



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



GLEYSON CEZAR LEME DA SILVA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O PROGRAMA NACIONAL DE
ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO (PRONATEC) EM MATO GROSSO**

Rondonópolis – MT

2018

GLEYSON CEZAR LEME DA SILVA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O PROGRAMA NACIONAL DE
ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO (PRONATEC) EM MATO GROSSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ivanete Rodrigues dos Santos

Rondonópolis – MT

2018



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO (PRONATEC) EM MATO GROSSO"

AUTOR: Mestrando Gleyson Cezar Leme da Silva

Dissertação defendida e aprovada em 25/06/2018.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Ivanete Rodrigues dos Santos
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Lindalva Maria Novaes Garske
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Catarina de Almeida Santos
Instituição: Universidade de Brasília

Examinador Suplente Doutor(a) Aguinaldo Rodrigues Gomes
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 26/06/2018.

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

L551p Leme da Silva, Gleyson Cezar.

Política de Formação Profissional: O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em Mato Grosso / Gleyson Cezar Leme da Silva. -- 2018

138 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Ivanete Rodrigues dos Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2018.

Inclui bibliografia.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

Dedico esta dissertação de mestrado para as duas mulheres de minha vida: minha mãezinha Eunice e minha esposa Cíntia. Duas educadoras que sempre me incentivaram na continuidade dos estudos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela saúde e pela força nos momentos difíceis.

À minha querida mãe, Eunice Moreira, por me criar, educar e incentivar nas minhas escolhas, e por ser um exemplo de fé, força e determinação na luta pela vida.

À minha querida esposa, Cíntia Rostello, pela compreensão, paciência e incentivo, quando o caminho se tornou árduo.

Ao meu querido filho, Yuri, motivo de muitas alegrias na minha vida.

À minha querida orientadora professora Dra. Ivanete Rodrigues dos Santos, pessoa incrível, com a qual aprendi muito nos últimos dois anos. Agradeço por me escolher para desenvolvermos juntos este trabalho. Sou muito grato pela sua confiança!

Aos colegas do mestrado, os quais foram muito importantes nesta caminhada.

Aos professores da Banca Examinadora: Professora Dra. Lindalva Maria Novaes Garske e Professora Dra. Catarina de Almeida Santos. Suas considerações foram muito valiosas para o desenvolvimento e aprimoramento deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), coordenação, professores e técnicos pelo apoio e conhecimento compartilhado no decorrer destes dois anos.

Enfim, sou grato a todos que de alguma forma participaram, direta ou indiretamente, desta etapa de minha formação.

RESUMO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passou, ao longo dos últimos 15 anos, por grandes transformações decorrentes, principalmente, do aumento nos investimentos, por parte do Governo Federal, nesta área, resultando na criação de novas políticas públicas voltadas especialmente à formação profissional dos jovens estudantes brasileiros. Nesse contexto, nenhuma medida teve maior impacto do que a criação, em 2011, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que tem como principais objetivos expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos desta modalidade de ensino em todo o Brasil. A presente pesquisa tem como objetivo discutir sobre as relações entre Trabalho e Educação presentes nesta Política Pública de Formação Profissional, esclarecendo as principais intenções subjacentes deste Programa, além de descrever como essa política de formação profissional foi iniciada e implementada no estado de Mato Grosso. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos dos autores alinhados à corrente de pensamento marxista, e o procedimento metodológico para sua realização se deu a partir da revisão de literatura, de uma análise documental na perspectiva dialético-materialista, além da aplicação de um questionário a três ofertantes do Programa no estado de Mato Grosso. Tal discussão permitiu observar as contradições incidentes no Programa, além de questionar as reais intenções do mesmo, já que, apesar de possuir um extenso número de ofertantes nas redes públicas e privadas, apresentou uma propensão para que a sua execução fosse realizada, preferencialmente, pela iniciativa privada, constituindo-se, eminentemente, em uma política para atender os interesses do capital.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Pronatec. Trabalho e Educação. Política Pública de Formação Profissional.

ABSTRACT

Throughout the last 15 years, the Professional and Technological Education (EFA) has undergone major transformations, mainly due to the increase in investments by the Federal Government in this area, resulting in the creation of new public policies focused especially on vocational training of young Brazilian students. In this context, no measure had greater impact than the creation in 2011 of the National Program for Access to Technical Education and Employment (Pronatec), whose main objectives are to expand, internalize and democratize the provision of courses of this type of education throughout the Brazil. This research aims at discussing the relationship between Work and Education present in this Public Policy of Vocational Training, clarifying the main intentions underlying this Program, as well as describing how this vocational training policy was initiated and implemented in the state of Mato Grosso. It is a qualitative research, based on the theoretical and methodological assumptions of the authors aligned with the current of Marxist thought, and the methodological procedure for its accomplishment was based on the literature review, a documentary analysis in the dialectical-materialist perspective, besides of the application of a questionnaire to three suppliers of the Program in the state of Mato Grosso. This discussion made it possible to observe the contradictions that occurred in the Program, in addition to questioning the real intentions of the program, since, despite having a large number of providers in the public and private networks, it presented a propensity for its execution to be carried out, preferably by the private initiative, constituting, eminently, a policy to meet the interests of capital.

Palavras-chave: Professional and Technological Education. Pronatec. Work and Education. Public Policy on Vocational Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AUDIN	Auditoria Interna
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CCQs	Círculos de Controles de Qualidade
CEE-PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONCEFET	Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
ConTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CUR	Câmpus Universitário de Rondonópolis
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFs	Escolas Técnicas Federais
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEP	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Infraero	Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
IR	Imposto de Renda
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento
MC	Ministério da Cultura
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação
MPA	Ministério da Pesca e Aquicultura
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
MTur	Ministério do Turismo
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organizações das Nações Unidas
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PEE	Plano Estadual de Educação
PGR	Procuradoria Geral da República
PIB	Produto Interno Bruto
PLS	Projeto de Lei do Senado
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Promedlac	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
Sebrae	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECITEC - MT	Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de Mato Grosso
SEDUC - MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEPS	Superintendência de Educação Profissional e Superior
SESC	Serviço Social do Comércio
Sescoop	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social de Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC
SINE	Sistema Nacional de Emprego
SNA	Serviços Nacionais de Aprendizagem
STF	Supremo Tribunal Federal
TCU	Tribunal de Contas da União
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Escola de Aprendizes e Artífices da cidade de Campos-RJ.....	70
Figura 2 – Escola de Aprendizes e Artífices de Cuiabá-MT.....	71
Figura 3 – Organização da Educação Brasileira.....	80

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** – Total de matrículas do Pronatec executadas no país entre os anos de 2011 a 2016 (separadas por rede ofertante).....98
- Tabela 2** – Total de matrículas do Pronatec executadas em Mato Grosso entre os anos de 2011 a 2016 (separadas por rede ofertante).....104

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Expansão em unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica entre 1909 e 2016.....77
- Gráfico 2** – Matrículas realizadