2014	349	780
2015	329	Não informado

Quadro elaborado pela autora com base em informações cedidas pelo Senac /RN,2015.

Como podemos observar, o número de professores do Senac cresceu expressivamente após a implementação do programa. Ao questionarmos esse fenômeno, a instituição nos confessou usar como docente nos cursos do PRONATEC alguns professores da “casa”, mas também contratar professores temporários. Como podemos observar no trecho a seguir “Na realidade nós temos professores contratados da casa que atendiam ao PRONATEC, e tivemos alguns prestadores de serviço, ok?” Sobre a questão do salário, a entrevistada ressalta que “o valor da hora aula, normalmente a gente trabalhava com um valor fixo em cima da nossa tabela”, esforçando-se em afirmar que tanto os professores temporários quanto os efetivos recebiam um valor fixo pautado numa tabela de plano de carreiras e salários elaborado pela instituição. No entanto não garante que não há distinção de salário entre as duas categorias de professores.

Ainda sobre os contratos temporários,

Foram feitos processos seletivos com contratos por tempo determinados de acordo com o que a gente tinha de frente de curso pra executar. Por exemplo, se eu tinha um curso da área de beleza, eu fazia um processo seletivo só para área de beleza, a gente contratava a pessoa por seis meses, ou por um ano, e o profissional ficava atuando, quando terminava aquele contrato, a gente ou renovava o contrato, ou realizávamos um novo processo para atender a nova demanda. Então de acordo com o que a gente ia pactuando, homologando, do que ia surgindo, a gente ia fazendo processo. (Entrevistada 7, 2014)

Quando questionados sobre o porquê não realizar a contratação efetiva dos professores, o Senac alegou que os cursos aconteciam muito rapidamente e que a média de tempo de um professor em cada curso era de dois meses,

⁶⁶ Esses colaboradores englobam todos os profissionais contratados para trabalhar com a demanda do Pronatec. Incluindo pedagogos, técnicos administrativos e etc.

com a possibilidade de “aproveitamento” do mesmo profissional para outros cursos.

Um professor às vezes ficava dois meses em cada turma, num curso de 160 h e depois já passava para outra turma, ou vezes atuava manhã e tarde, ou tarde e noite, havia essa alternativa muitas vezes de trabalhar dois expedientes e depois ele já passava pra outro curso, então o aproveitamento era integral. (Entrevistada 7, 2014)

Chamamos a atenção para o fato de que a possibilidade de trabalhar em dois expedientes ser colocada como um elemento positivo pelo Senac. Sem mencionar que esse aproveitamento integral era sustentado por um contrato temporário que não garantia ao trabalhador o acesso aos seus direitos. Uma evidente precarização das relações do trabalho docente.

A questão da mercantilização da educação aparece fortemente na escolha do professor que se assemelha a um processo fordista: um atrás de outro, com velocidade, mas sem profundidade. O que conta é atender rapidamente aos novos pedidos. Tudo se torna mercadoria, não somente o aluno, mas também o professor. “Nós estávamos fazendo processo seletivo, o professor vinha, atuava, ele acabou o contrato dele, a gente já estava fazendo processo seletivo pra outros professores, porque o que o MEC aprovava nós tínhamos que fazer o processo para atender”. Apesar do esforço em afirmar que se seguiam os mesmos padrões para professores fixos e temporários a fala a seguir deixa transparecer a clara distinção feita pela instituição entre as duas categorias.

De 2011 a 2014 foram contratados 780 professores para atender a demanda do PRONATEC. Eu tinha os meus fixos, e esses eu não estou incluindo nesse número, os fixos eram cerca de 320 professores que já são do quadro permanente do SENAC (Entrevistada 6, 2014).

Percebemos que a recorrente expressão utilizada nas falas dos entrevistados quando se referem aos trabalhadores, como “colaboradores” cancela a conotação de classe que a palavra trabalhador ainda tem. É a reformulação da linguagem como forma de dominação.

Todo ano os nossos colaboradores passam por uma avaliação, a cada dois anos, atingindo uma média 7 altera-se sua faixa salarial. O professor muda de faixa de acordo com tempo de casa ou com nossa avaliação de desempenho, muda também verticalmente por titulação, para os professores eventuais, que são aqueles contratados nós tentávamos seguir essa mesma tabela, para não ter dentro da casa dois profissionais com salários divergentes. (Entrevistada 6, 2014)

Apesar do esforço em afirmar que usa-se o mesmo critério na remuneração, professor contratado pelo Pronatec dificilmente terá acesso ao aumento salarial por tempo de casa, já que são contratos temporários, com exceção da possibilidade de ascensão por titulação, o que em nenhum momento foi garantido pelas entrevistadas. A única possibilidade restante é a ascensão salarial de acordo com a avaliação do SENAC. O que não deixa de ser um modo para disciplinar os professores. Abaixo apresentamos o plano de carreiras com seus respectivos valores de hora/aula pago para os professores.

Quadro 6 - O plano de carreira e salários dos professores⁶⁷.

Cargo	Titulação	padrão	1ª faixa	2ª faixa	3ª faixa	4ª faixa	5ª faixa
instrutor	Nível médio	I	17,30	18,09	18,81	19,56	20,35
Instrutor	Graduação	II	21,16	22,01	22,89	23,80	24,76
Instrutor	Especialização lato senso/ Certificações Profissionais	III	25,75	26,78	27,85	28,96	30,12
Instrutor	Mestrado	IV	31,32	32,57	33,88	35,23	36,64
instrutor	Doutorado	V	38,10	39,62	41,21	42,86	44,57

Índice de reajuste da tabela = 6,5%.

Tabela salarial SENAC docente 2015 disponibilizado pela instituição.

A partir dos elementos apresentados sobre a quantidade de profissionais contratados para atender à demanda dos cursos podemos inferir que o Pronatec colabora com um modelo de educação que fortalece o privado, pois através de seus recursos a instituição ofertante aumenta o número de seus funcionários e se fortalece no mercado de educação profissional. Em paralelo com o que aconteceu com as bolsas de Financiamento Estudantil nas universidades particulares. Fenômeno próprio do neoliberalismo, onde o

⁶⁷Para que o docente faça sua progressão horizontal no seu plano de carreira no SENAC a instituição adota como critérios, o tempo de vínculo que o professor tem com o SENAC e também são realizadas avaliações de desempenho a cada dois anos. Já a progressão vertical acontece por meio de títulos como consta na tabela acima.

privado assume as responsabilidades sociais do Estado, transformando-as em mercadoria.

Em 2011 o total de colaboradores do SENAC era de 560, esse número passou para 780 com o PRONATEC em 2014, isso eu estou falando de uma maneira geral, incluindo pedagogos, a parte administrativa, porque todas as demandas da instituição aumentaram com o programa (Entrevistada 6, 2014)

É evidente o uso do programa para crescimento da estrutura da instituição, seja no seu quadro de funcionários, seja na ampliação de sua estrutura física como veremos adiante. Como resposta ao questionamento sobre quantos trabalhadores o Senac havia contratado em decorrência do Pronatec desde 2011 até o início de 2015, a instituição nos deu a seguinte resposta por e-mail:

Quanto aos dados solicitados abaixo, estamos enviando a informação enviada no CAGED68, total de colaboradores no final de cada período, não temos a informação apenas do PRONATEC. Obrigada! (E- mail enviado pela instituição em 2015)

Quadro 7 - Dados referentes ao quantitativo de trabalhadores do Senac e que foi disponibilizado para o CAGED.

Dezembro 2010	514 colaboradores
Dezembro 2011	517 colaboradores
Dezembro 2012	573 colaboradores
Dezembro 2013	658 colaboradores
Dezembro 2014	779 colaboradores
Mai de 2015	689 colaboradores

Quadro elaborado pela autora com base em informações fornecidas pelo SENAC/RN, 2015.

Segundo o que consta na resposta acima essas foram as informações que o Senac forneceu ao Cadastro Geral de Empregados e Desempregados. Analisando o quadro podemos verificar que entre 2010 e 2011 o crescimento no número de trabalhadores foi praticamente nulo, somente três novos

68Cadastro Geral de Empregados e Desempregados

profissionais foram contratados. Já em dezembro de 2012, após os primeiros meses do Pronatec, podemos observar um crescimento bem mais significativo, com a criação de 50 novos postos de trabalho. Entre 2012, 2013 e 2014 o número continuou crescendo, até que em maio de 2015, após os cortes de verbas do governo, o número de “colaboradores” diminuiu, mas ainda assim, permaneceu bem maior do que o que o Senac tinha antes de executar o programa.

Confrontando os dados acima com as entrevistas podemos perceber que a expansão do programa, sobretudo em 2014, ano de campanha eleitoral⁶⁹ possibilitou ao Senac a contratação de grande número de professores. Mas que atualmente frente aos cortes do governo⁷⁰, confirma-se que houve demissões

Parte dos docentes eram contratados por prazo determinado, o contrato foi se encerrando a gente não mais contratou, e na parte administrativa a gente teve que fazer uma reestruturação. Nesse ano nós tivemos um número considerável de desligamentos, mas a maioria foi por término de contrato, o restante é o volume considerado como vinha nos anos anteriores. A maioria foi docente por prazo determinado (Entrevistado 5, 2014)

Aqui fica mais uma vez evidente a precarização das relações de trabalho no SENAC por meio do Pronatec. O professor é tido como um colaborador, um mero instrumento. Gostaríamos de ressaltar que os cursos são criados de acordo com a demanda identificada levantada pelo MTE. Na prática, significa que um dos fatores que incide sobre a demissão do professor é a necessidade momentânea do mercado por mão de obra do eixo em que ele ministra aulas. Inclusive, essa foi uma das justificativas utilizadas pela instituição para o uso recorrente de contratos temporários. Afirmam que a instituição nunca sabia de antemão os cursos que seriam pactuados, e por isso não tinha como garantir que depois de seis meses ainda haveria necessidade de um determinado “colaborador”. O que denuncia que as relações de trabalho decorrentes do Pronatec no Senac são precarizadas em função das necessidades do

⁶⁹ Tendo sido fortemente explorado pela então candidata à reeleição e criadora do programa, Dilma Rouseff.

⁷⁰ Logo depois das eleições a presidenta anunciou um corte nas verbas destinadas ao programa. Durante o primeiro semestre de 2015 a instituição não ofertou novas vagas e também não sabia quantas vagas poderia ofertar através do programa no semestre seguinte.

mercado. O que nos remete a Offe (1984), quando propõe interpretar as políticas educacionais estatais como a busca por estabelecer um máximo de opções de troca para o capital e para a classe trabalhadora, de modo a maximizar a probabilidade de que membros de ambas as classes possam ingressar nas relações de produção capitalistas.

3. 4 Da subordinação do programa aos lucros da instituição.

Uma das questões centrais de nossa avaliação é perceber quais os objetivos implícitos da interpretação que o Senac faz do Pronatec buscando atribuir valor a suas consequências e seus aparatos institucionais. Retomamos as contribuições do texto de Souza (2013) quando coloca a importância do estudo avaliativo não se render aos discursos oficiais, pois muitas vezes eles revelam apenas os objetivos de fachada e não aqueles reais.

[...] a linguagem não diz exatamente o que diz e que o importante seria o significado que está por baixo. Além do mais, a linguagem verbal não abarcaria tudo [...] temos que ir além do superficial e que a linguagem, ainda seguindo o autor, quer dizer algo diferente do que diz e que há linguagens dentro da linguagem. (SOUZA 2011, p.3)

Como apontamos no capítulo anterior, é importante observar se existem contradições nos objetivos da política, pois essas incompatibilidades expressam diferentes interesses e pressões de frações de classe. Assim pressupõe-se que exista uma diferença entre os objetivos reais de uma política pública e os objetivos de fachada. Essa distancia entre objetivos reais e os objetivos declarados geralmente expressam intenções distintas. Uma das contradições que percebemos no Pronatec é fato de ele optar por financiar instituições privadas na sua execução, ação que vai de encontro com o objetivo de elevar a qualidade do ensino médio público em articulação com a educação profissional, como já discutimos anteriormente. Iremos nos amparar mais uma vez a literatura de avaliação de políticas públicas para investigar quais os objetivos implícitos do Senac na execução do Pronatec.

Apresentaremos ações empreendidas pelo Senac para implementar e executar o programa, apesar de não ser nosso interesse realizar uma avaliação da implementação, achamos indispensável trazer alguns elementos desses

momentos para avaliarmos quais os objetivos que se escondem por trás dessas escolhas.

Como pudemos observar nos quadros apresentados anteriormente, o Senac/RN só possui unidades fixas em Natal, Parnamirim, Macaíba, Mossoró, Assu e Caicó. Apesar disso, a instituição atendeu 143 municípios pelo Pronatec, destacamos que isso foi mencionado diversas vezes nas entrevistas, apresentando como um elemento positivo o fato do Senac ter sido pioneiro na interiorização do programa.

Quando questionada sobre quais estratégias utilizaram para atingir esse resultado, a entrevistada responde. “A gente enviava a carreta para alguns municípios, temos três carretas que são unidades móveis. Tínhamos também nossos laboratórios móveis que atendiam o programa” (Entrevistada 6, 2014). É importante destacarmos aqui que houve contradição nas informações passadas por duas informantes. Enquanto a entrevistada acima declara abertamente o uso das carretas para atender os cursos do Pronatec, outra agente do Senac nega veementemente essa informação, alegando que as carretas atendem apenas os cursos do Programa Senac Gratuidade (PSG). No entanto, quando foi afirmado o uso das carretas a informante que nega a informação estava presente, mas somente dias depois ela nos contestou esse dado. Encaramos a preocupação da entrevistada em negar o uso dessas estruturas para atender ao programa como uma demonstração de insegurança da instituição com essa prática.

Outra estratégia utilizada para executar o programa fora das unidades fixas foi a sublocação e as chamadas “parcerias” público-privada nos municípios do interior como poderemos verificar adiante.

A gente locou laboratórios de informática, por exemplo. Em alguns municípios já havia tele-centro⁷¹, e aí a gente realizou parceria.

71 Os tele-centros são espaços sem fins lucrativos, de acesso público e gratuito, com computadores conectados à internet, disponíveis para diversos usos. O objetivo é promover o desenvolvimento social e econômico das comunidades atendidas, reduzindo a exclusão social e criando oportunidades de inclusão digital aos cidadãos. Os tele-centros oferecem cursos e atividades, além de funcionarem como espaço de integração, cultura e lazer. Os frequentadores contam com assistência de monitores qualificados, que atuam como gestores locais. Atualmente, existem 7.755 tele-centros em funcionamento em todo o Brasil. Eles foram instalados por meio de um acordo entre ministérios, prefeituras e entidades, que são responsáveis pela manutenção desses espaços. A ação é gerenciada pela Secretaria de Inclusão Digital. Fonte: <http://www.mc.gov.br/telecentros>.

Fizemos a manutenção das máquinas, mexemos com os laboratórios para dar manutenção para que fosse possível utilizá-lo nos cursos. A gente trabalhou muito com parcerias nos municípios sabe? (Entrevistada 7, 2014)

A “parceria” a que a entrevistada se refere diz respeito às prefeituras dos municípios do interior. Além de destacar a precariedade dos tele-centros, achamos importante evidenciar que em teoria esse seria um espaço público, mas que é privatizado pelo Senac na execução dos cursos, que além de receber a verba pública, também se utiliza de estrutura pública privatizando-a em seu benefício. Com relação às parcerias com os tele-centros, a entrevistada prossegue,

[...] para eles essa parceria foi vantajosa por isso eles quiseram. Eles estavam com as máquinas paradas, os tele-centros estão sucateados, as máquinas estão com a memória defasada, então o Senac colocou memória nas máquinas, melhorando a velocidade delas para que a gente pudesse atender. Houve determinados municípios que a gente teve dificuldade por questão de flexibilidade e disponibilidade do município, às vezes tinha briga política, o pessoal da secretaria de assistência social estava brigando com o pessoal da prefeitura, então a gente não conseguia que houvesse essa parceria. Mas a gente conseguiu muita coisa, a maioria aceitou, acatou bem e foi proveitoso sim. (Entrevistada 7, 2014)

Nota-se uma precarização do programa em função do lucro da instituição, pois se opta por utilizar estruturas precárias no oferecimento dos cursos, ao invés de garantir laboratórios novos de informática, por exemplo. Além disso, o fato do Senac ter “reformado” através de “parcerias” os computadores dos tele-centros contribui para reforçar a ideologia de que o público não funciona e que a eficiência e qualidade são características exclusivas do privado.

Outro questionamento que levantamos foi se havia ocorrido ampliação da estrutura física do Senac em decorrência do programa. A resposta foi a seguinte:

A gente criou laboratórios móveis, fixo não. Criamos laboratórios móveis que pudéssemos estruturar em espaços onde não tínhamos unidades fixas. Tivemos 144 turmas de cozinheiro acontecendo e foram comprados laboratórios para atender a essas turmas. (Entrevistada 6, 2015)

A instituição afirma que com as verbas do Pronatec foi possível realizar uma “reserva financeira” como poderemos confirmar a seguir.

Olha, com a verba do PRONATEC o SENAC conseguiu fazer uma reserva financeiramente falando. Por isso a gente conseguiu cumprir com os compromissos mesmo diante dos débitos já existentes⁷². Tem também a questão do atendimento, a gente conseguiu atender públicos que nós não tínhamos sequer conhecimento, nunca tínhamos entrado nesses setores, isso traz potenciais futuros clientes. Também foi possível ampliar a estrutura de algumas coisas, a gente investiu muito, em equipamentos, investimos em nossos laboratórios. A gente hoje têm laboratórios de ponta que foram investidos com o dinheiro do PRONATEC. (Entrevistada 6, 2015)

Aqui fica mais uma vez evidente que o público concede ao privado a responsabilidade de oferecer educação profissional e permitindo que essas empresas busquem o lucro em detrimento da qualidade. Mais um elemento que destacamos dessa fala é o fato dos alunos serem chamados de “clientes”, denunciando que a instituição interpreta o programa como um negócio muito mais do que como um processo pedagógico. A instituição inclusive admite não ter nenhuma experiência pedagógica com o público alvo do Pronatec.

Ainda mais, o dinheiro do Pronatec possibilitou a expansão física da instituição garantido que fosse feita inclusive poupança. Sem mencionar que apresentam como um dos principais elementos positivos do programa, a possibilidade de publicização da escola,

[...] o lado bom é que com o PRONATEC o SENAC ficou mais conhecido, as pessoas passaram a procurar mais e viram o valor que tem a qualificação. Gente que nunca mais tinha entrado numa sala de aula voltou a procurar, então o Senac ficou o tempo todo visível para essas pessoas. (Entrevistado 5, 2014)

Com base no exposto percebemos que uma das finalidades da instituição na execução do programa é seu lucro. Isso torna-se evidente mais uma vez quando a instituição afirma que “A turma é formada por um quantitativo de alunos que faça valer a pena você arcar com os custos.” (Entrevistada 6, 2014).

⁷² A entrevistada referia-se ao atraso no repasse dos recursos para execução do SENAC ocorrido a partir do segundo semestre de 2014. Logo após as eleições presidenciais. Na época, a mídia noticiou que os atrasos nos repasses não se restringiram ao SENAC, mas que também ocorreram em outras instituições do estado que também executavam o programa, como o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Escola Agrícola de Jundiáí (EAJ) Para saber mais consultar em: <http://tribunadonorte.com.br/noticia/atrasos-no-rn-superam-r-4-milha-es/306508>.

Frente ao que foi exposto - contratos temporários, oferta de cursos em unidades móveis, a publicização e marketing do Senac através do programa, consideramos que um dos objetivos não declarados pelo Senac seja a maximização do seu lucro através do programa, além de continuar a desempenhar o papel de intelectual orgânico coletivo da pedagogia da hegemonia.

O PRONATEC transforma-se em uma mercadoria. Se a apropriação que o Senac faz do programa se repete em outras instituições ofertantes privadas, podemos inferir que essas cumprem as exigências mínimas de infraestrutura, carga horária, material didático, buscando sempre reduzir os custos com os cursos para que a execução do programa se torne mais rentável.

O material didático utilizado pela instituição implementadora na execução do programa é escolhido autonomamente por ela,

[...] não existe nenhuma regra com relação ao material didático, a instituição ofertante usa o material didático que escolher, o MEC apenas avalia, mas é o material que a instituição já utiliza. Nós não fazemos nenhuma distinção de material didático utilizado, o mesmo material que a gente utiliza para os cursos do balcão é utilizado nos cursos do PRONATEC, a única coisa que foi exigência do MEC é que nós disponibilizássemos para os alunos caderno, lápis e caneta, a camiseta não era obrigatória, mas a gente forneceu para algumas turmas". (Entrevistada 4, 2014)

Em vários momentos durante as entrevistas os agentes faziam questão de afirmar que o curso que a instituição vendia e o Pronatec tinham a mesma qualidade.

O material didático é utilizado com base no plano de curso. O material que se usa para o PRONATEC é o mesmo que se usa para os cursos de balcão. A gente licita o material, às vezes a gente produz a apostila internamente, ou a gente adquire o livro, ou se for apostila a gente também tem licitação de produção de apostila. A gente pode produzir na casa. Mas o material via de regra é todo licitado. Se o plano de ensino exigir um determinado livro, a gente adquire o livro, mas nós temos usado bastante apostila, eu me recordo de termos usado bastante apostilas por um período. Dependia se o fornecedor entregava meu livro a tempo, caso não, tínhamos que ter um plano de contingência, o plano de contingência era apostila, muitas vezes. (Entrevistada 4, 2014)

Aqui retomamos o tema da educação fastfood, no lugar do livro, que seria um custo a mais para instituição, prefira-se o uso de apostilas, favorecendo uma pasteurização dos conteúdos. Ainda mais, ao possibilitar ao

privado a elaboração do material didático⁷³, legitima-se que as teses do mercado sejam traduzidas nos conteúdos da formação.

Além disso, devido ao grande fluxo de cursos executados nem sempre a escola realizava a licitação.

Ás vezes tínhamos que alocar equipamentos porque não dava tempo de fazer a licitação. Essa dificuldade se devia ao volume muito grande de alunos capacitados, e as regras e resoluções que devemos seguir internamente. Apesar do SENAC ser privado, um privado meio misto, a gente não segue a lei de aquisição 8.666/74, mas a gente tem uma resolução própria que limita aquisição com despesa. Então a gente tinha um volume muito grande a comprar, e tinha que fazer licitação para tudo que estava sendo comprado e tinha que ser produto de qualidade, e isso a gente teimou aqui para poder dar conta de atender a demanda do PRONATEC (Entrevistada 4, 2014)

3.5 Avaliando a concepção de educação.

Daqui em diante avaliaremos a concepção de educação que orienta a formação profissional oferecida pelo Senac através do Pronatec. Apesar de preservarmos as identidades dos entrevistados achamos necessário relatar que uma das entrevistas a seguir foi realizada com uma docente da instituição.

Toda a receptividade que havíamos encontrado nas primeiras conversas agora se transformara em desconfiança. Documentos como Projeto Político Pedagógico⁷⁵ (PPP) do curso, estrutura curricular, e material didático não foram fornecidos pela instituição de pronto.

Outro elemento complicador da pesquisa de campo é que não existem profissionais responsáveis apenas pelo PRONATEC, todos são responsáveis

73 O SENAC Paraná tem produção de apostila e o SENAC de São Paulo tem uma editora, eles produzem e as demais escolas adquirem suas apostilas.

74 Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais sobre licitações e contratos administrativos pertinentes a obras, serviços, inclusive de publicidade, compras, alienações e locações no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Parágrafo único. Subordinam-se ao regime desta Lei, além dos órgãos da administração direta, os fundos especiais, as autarquias, as fundações públicas, as empresas públicas, as sociedades de economia mista e demais entidades controladas direta ou indiretamente pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8666compilado.htm. Acessado em: 17/07/2015.

75 Somente depois de certa insistência foi permitido o acesso ao PPP, mas desde que isso fosse feito nas dependências da escola. No decorrer das negociações conseguimos acesso aos documentos, mesmo com bastante dificuldade, alguns foram encaminhados por e-mail discutiremos mais a frente.

por todos os cursos. Isso dificulta a criação de um diagnóstico das dificuldades do programa.

O Plano Político Pedagógico (PPP) para o PRONATEC no SENAC é um modelo padrão para todos os SENAC do país, sendo elaborado por uma equipe pedagógica responsável pelo PRONATEC no SENAC em Brasília. Esse modelo é adotado nacionalmente, cabendo a cada região realizar as devidas adaptações em função das peculiaridades regionais. Ou seja, em nenhum momento a comunidade, os alunos ou até mesmo os professores são convidados a debater, opinar ou reformular o Plano Político Pedagógico, impossibilitando que os alunos sejam sujeitos ativos e autônomos na construção de seu conhecimento.

Ao contrário, acreditamos que uma prática pedagógica comprometida com a formação integral do sujeito deveria lançar mão de métodos e conteúdos que considerassem a trajetória histórica social dos indivíduos, inclusive para que houvesse um diálogo entre a educação profissional oferecida no curso e os conhecimentos prévios dos alunos. Em nenhuma das entrevistas, a equipe pedagógica ou professores mencionaram a importância da participação dos alunos e da comunidade na escolha e elaboração dos cursos, na elaboração do PPP, nem quanto à escolha do material didático. Toda a elaboração de quais e como os conteúdos serão ministrados nos cursos são alheias aos alunos. Apesar de ser apresentado como uma conquista para os trabalhadores, desde sua concepção o governo negou a participação da população na formulação e execução do programa. Ao contrário, o programa foi apresentado pelo governo e rapidamente aprovado na Câmara sem praticamente nenhuma alteração em sua redação original, o que demonstra certo consenso em torno do programa, além disso, o antigo concorrente a presidência José Serra havia publicado nas redes sociais em resposta a presidenta Dilma quando lançava o programa, que o Pronatec não passava de uma cópia de um projeto que ele é quem havia idealizado. Percebemos que desde sua concepção o PRONATEC não tinha como propósito se constituir como uma política emancipatória, no máximo compensatória e de legitimação.

Parabéns ao governo pelo anúncio do Protec - o Prouni do ensino técnico, que propus na campanha. Bolsa para pagar anuidades do ensino técnico", escreveu. E fez por onde esclarecer

que seu comentário não se tratava de um elogio "Bem, fiz certa ironia, que nem todos compreenderam: o governo do PT copiou uma ideia nossa - Protec - que na campanha eles atacavam. (JOSÉ SERRA, 2011).

Retomando a interpretação que o Senac faz do PRONATEC, salientamos que quando questionados (Senac) sobre a articulação com a escola, no caso daqueles alunos que ainda cursam o ensino médio e realizam curso profissionalizante na instituição, a Gerência de Implementação e Integração Educacional e a Diretoria de Educação Profissional do Senac afirmaram que não existe praticamente nenhuma relação entre a escola e a instituição onde o aluno realiza o curso. Resgatamos o tema que trabalhamos no capítulo anterior sobre a opção histórica pela continuidade da dualidade estrutural na educação. A gerência do SENAC afirma que as escolas não têm interesse em estabelecer relações com a equipe pedagógica dos cursos, e os poucos contatos que foram feitos em casos extremos partiram de iniciativa do SENAC. Demonstrando que na prática de execução do programa não há nenhuma relação entre a educação profissional e a educação propedêutica, mesmo o programa declarando como um de seus objetivos a integração entre as duas formas de educação. Se comparado ao PROEJA, por exemplo, podemos considerar que o PRONATEC configura-se como um retrocesso na luta dos movimentos sociais e das camadas populares pelo acesso a uma educação pública de qualidade e que supere a divisão social do conhecimento. Já que se tratando do primeiro programa mencionado existe uma articulação e diálogo entre educação profissional e formação básica, elas caminham juntas no processo formativo, buscando superar a hierarquização de conteúdos. Diálogo e articulação que o Senac não consegue realizar na sua formação através do Pronatec.

Ao longo das entrevistas com os funcionários, percebemos por parte deles uma divisão entre duas categorias de alunos os “vencedores” e os “perdedores”, postura que responsabiliza os alunos por seus sucessos ou fracassos no acompanhamento e permanência nos cursos. Exemplo disso pode ser observado quando perguntamos sobre as possíveis causas da evasão nos cursos FIC, e como resposta ouvimos que a motivação é a “imaturidade dos alunos que não sabem aproveitar as oportunidades oferecidas pelo programa”. Tema retomado pela professora entrevistada ao defender o

PRONATEC como “uma oportunidade que precisa ser aproveitada”. A docente afirma estar “totalmente apaixonada pelo PRONATEC, ele tem salvado muitas vidas, espero que não acabe nunca mais”. Continua, “as pessoas precisam entender que a nossa vida profissional somos nós quem construímos, e precisamos estar atentos nas oportunidades. Isso precisa ser aproveitado, o PRONATEC é uma oportunidade que precisa ser aproveitada”. De acordo com a professora, “a vida profissional é uma responsabilidade individual, portanto o sucesso ou o fracasso no mercado de trabalho depende dos alunos” .

Tem que ser desmistificado que o aluno do PRONATEC é um coitadinho. Ele não pode ser visto dessa maneira. Ele tem que ser olhado de igual para igual, porque o mesmo professor do balcão [os cursos de formação pagos] é o do PRONATEC, isso foi uma boa sacada. (Entrevistada 2, 2014)

Aqui se reforça a ideologia liberal do Estado neutro, aquele que está acima dos interesses de classe e frações de classe, garantindo o acesso à educação e responsabilizando o indivíduo por seus acertos ou fracassos.

Com relação à evasão, a professora ressalta que “na última turma de almozarife que dei aula, 10 alunos de um total de 30 desistiram”. Isso, pois, segundo ela, quem se matricula passa a receber a bolsa, e mesmo que esse aluno deixe de frequentar o curso, continua recebendo o benefício, pois não há um controle. Ela afirma que “isso vulgariza o programa, pois têm muitos alunos que só se matriculam por causa do dinheiro”. E continua,

[...] as pessoas que não participam do programa quando olham o programa do governo já pensam: é uma enrolada! Quando chega na sala de aula, e se deparam com critérios, limites e com os desafios dos cursos, os que vieram por dinheiro se desmotivam, os que não se interessam vão embora. (Entrevistada 2, 2014)

A professora considera a desistência daqueles alunos que, supostamente, estariam ali principalmente motivados pela bolsa como algo positivo para o programa, pois na opinião dela “Não adianta o governo dar a oportunidade se o aluno não quer. O processo ensino/aprendizagem, não pode acontecer com apenas um lado se esforçando”. Tema retomado pelos demais entrevistados, evidenciando “o interesse primordial dos alunos pela bolsa”, argumentando que alguns alunos (referindo-se principalmente aos que desistem no meio do percurso) buscam o PRONATEC apenas para receber o benefício, e não para ter acesso a uma formação profissional. “Imaturos”,

“pessoas sem estratégia para o aprendizado” e “sem percepção do mundo” são algumas das formulações usadas pelos gestores ao se referir aos alunos. Acompanhando a lógica do individualismo liberal debatida acima, a fala da professora e dos demais entrevistados reproduz e legitima a coincidência entre a posição social ocupada e o mérito individual, responsabilizando e culpando os pobres por serem pobres. Sem falar que o fato da formação profissional ser totalmente desarticulada da educação básica não é mencionado pela entrevistada como uma das possíveis causas das evasões. Ou seja, ela não demonstra nenhuma preocupação ou constrangimento com o fato de não haver qualquer trabalho pedagógico dentro do PRONATEC para recuperar as possíveis lacunas na formação dos estudantes, e que esse é um dos motivos de desistência de muitos alunos, segundo a própria instituição como veremos abaixo.

Ao partimos para o processo formativo na sala de aula, alguns membros da equipe pedagógica afirmam que muitas vezes os alunos têm dificuldade em acompanhar as aulas do curso profissionalizante, pois não dominam as competências básicas para dar andamento ao aprendizado. Uma das gestoras confirma que muitos têm dificuldade em acompanhar os cursos devido às lacunas deixadas durante sua formação básica. Questionada sobre o dever da instituição de considerar em sua prática pedagógica o processo histórico e a trajetória de vida desses sujeitos, a gestora evidencia que existe um trabalho de acompanhamento dos alunos do curso FIC que têm lacunas na sua formação.

A secretaria de educação não acompanha o aluno dela que está fazendo PRONATEC, o próprio SENAC está fazendo este acompanhamento dentro das disciplinas de seus cursos, mas somente daqueles conhecimentos necessários ao perfil profissional que pretendemos formar (Entrevistada 1, 2014).

Para os alunos do curso FIC que têm dificuldades, ou mesmo os que ainda não concluíram o ensino médio, o SENAC afirma fazer, na medida do possível, um trabalho de acompanhamento e recuperação.

Essas deficiências já vêm da educação básica do aluno e o SENAC não tem condições de em pouco tempo resolver os problemas de todo um processo formativo falho. A ação do professor se limita a componentes que duram em média 20 horas ou cinco dias letivos, nesse período de tempo tão curto não é possível, por exemplo, resolver os problemas de uma vida inteira com português, mas temos

como direcionar o português para que atenda ao que será necessário para o desempenho de uma determinada função profissional. (Entrevistada 1, 2014)

Aqui nota-se que a instituição isenta-se da responsabilidade com os alunos que têm dificuldades de aprendizado. É o processo de mercantilização da educação profissional, onde o que importa é o número de matrículas e o lucro, enquanto a qualidade e consistência da formação se tornam elementos secundários, quase fora de moda. Por um lado a instituição reconhece que os alunos do Pronatec vêm de um processo de formação falho, e que muitas de suas dificuldades em acompanhar o curso derivam disso, mas por outro oferece uma educação fragmentada legitimando a dualidade estrutural e aprofundando ainda mais as fragilidades do Pronatec no diz respeito à dissociação com a educação propedêutica. Ao mesmo tempo em que alguns gestores afirmam realizar um trabalho de recuperação, mesmo que pontual e restrito aos conteúdos dos cursos profissionalizantes vimos que a professora, e mesmos as pedagogas, responsabilizam os alunos pela evasão, revelando contradição nos discursos da instituição.

Na opinião da gestora, os alunos, principalmente os que ainda cursam o ensino médio, não têm grande interesse pelos cursos da modalidade TEC, pois a duração deles é mais prolongada, “eles preferem os cursos FIC porque são mais rápidos, preferem realizar vários cursos para diversificar seu currículo e aumentar as chances de entrar rápido no mercado de trabalho”. Os cursos na modalidade FIC são rápidos e estritamente concentrados nas competências profissionais de uma determinada profissão. Em curto prazo, realmente pode ser, que possibilitem o acesso ao mercado de trabalho mais rapidamente, apesar de nem a instituição, ou o governo apresentarem dados sobre o efetivo ingresso dos concluintes no mercado de trabalho. Mas lembramos, que como apresentado precedentemente, o Senac optou por ofertar quase que a totalidade dos seus cursos na modalidade FIC. Nesse sentido, podemos inferir que as afirmações do Senac sobre a preferência dos alunos pelos cursos FIC é, na verdade, uma tentativa de justificar uma opção que foi da instituição.

De acordo com o discurso da equipe, os cursos FIC limitam-se a formar competências específicas para um determinado posto de trabalho.

Quem vem fazer a educação profissional, principalmente se tiver uma idade mais madura, traz a deficiência de estar há muito tempo fora da escola. Essa pessoa não tem o hábito de leitura, ele não tem o entendimento de que precisa estar sempre lendo e aprimorando os conhecimentos para conseguir acompanhar. É uma deficiência que essa pessoa tem. (Entrevistada 1, 2014).

Aqui gostaríamos de retomar Bourdieu (1983), quando afirma que ao entrar no ambiente escolar, todo sujeito traz consigo uma série de *habitus* apreendidos e internalizados durante toda sua trajetória de vida. Eles seriam o resultado das relações sociais vivenciadas e internalizados pelo sujeito durante sua existência. O *habitus* funciona como estrutura estruturada, disposta a funcionar como estrutura estruturante, ou seja, as experiências formativas anteriores ao momento da educação profissional influenciam diretamente o desempenho dos alunos nos cursos.

“O professor e equipe pedagógica precisam entender e suprir isso para atender àquele momento. Que se sabe que o SENAC não vai atender a uma deficiência que vem de toda uma formação”. (Entrevistada 1, 2015). Em outras palavras, acontece que o aluno que ingressa no Pronatec FIC pelo Senac sem dominar as quatro operações básicas, ou mesmo a escrita, terminará (se terminar) o curso, muito provavelmente, ainda sem dominar esse conhecimento, a menos que a atividade profissional para qual ele está sendo formado exija especificamente esses conhecimentos. Em sua fala a entrevistada admite abertamente que o Senac enquanto escola não está preocupada com a formação integral do aluno, que o objetivo da instituição é exclusivamente buscar formar um determinado “perfil” profissional capaz de desempenhar um determinado número de atividades.

Entre as entrevistas realizadas, acreditamos ser de particular interesse aquela com a professora dos cursos do eixo gestão e negócios. Na opinião da professora, apesar do programa se constituir como numa grande oportunidade para aqueles que “quiserem e souberem aproveitá-la, ainda é necessário buscar aperfeiçoá-lo”. Ela afirma, por exemplo, que uma dificuldade dos cursos é que além da duração deles ser curta, são muitos os conteúdos para pouco tempo de aula. Nos cursos noturnos, ainda tem o agravante dos ônibus, problema que encurta ainda mais o tempo de aula. Tanto os alunos, quanto os

professores⁷⁶ alegam que as aulas iniciam atrasadas ou com poucos alunos em sala, porque muito frequentemente os alunos não conseguem chegar a tempo por dificuldade com os ônibus. “Os alunos são interessados, o complicador maior são os ônibus que prejudicam os horários” afirma a professora. Importante evidenciar que a professora admite que o curso é aligeirado, e que tem muito conteúdo para pouco tempo de aula. Reforçando a nossa hipótese de que os cursos FIC qualificam superficialmente pelo fato do professor não ter tempo de se aprofundar ou mesmo sanar dúvidas sobre um determinado conteúdo. Mais uma vez aparece a questão da quantidade em detrimento da qualidade.

No discurso da professora, ressalta-se o dever do aluno de acompanhar a flexibilização e precarização das condições de trabalho.

O ideal é que o aluno saia daqui com um perfil profissional, e saiba se adequar ao mercado de trabalho. Os profissionais que estão no Senac estão se preparando para assumirem seus lugares e fazerem a diferença eles terão pró - atividade. Os alunos são orientados no sentido de que o profissional precisa se adequar, pois cada empresa tem seu porte, tem seu regulamento interno, sua imagem. Chegando numa empresa, observe, pergunte, se adéque, não é para ficar excluído, procure fazer sua função e ampliar seu horizonte, porque as empresas não contratam problemas, elas contratam soluções. Empresa nenhuma contrata um robô, que faz somente aquela função. Hoje as empresas estão trabalhando com rotatividade, uma hora o empregado está no caixa, em outra está atendendo o cliente, para que se tenha a noção do todo. E não um conhecimento fragmentado de apenas uma função. Porque essa limitação de apenas uma função prejudica ao profissional. (Entrevistada 2, 2014)

Na fala fica claro o papel do Senac, como intelectual orgânico, legitimando e difundindo atitudes e comportamentos que subordinam o trabalhador às necessidades do capital. Reforçando nossa tese do Senac, como intelectual orgânico, percebemos seu esforço em construir no trabalhador uma moral funcional ao mercado de trabalho neoliberal,

Nota-se que aqueles alunos que se esforçam, que tiram boas notas, ao entrar numa empresa se destacam, e se você for um profissional dedicado, com iniciativa, alguém pode olhar para você e oportunizar uma ascensão na empresa. Por ser organizado, ter um bom vocabulário. Supervisor vai tirar férias, você será indicado, pois está mostrando quem você é. Porque não? Por isso os alunos precisam sair do curso com a noção do todo, e não com uma ideia robotizada de desempenho de uma função, o mercado não suporta gente assim.

⁷⁶Informações coletadas na ocasião da pesquisa de campo em um dos Centros de Educação Profissional do Senac/RN.

Você tem que atender, encantar e surpreender e exceder. Nós somos capazes, quem muda nossa história somos nós. Atrelar a sua imagem a algo positivo é que faz a diferença é esse o perfil que se trabalha com os alunos do PRONATEC. “Para não deixar os profissionais que já estão desmotivados, acomodados, contagiar você, mas ao contrário, que você venha a contagiá-lo”. A professora acredita que você está onde quer estar. A vida não é fácil para ninguém, então é preciso fazer escolhas. Tem um monte de gente que ao invés de está aqui agora, está em casa assistindo televisão, têm outros que escolheram estar aqui, para transformar esse conhecimento em dinheiro. Porque conhecimento é o que posso transformar a vida inteira em dinheiro. É uma troca, é a troca da vez. Antigamente os profissionais eram contratados para repetir movimentos, o filme Tempos Modernos retrata bem isso. Hoje as empresas contratam ideias, pessoas têm ideias, pessoas contagiam, e fazem a coisas acontecerem, os alunos têm que sair daqui com essa mentalidade. (Entrevistada 2, 2014)

Fazendo uma avaliação dos elementos que apareceram nas falas, podemos perceber, mais uma vez, a influência da ideologia liberal, responsabilizando o indivíduo pelas suas condições materiais. Mas também, percebe-se o empenho do Senac na formação de um trabalhador passivo e obediente, com uma “mentalidade” flexível às mudanças do capital.

Como já mencionamos, as implementadoras têm grande autonomia para executar o programa, como demonstra o trecho da entrevista abaixo.

O trabalho da minha equipe em relação ao PRONATEC é o seguinte, GIIE77 pactua conforme o que é liberado pelo MEC e se tiver alguma produção nova, aí a GDE78 pega essa demanda nova, e vai elaborar o plano de curso necessário, e dizer como é que ele deve ser executado. (Entrevistado 8, 2014).

Outra questão importante é a idade mínima para ingresso nos cursos profissionalizantes. Os cursos FIC exigem como escolaridade mínima o ensino fundamental, uma pessoa que tenha cursado os anos de escola de maneira regular, sem atrasos, concluirá o ensino fundamental ainda aos 14 anos. Isso significa que o Pronatec oferece cursos de formação inicial e continuada para adolescentes que ainda nem podem, sequer, ingressar no mercado de trabalho formal. Além disso, o programa se destina prioritariamente à beneficiários de programas de transferência de renda do governo federal, e fazendo um recorte geracional, podemos afirmar que o Pronatec é um programa direcionado à

77 Gerencia de Integração e Implementação

78 Gerência de Desenvolvimento Educacional.

juventude pobre do país. Com relação ao ingresso de pessoas muito jovens nos cursos profissionalizantes, nosso entrevistado aponta que,

[...] alguns cursos do PRONATEC colocam como critério ter o ensino fundamental completo, quem tem ensino fundamental completo tem em média 14 anos, então se o PRONATEC diz que para aquele o curso a escolaridade é ensino fundamental completo, então a idade dele é 14, se eu tiver esse mesmo curso ofertado na instituição pelo PSG e a idade mínima é 18 anos, nós temos que conciliar as duas entradas, para isso tomamos como referencia o PRONATEC. É mais fácil adequar a instituição nesse sentido, ao PRONATEC, do que tentar adequar o programa do governo a uma diretriz do SENAC que poderia ser modificada. O risco que corremos é uma criatura num curso de cabeleireiro com 15 anos, que vai mexer com química, vai acontecer isso, mas esse é o público do PRONATEC, a gente não tem como não ofertá-lo. Alguns dizem: mas ele não vai se empregar, se empregar é outra história depois do curso. Mas para ele executar, ele dá, ele amplia a idade para mais pessoas terem acesso. (Entrevistado 8, 2014).

Observamos que através de iniciativas como essa, transfere-se ao privado a responsabilidade de formação da juventude, (sobretudo mais pobre). Quando questionamos ao entrevistado o que pensava sobre o fato de ter alunos com 15 ou 14 anos realizando cursos profissionalizantes

Eu acho que é positivo, a gente cria no SENAC um pano de fundo, porque nosso professor no SENAC está acostumado a ter um adulto na sala de aula, uma pessoa com mais de dezoito anos. Quando eu diminuo essa idade eu vou requerer dele outras competências, que pra educação profissional é bem mais difícil. É diferente dos professores licenciados, nós temos o mínimo de professores licenciados na casa. Então o que é que gente faz com os pedagogos? A gente faz uma formação que dê condições dele entender quem é essa clientela, e porque que é importante ela está dentro do curso. Alguns professores questionam: Ah, mas as empresas não vão contratar. O governo não está preocupado que a pessoa termine o curso e vá necessariamente se empregar, até porque a própria legislação não permite, mas ele que dar uma oportunidade de uma formação. O curso é espaço para o aluno aprender, mesmo ele sendo muito jovem, como é que aquele profissional de uma determinada área se comporta e o que é que ele tem que apresentar como comportamento, eu acho super válido pensando nesse aspecto. (Entrevistado 8, 2014)

Percebemos a predominância de uma racionalidade econômica na formação oferecida pelo Senac. É o mercado capitalista que endereça a formação oferecida e não o desenvolvimento do homem enquanto ser social e coletivo. O Senac, como representante do mercado, busca formar “competências” relacionadas a como se comportar no mercado, legitimando a

precarização das relações de trabalho, como naturalmente estabelecido e imutável.

Mais uma vez o tema da integração entre educação profissional e educação básica é retomado em entrevista. E novamente a instituição afirma que no Brasil inteiro isso praticamente não acontece.

É um desafio muito grande essa articulação para integrar a educação básica e a educação profissional, embora a legislação coloque lá como uma possibilidade disso acontecer. Mas tanto tem as estruturas das instituições públicas, as escolas do estado da secretaria de educação que também querem fazer a articulação entre eles mesmos. Eles não conseguem uma articulação fora da rede estadual. então o principal desafio é fechar esse conceito, por exemplo, o que seria essa integração? Acho que quem melhor exerce essa integração, porque exerce dentro da sua estrutura é o Instituto Federal, mas ele não tem nenhuma relação de intercomplementabilidade, por exemplo, alunos fazerem curso técnico aqui e o ensino médio lá no Instituto Federal. Isso é muito difícil institucionalmente devido às estruturas da instituição. Hoje se o SENAC quiser fazer educação profissional integrada à educação básica, temos que fazer isso em parceria com o SESC. (Entrevistado 8, 2015)

No trecho acima, o entrevistado ressalta que nem as instituições de ensino públicas do estado conseguem realizar a integração dentro de sua rede, pois não possuem estrutura adequada para isso. “É por isso que para a secretaria de educação a maioria dos cursos são subsequentes, para alunos que já concluíram o ensino médio, se for concomitante, o aluno deve cursar a partir da segunda série do ensino médio, mas no SENAC e na escola com matrículas distintas” (Entrevistado 8, 2015).

Afirma que esse conceito de integralidade⁷⁹ só é possível com uma única matrícula do aluno na educação básica e também na profissional. “Eu só consigo ver a possibilidade de integração se fosse uma matrícula única, mesmo em instituições diferentes, através de um sistema informatizado”. Considera a legislação atual uma amarra institucional por não possibilitar essa tipologia de “integração”.

Com a Lei nº 12.513 de 2011, o Sistema SENAC passou a fazer parte da rede federal e isso nos pedia um comportamento diferente. A SETEC⁸⁰ pedia coisas diferentes do Sistema, o Sistema é altamente autônomo, em termos de sua produção e de seus cursos e do seu

⁷⁹Segundo a instituição, existe uma experiência de educação profissional integrada à educação básica no Rio de Janeiro que funciona através de parceria entre Sesc e Senac.

⁸⁰Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

conceito de competência, mas para a SETEC teríamos que seguir alguns critérios. A primeira mudança que a lei trouxe foi que tivemos que criar um novo regulamento para regularizar as ofertas de cursos, pois precisamos ter uma mesma linha de atuação em nível nacional. Nós ganhamos uma autonomia maior ao entrar no sistema Federal, para ofertar e manter cursos, mas em contra - partida nós tivemos que padronizar todos os cursos que a gente oferece em todo país. Fizemos esse alinhamento para atender o que a lei estava colocando, mudamos da esfera estadual para a esfera federal, e o trabalho das matrizes de competência nos deu subsídio para trazer a discussão de competência, trazer um conceito mais operacional, mais tangível ao professor que vai dar aula. E reorganizamos a forma como elaboramos nossos planos de curso, pois eles agora são elaborados nacionalmente através de comitês. Grupos de trabalho de todo Brasil elaboram os planos técnicos e capacitações em conjunto, no momento nos estamos na fase de teste do modelo. (Entrevistado 8, 2015)

No trecho abaixo mais uma vez revela-se mais o papel de intelectual orgânico coletivo do Senac, fomentando discussões no MEC. Destacamos que o Senac não tem o papel de “intelectual tradicional”, retomando Gramsci, ou seja, aquele que formula e cria as novas concepções de mundo, mas aquele de “intelectual simples”, reproduzindo e legitimando as concepções neoliberais sobre a educação profissional.

O SENAC tem discussões muitas vezes anteriores ao MEC, muitas vezes nós vamos para o MEC fomentar a discussão de educação profissional. E o embate com Instituto Federal também é esse, porque o SENAC vem discutindo coisas novas, muitas vezes anteriores ao MEC, e vai para contribuir com a discussão, e não para se beneficiar. Mas é claro que se você participa da discussão você debate com o MEC vai se beneficiar, mas temos muitas coisas anteriores, a gente está falando do SENAC, e aqui se estuda muito. (Entrevistada 7, 2014)

É um exemplo de como a cultura do mercado se torna hegemônica condicionando as ações do Estado. O SENAC promove e defende a ideologia neoliberal não só na sua prática pedagógica, mas também no momento de formulação das políticas, pautando seus interesses particulares diretamente com o Estado. “O governo escolheu o SENAC pela experiência que a instituição tem em executar a capacitações de 160 horas, que é um grande embate que temos com os Institutos Federais” (Entrevistado 8, 2014).

Ao questionarmos sobre quais eram esses embates com os Institutos Federais, o discurso que ouvimos foi o seguinte:

Eles dizem que a gente faz formação aligeirada, e eles fazem ensino médio integrado. Só que enquanto eles levam quatro anos para formar uma turma, o SENAC demora três ou dois meses e meio para

formar uma turma de vendedor, então para eles nós temos uma concepção de ensino aligeirado, mas não é. Ele tem que ser nesse formato porque a própria legislação do curso livre com a assinatura da lei coloca que um curso não pode ser realizado em menos de 160 horas, então eu posso ter cursos de duzentas horas, trezentas, oitocentas. Eu só não posso ofertar um curso com menos de 160 horas. Quantos cursos o aluno pode fazer durante o ano? O aluno pode fazer vários cursos, então conseguimos produzir muito mais que o Instituto Federal em termos de matrículas, então o embate se dá aí. Temos também divergências teóricas, porque o conceito de competência que a gente trabalha não está presente nos Institutos porque eles trabalham com a concepção de qualificação profissional mais conteudista. (Entrevistada 7, 2014)

Aqui nós temos elementos fundamentais para compreender a concepção de educação do SENAC. Por um lado rebatem-se as críticas levantadas pelos Institutos Federais com o frágil argumento de que a legislação permite cursos com duração de 160 horas, mas o fato de serem amparados legalmente não retira dos cursos FIC seu caráter de superficialidade e aligeiramento da formação para o trabalho. Lembramos que a curta duração dos cursos foi um dos elementos negativos apontados por docentes em relação ao programa. Outra questão importantíssima é a comparação feita entre Senac e os IFs com relação ao número de matrículas realizadas.

Eu não considero nenhum Instituto Federal concorrente porque a gente faz uma coisa que eles não conseguem fazer, que é a oferta de cursos livres, e até cursos técnicos subsequentes que eles não conseguem fazer no volume que o SENAC faz, nem com o cuidado que o SENAC tem. É a concepção institucional mesmo que é diferente. Para executar o PRONATEC o acordo que O SENAC fez com o MEC é que os cursos livres não teriam menos de 160 horas, e um aperfeiçoamento teria no mínimo 40 horas. Veja isso o Instituto Federal não consegue fazer. (Entrevistada 7, 2014)

Afirma-se que o Senac produz muito mais que as escolas federais em número de matrículas realizadas. Mas oculta-se que essa produtividade é promovida às custas de uma “educação *fast food*”, rápida, flexível sem profundidade, exclusivamente finalizada a preparar o sujeito para ser absorvido pelo mercado de trabalho. O que conta é o número de matrículas.

Neste sentido, o Senac opera pedagogicamente com o conceito de “competência” a partir de 1999, estruturando sua grade curricular a partir desse conceito. A instituição entende por competência “a capacidade de mobilizar e articular atitudes, valores e ações diversas, que sejam requeridas ou não no trabalho”, ressaltando-se que a alteração foi por demanda do

mercado de trabalho. As transformações que ocorreram no mercado de trabalho nas duas últimas décadas tiveram um grande impacto na formação básica dos estudantes. “Se antes da sociedade globalizada era necessário dominar um determinado conhecimento específico para realização de uma determinada função ao longo da vida, agora, o mercado de trabalho exige que os indivíduos possuam diversas habilidades e competências”, devendo ser criativos, produtivos, sabendo lidar com diversas situações e conflitos no cotidiano da maneira mais produtiva e criativa possível.

Aquele conceito que é cobrado pelo empregador, ele precisa aparecer na formação. Antes a gente formava bem, mas não ao encontro dessa demanda do mercado. O SENAC trabalha para além de conceito de competência, buscamos formar um cidadão ético, responsável, que é o que define as marcas formativas da instituição. Cento e sessenta horas para isso que eu estou falando é o mínimo, mas para a proposta de formação do SENAC ela é aderente sim, porque eu tenho a possibilidade dessa pessoa estar aqui dentro do itinerário formativo e realizar vários cursos até chegar na sua graduação tecnológica que alguns SENACS têm e ter sua formação completa. (Entrevistada 7, 2014)

A partir dos anos 80, com o ingresso das políticas neoliberais, afirma-se o conceito de competência nas políticas educacionais, sendo principalmente a partir da década de noventa, que as reformas educacionais focaram no desenvolvimento de habilidades e competências, tanto no âmbito da educação básica, como na formação profissional e na formação de professores⁸¹.

“A noção de competência na educação escolar brasileira foi instituída em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 (Brasil, 1996), como um dos três pilares do chamado novo ensino médio. Os outros dois pilares seriam o desenvolvimento pessoal e a qualificação ou habilitação para o exercício de uma atividade profissional.” (RAMOS, 2001, p. 127).

O termo competência ganha centralidade em um contexto social de isolamento, de desarticulação da classe trabalhadora, de crise das tradições, de individualismo exacerbado, de perda de direitos no mundo do trabalho. Enquanto o conceito de qualificação perde a centralidade nos documentos que orientam a educação, reforça-se o conceito de competências, buscando aproximar as políticas educacionais às novas exigências do mercado neoliberal, além de colaborar para a construção do consenso a respeito da

81 As competências são admitidas como “elemento nuclear na orientação do curso de formação de professores” pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores da Educação Básica (MORETI, 2010.p 348).

precarização do trabalho. De fato, se o conceito de qualificação implica uma formação específica e certificada pelo Estado para uma função, já o conceito de competência equivale a capacidades mais gerais e flexíveis e possíveis de serem mobilizadas em diferentes e variadas tarefas.

Antes disso o SENAC trabalhava com um conceito mais tecnicista mesmo, o objetivo era mais conteudista. Com o decreto 2.208 em 2005 e 2006 por aí, esse decreto organiza a educação profissional, ele diz o que é possível ser feito, quais tipos de curso, ele traz essa organização de capacitação, o que é uma capacitação, o que é um aperfeiçoamento, o que é uma pós - graduação tecnológica, mas ele não permite a integração disso com o ensino médio. Ele permanece dizendo que o ensino médio é uma coisa e a educação profissional é outra. O decreto 2.208, de maneira geral, regulamenta os artigos 36, 42 da LDB que tratam da educação profissional, mas mantém a distância entre ensino médio regular e educação profissional. O decreto 5154 de 2004 ela desmancha isso, ele permanece com a divisão dizendo o que é uma formação FIC e o que ela faz, mas ela aproxima a educação profissional de nível técnico com o ensino médio, ele traz a possibilidade de integração de concomitância, de fazer um curso técnico no SENAC, por exemplo, e fazer o ensino médio em outra instituição, ou na mesma instituição haver integração entre os currículos. Ele permite isso, graças a deus que ele permite isso. A gente ainda não consegue isso porque cada instituição tem seu modo de executar seu curso neh? Eu sou fã desse decreto, e ainda mais da lógica que foi impressa, porque pegaram o texto do decreto e transformaram no texto da lei 11.741 o transformaram e colocaram dentro da LDB, para dizer que a educação profissional não é somente uma modalidade, ela é uma possibilidade de integração. Eu posso escolher integrar, ou não, e com isso vieram outras políticas como o PRONATEC e outras políticas de investimento. A grande diferença que eles têm é essa, um não permitia a integração e o outro passa a permitir.” (Entrevistada 7, 2014).

Os documentos que orientam as políticas educacionais na atualidade incorporam esse conceito partindo do pressuposto de que são as competências que possibilitam aos sujeitos uma formação que os prepare para o mundo do trabalho, para que consigam acompanhar as mudanças e transformações sociais.

O Senac assumiu para ele um compromisso de fazer uma educação profissional diferenciada das outras instituições, uma educação profissional que fosse mais abrangente que pudesse dar ao estudante trabalhador, ou ao trabalhador, uma formação mais ampla, focada no que ele, de fato, tem que fazer. Então o SENAC fez uma mudança muito grande na sua estrutura e passamos dez anos nos estruturando para atender o conceito de competência. (Entrevistada 7, 2014).

E vão além, quando sugerem “adaptar-se a novas formas de organização do trabalho” demonstrando a intenção de que a educação dê conta de padrões de qualidade que convirjam com as exigências desta

sociedade do mercado. “Nós criamos um conceito de competência mais operacional para poder atuar, passamos 10 anos discutindo esse conceito”. Nesse sentido, o enfoque nas competências foi proposto no sentido de garantir a adaptação dos novos homens às instáveis condições sociais e profissionais que marcam o início desse milênio. (NEVES, 2010, p. 92).

Considerações Finais

Esta pesquisa tratou-se de uma avaliação política da interpretação que o SENAC/RN faz do PRONATEC, explicitando os princípios ideológicos, objetivos e a teoria que são reproduzidas e reforçadas por essa instituição através da formação profissional oferecida pelo programa. Buscamos desvelar os aspectos ideológicos que fundamentam a interpretação que o SENAC faz do PRONATEC e apontar a quais interesses concretos esses aspectos correspondem. Partimos da hipótese de que a transferência da responsabilidade do público para o privado na execução do PRONATEC precariza a formação, fortalece a dualidade estrutural e subordina o programa aos interesses ideológicos, políticos e econômicos da instituição privada. O caminho metodológico escolhido para nosso estudo avaliativo foi o estudo de caso único. Como fonte de dados utilizamos levantamentos bibliográficos, documentos oficiais do PRONATEC e do SENAC, discursos e dados sobre o programa e entrevistas. Ao final da pesquisa apresentam-se elementos que demonstram certa “flexibilização” do Pronatec aos interesses do SENAC, oferecendo uma formação profissional aligeirada para o mercado de trabalho, via de regra, sem relação com a educação propedêutica, focando na necessidade de adaptação e consenso dos trabalhadores em torno de um projeto neoliberal. Neste sentido, o Pronatec, financiado com verba pública, é usado pelo SENAC para se fortalecer no mercado da educação profissional e para a construção hegemônica capitalista.

Ao longo do trabalho, buscamos apresentar elementos que evidenciam as políticas públicas como esforços por parte do Estado de incentivar a produção e reprodução das relações capitalistas, mas também como uma busca de legitimação e consenso popular. Nesse sentido situamos o Pronatec como uma configuração de condensação de uma relação de classe no aparelho do Estado, garantindo algumas conquistas para a classe trabalhadora, mas, ao mesmo tempo, respondendo aos anseios do empresariado brasileiro.

A partir do resgate histórico da educação profissional brasileira

encontramos em diversos momentos elementos que confirmam a subordinação da educação profissional aos interesses de classe do Estado brasileiro. Focamos no binômio educação profissional e neoliberalismo, com o intuito de evidenciar as consequências e os resultados da ideologia neoliberal na formação dos trabalhadores.

No terceiro capítulo, apresentamos o programa PRONATEC, descrevendo seus aspectos principais, tanto do ponto de vista abstrato, no que diz respeito à concepção de educação que o orienta, quanto da realidade concreta, como é executado. Sucessivamente, avaliamos politicamente a interpretação que o SENAC/RN faz do PRONATEC com o intuito de compreender a teoria, ideologia e objetivos implícitos e explícitos que fundamentam a oferta de educação profissional do Senac através do PRONATEC.

Ao avaliarmos a teoria que justifica a concepção de educação do Senac/RN, percebemos que seus discursos e práticas pedagógicas, convergem com a Teoria do Capital Humano, ou seja, o objetivo da formação profissional não é o crescimento do sujeito numa perspectiva de contribuir para sua formação integral, mas simplesmente, de torná-lo empregável.

As ações empreendidas pela instituição dizem respeito aos objetivos que ela quer alcançar, inclusive aqueles que não são declarados. Nesse sentido, com esta pesquisa pudemos constatar que um dos objetivos não declarados pelo Senac, confirmando a nossa hipótese provisória, o que orienta as escolhas realizadas durante a execução do programa é a subordinação da educação profissional aos interesses econômicos da empresa. Isso pode ser observado na escolha de usar apostila sem detrimento dos livros, na precarização das relações de trabalho, na execução dos cursos em infra-estruturas temporárias, na opção por ofertar quase a totalidade das vagas apenas na modalidade FIC.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL, *DECRETO N.º 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208_97.htm. Acesso em Fev. 2014.

BRASIL, *DECRETO Nº 5.840, DE 13 DE JULHO DE 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm. Acesso em: Fev. 2014.

BRASIL, *DECRETO Nº 6.302, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007*. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em Fev. 2014. BRASIL, Lei no 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em Jan. 2014.

BRASIL, Lei no 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em Jan. 2014.

BRASIL, *MEDIDA PROVISÓRIA Nº 238, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2005*. Institui, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem, cria o Conselho Nacional de Juventude - CNJ e cargos em comissão, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/legisla07.pdf>. Acesso: Mar. 2014.

BRASIL, *LEI Nº 12.513, DE 26 DE OUTUBRO DE 2011*. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: julho de 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria no 168, de 7 de março de 2013. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, de que trata a Lei no 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. Disponível em: http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/port_168_070313.pdf. Acesso em: Agosto de 2014.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In: ZIZEK, S. *Um Mapa da Ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- ANDERSON, P. *Linhagens do Estado Absolutista*. São Paulo: Editora brasiliense. 1985.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liberlivros, 2005.
- A CNC e os desafios do Brasil. / Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo. Rio de Janeiro: CNC, 2010. Disponível em: www.cnc.org.br.
- BARRADAS, A. “fabrica Pipmo 11 -, uma discussão sobre política de treinamento de mão-de-obra no período 1963 - 82”. 209 páginas. *Dissertação de Mestrado*, Fundação Getúlio Vargas, 1986. Disponível: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8590/000049016.pdf?sequence=1> Acesso em 2014.
- BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Brasília, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2013.
- BOURDIEU, Pierre, WACQUANT, Loic, J.D. *Pour une Anthropologie Reflexive*. Paris: SEUIL, 1992. Tradução de Eduardo Jorge Esperança. Disponível em: <http://home.dsoc.uevora.pt/~eje/reponses.htm> Acessado em 2014.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- BOURDIEU, P. Espaço social e poder simbólico. In: _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79 (3. ed., 2001).
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983
- BRUNHOFF, S. *Estado e Capital: uma análise da política econômica*. São Paulo, Forense-Universitária, 1985.
- CARNOY, M. *Estado e Teoria Política*. São Paulo: Papirus, 2011.
- CHESNAIS, F. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.
- CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2005.

DÍAZ, Laura Mota. As faces atuais da pobreza urbana: elementos para uma reorientação da política social. In: _____; CATANNI, Antonio David (Org.). *Desigualdades na América Latina: novas perspectivas analíticas*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. p.73-91.

DOURADO, Luiz Fernandes (org). *Plano Nacional de Educação (2011 – 2020): avaliação e perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

.DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA; CARVALHO (Org.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 10 – 45.

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. In *Marx/Engels Selected Works*. New York: International Publishers, 1975 Disponível em: http://www.marxists.org/archive/marx/works/download/pdf/origin_family.pdf.

FIGUEIREDO, Marcus e FIGUEIREDO, Argelina C. *Avaliação Política e Avaliação de Políticas: Um Quadro de Referência Teórica*. *Revista Fundação João Pinheiro*: 108-129. 1986.

FLICK U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3a Ed. Porto Alegre: Artmed; 2009.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, G.. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. 7 ed. São Paulo: EditoraCortez, 2006.

HARVEY, D. *O Novo Imperialismo*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GATTI, Bernardete. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. *Educ. Soc.* v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GERMANO, Willington. J: As quarenta horas de Angicos. *Educação e Sociedade*, Campinas,v. 18, n.59,ago.1997http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301997000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 2014.

Grimaldi, *Discorsi e pratiche di Governance nella scuola*, Milano: Franco Angeli, 2010, p. 59

GRAMSCI, Antonio.. *Cadernos do Carcere*. Os intelectuais. O principio educativo. *Jornalismo*. V. 2 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Carcere*. *Maquiavel: notas sobre o Estado e a política*. V. 3 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

LENIN, V. *O Estado e a Revolução*, 1918. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/08/estadoerevolucao/index.htm>. Marxist Internet Archive: O Vermelho.

MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci*. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel* – Introdução. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/criticafilosofiadireito/direito.pdf>.

MARX, K ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, K; ENGELS, F. *O Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2003.

MARX, K. *As Lutas de Classes em França de 1848 a 1850*. Lisboa: Editorial "Avante!", 1997. Disponível em http://www.marxists.org/portugues/marx/1850/11/lutas_class/cap03.htm.

MARX, Karl. *O Capital*. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996

MARX, K. *O 18 de Brumário de Louis Bonaparte*, Lisboa: Editorial "Avante!", 1984. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/index.htm>

MARX, K. *A Guerra Civil em França*. Moscou: Editions du Progrès, 1970. Disponível em http://www.marxists.org/portugues/marx/1871/guerra_civil/

MEC. PRONATEC. *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego*. 2010. Disponível em: <<http://pronatecportal.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em: 20 abril. 2014.

MEC. PRONATEC. *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego*. Lei nº 12.513 de 26/10/2011. Institui o PRONATEC. Disponível em: <http://pronatecportal.mec.gov.br/arquivos/lei_12513.pdf >. Acesso em: 20 abril. 2014.

MEC. PRONATEC. *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego*. 2012. Disponível em: <<http://pronatecportal.mec.gov.br/objetivos.html>>. Acesso em: 13 abril. 2014.

MÉSZAROS, Istiván. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILIBAND, Ralph. Resposta a Nicos Poulantzas. In BLACKBURN, Robin (org.). *Ideologia na Ciência Social*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

MILIBAND. Ralph. Poulantzas e o Estado capitalista. *Crítica Marxista*. n. 27, p 93-104, São Paulo, 2008

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. *A análise das políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2002

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Sociedade civil, entre o político-estatal e o universo gerencial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.18 no. 52 São Paulo, Junho 2003

MARTINS, G A. Estudo de caso – uma estratégia de pesquisa. 2 ed. São Paulo. Atlas, 2008.

MORETTI, Vanessa; MOURA, Manoel. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. *Psicologia Política*. V. 10, n. 20, p. 345-361, 2010.

MENY, Ives; THOENIG, Jean-Claude. *Las políticas públicas*. Barcelona: Ariel, 1992

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000300010> Acesso em: 20 de outubro de 2014.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

O'CONNOR, J. *Usa: a crise do estado capitalista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.

OFFE, C. *Problemas Estruturais do estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Org.). Os sentidos da democracia: política do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999

ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

PAMPLONA, Ronaldo Mendes. *As relações entre o Estado e a Escola: um estudo sobre o desenvolvimento da educação profissional de nível médio no Brasil*. (Dissertação de Mestrado) Seropédica-Rj, UFRRJ/PPGEA, 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/873.pdf>.

PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

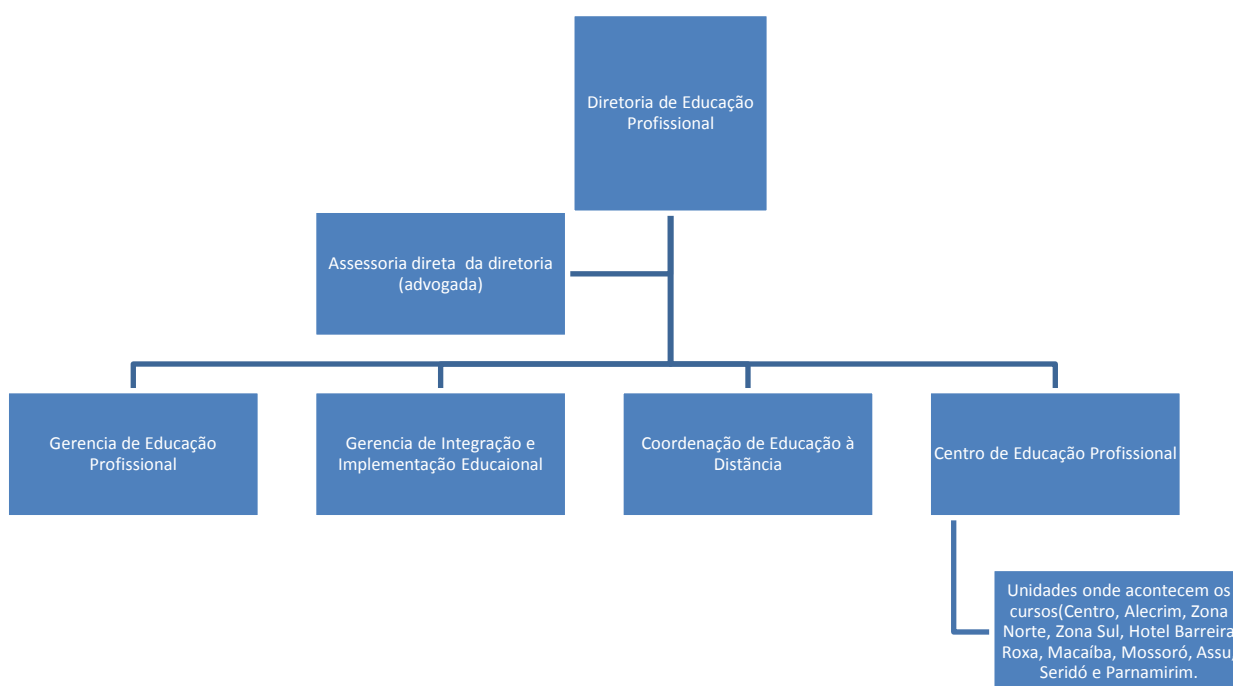
PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Sociedade civil: sua democratização para a reforma do Estado. In: _____; WILHEIM, Jorge; SOLA, Lourdes. *Sociedade e Estado em transformação*. São Paulo: UNESP; Brasília: ENAP, 1999.

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

- POULANTZAS, N. *O estado capitalista: uma resposta a Milliband e Laclau. Crítica Marxista*. São Paulo, 2008
- POULANTZAS, N. *O Estado, o poder, o socialismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- POULANTZAS, N. *Poder político e classes sociais*. São Paulo, Martins Fontes, 1977.
- POULANTZAS, N. O problema do Estado Capitalista. In BLACKBURN, R (org.). *Ideologia na Ciência Social*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- ROUSSEFF, Dilma.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ROSANVALLON, A *crise do Estado-Providência*. Brasília: UNB, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista Educação*. Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.
- SCHLESENER, A *Hegemonia e Cultura: Gramsci*. Curitiba: UFPR, 2007
- SCHULTZ, Theodore W. *Capital Humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SILVA, D. *Desvelando o PRONATEC: uma avaliação política do programa*. 168 páginas. Dissertação de Mestrado, UFRN, 2015
- SOUZA, Celina, Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, n.16. Porto Alegre, Jul/Dez. 2006
- SOUZA, Lincoln. *A relevância da suspeição: pequeno ensaio sobre avaliação política de políticas públicas*. Natal, GIAPP: texto para debate e circulação interna, 2013.
- SOUZA, Lincoln Moraes. *Políticas públicas*. Introdução às atividades e análise. Natal: Edufrn, 2009.
- SOUZA, Lincoln Moraes de. A agenda e as agendas no Brasil. In: *Cronos*, Natal-RN, v. 7, n. 1, p. 79-101, jan./jun. 2006.
- SOUZA, Joeline Rodrigues. *Educação, Escola e Formação - Caminhos para a Emancipação Humana*. Curitiba: Appris, 2014.
- WARREN, Ilse Scherer; FERREIRA, José Maria Carvalho (orgs.). *Transformações sociais e dilemas da globalização: um diálogo Brasil/Portugal* São Paulo: Cortez, 2002.
- WEISS, Carol H. *Investigación evaluative: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Editorial Trillas, 1978

Anexos

Anexo 1: Organograma da Diretoria de Educação Profissional do Senac



Legenda.

Diretoria de Educação Profissional.
Assessoria direta da diretoria (advogada).
Gerencia de Educação Profissional.
Gerencia de Integração e Implementação Educacional.
Coordenação de Educação à Distância.

Centro de Educação Profissional

Unidades fixas onde acontecem os cursos: Centro, Alecrim, Zona Norte, Zona Sul, Hotel Barreira Roxa, Macaíba, Mossoró, Assu, Seridó e Parnamirim.

Anexo 2 : Numero de alunos matriculados por ano no PRONATEC em Natal RN de 2011 até o segundo semestre de 2014.

ANO	MATRÍCULAS
2011	576
2012	3.268
2013	6.041
2014	3.881
TOTAL	13.766

*Considerado no levantamento:

Anexo 3: Numero de alunos matriculados por ano no PRONATEC FIC em Natal no SENAC Zona Sul (De 2011 até 2014)?

ANO	MATRÍCULAS
2011	117
2012	930
2013	1.259
2014	442
TOTAL	2748

*Considerado no levantamento

Anexo 4: Ranking dos cursos oferecidos pelo SENAC através do PRONATEC mais procurados

Ranking dos cursos mais procurados pelos alunos do PRONATEC em 2011.

OPERADOR DE COMPUTADOR	217
Recepcionista	160
Auxiliar Administrativo	109
Almoxarife	91
Operador de Caixa	90
Promotor de Vendas	80
Balconista de Farmácia	65
Vendedor	57
Montagem e Manutenção de Computadores	51
Auxiliar de Pessoal	50
Maquiador	39
Recepcionista em Meios de Hospedagem	30
OPERADOR DE TELEMARKETING	20
Programador WEB	16
Bombeiro Civil	15
ADMINISTRADOR DE REDES	11
Programador de Sistemas	10
Cabeleireiro Assistente	9
COSTUREIRA (O)	9
DEPILADOR	9
TOTAL	1138

Dados referentes às matrículas realizadas em 2011.

Ranking dos cursos mais procurados pelos alunos do PRONATEC 2012.

CURSO	Matrículas
OPERADOR DE COMPUTADOR .	1308
Recepcionista .	668
Vendedor .	492
Operador de Caixa .	327
Recepcionista em Meios de Hospedagem .	242
Promotor de Vendas .	212
DEPILADOR	183
MANICURE E PEDICURE	179
Organizador de Eventos .	120
Maquiador	111
Garçom Básico	108
Montagem e Manutenção de Computadores .	105
Recepcionista em Serviços de Saúde .	95
PORTEIRO E VIGIA .	81
Técnico em Segurança do Trabalho .	55
Merendeira .	53
Higienista de Serviços de Saúde	49
Programador de Sistemas .	41
Programador WEB .	40
MASSAGISTA	38
Técnico em Saúde Bucal .	35
RECEPCIONISTA EM SERVICOS DE SAUDE .	30
Administrador de Banco de Dados	45

ADMINISTRADOR DE REDES	89
Agente de Alimentação Escolar	28
Almoxarife	348
Almoxarife de obras	58
Auxiliar Administrativo	1070
Auxiliar de Cozinha	99
Auxiliar de limpeza	123
Auxiliar de Pessoal	167
Balconista de Farmácia	138
Bartender	9
Cabeleireiro	102
Cabeleireiro Assistente	37
CAMAREIRA EM MEIOS DE HOSPEDAGEM	101
Cuidador de Idoso	26
Técnico em Estética .	26
Monitor de Recreação .	25
Técnico em Secretariado .	24
Técnico em Transações Imobiliárias .	22
Recreador .	18
OPERADOR DE TELEMARKETING .	15
TOTAL	7142

Ranking dos cursos mais procurados pelos alunos do PRONATEC em 2013.

Auxiliar Administrativo .	2831
OPERADOR DE COMPUTADOR .	2045

Recepcionista .	1604
MANICURE E PEDICURE .	1514
Auxiliar de Cozinha .	1433
Depilador .	1026
Vendedor .	909
Garçom .	778
Cuidador de Idoso	701
Operador de Supermercados .	649
Almoxarife .	639
Maquiador .	635
Auxiliar de Pessoal .	607
Balconista de Farmácia .	592
Operador de Caixa .	592
Recepcionista em Meios de Hospedagem .	490
Monitor de Recreação .	464
Agente de Limpeza e Conservação .	402
Agente de Alimentação Escolar .	388
Cabeleireiro Assistente .	362
Auxiliar de Recursos Humanos .	357
Auxiliar Financeiro .	342
Porteiro e Vigia .	339
Recepcionista em Serviços de Saúde .	330
Promotor de Vendas .	320
Camareira em Meios de Hospedagem .	312
Almoxarife de Obras	282
Organizador de Eventos .	275
Inglês para guias, taxistas e bugueiros .	251
Montador e Reparador de Computadores .	206
Técnico em Recursos Humanos .	185
Frentista .	181

Costureiro .	150
Bartender .	131
Inglês para hotéis .	112
Bombeiro Civil .	97
Técnico em Logística .	91
Técnico em Secretariado .	90
Vendedor de Produtos e Serviços Ópticos .	84
Inglês para bares e restaurantes .	79
MASSAGISTA .	70
Programador WEB .	56
Técnico em Segurança do Trabalho .	52
Técnico em Enfermagem .	50
Programador de Sistemas .	44
Cabeleireiro .	43
Técnico em Estética .	42
Editor de Vídeo .	39
Técnico em Transações Imobiliárias .	34
Administrador de Banco de Dados .	30
Editor Gráfico .	29
Auxiliar de limpeza .	26
Higienista de Serviços de Saúde .	26
Técnico em Guia de Turismo .	26
Espanhol aplicado aos serviços turísticos .	24
Técnico em Podologia .	20
Editor de Animação .	13
Técnico em Saúde Bucal .	9
Total	23508

Ranking dos cursos mais procurados pelos alunos do PRONATEC em 2014

Auxiliar Administrativo .	2188
Auxiliar de Cozinha .	1997
Depilador .	1848
Recepcionista .	1806
Cuidador de Idoso .	1649
MANICURE E PEDICURE .	1629
Vendedor .	1399
Garçom .	1285
Operador de Caixa .	1147
Maquiador .	957
Recepcionista em Meios de Hospedagem .	909
Balconista de Farmácia .	879
Agente de Alimentação Escolar .	856
OPERADOR DE COMPUTADOR .	846
Almoxarife .	844
Agente de Limpeza e Conservação .	644
Operador de Supermercados .	600
Camareira em Meios de Hospedagem .	573
Promotor de Vendas .	571
Auxiliar de Pessoal .	496
Frentista .	436
Inglês aplicado a serviços turísticos .	344
Bartender .	313
Porteiro e Vigia .	261
Almoxarife de obras .	253
Organizador de Eventos .	228
Agente de Gestão de Resíduos Sólidos .	226
Agente de informações turísticas .	218
Cozinheiro .	192
Agente de Desenvolvimento Socioambiental .	188
Recepcionista de Eventos .	169
Técnico em Logística .	152
Cabeleireiro Assistente .	144
Recepcionista em Serviços de Saúde .	133
Auxiliar de Recursos Humanos .	114
Técnico em Segurança do Trabalho .	110
Espanhol aplicado a serviços turísticos .	108
Agente de Inclusão Digital em Centros Públicos de acesso à Internet .	87
Bombeiro Civil .	82
Programador WEB .	78
Auxiliar Financeiro .	74
Técnico em Enfermagem .	67
Cabeleireiro .	62

Técnico em Meio Ambiente .	57
Editor de Vídeo .	46
Mensageiro em Meios de Hospedagem .	45
Programador de Sistemas .	44
Massagista .	40
Técnico em Guia de Turismo .	35
Montador e Reparador de Computadores .	34
Vendedor de Produtos e Serviços Ópticos .	30
Administrador de Banco de Dados .	28
Técnico em Podologia .	27
Monitor de Recreação .	24
Recreador .	21
Técnico em Saúde Bucal.	19
Total	27612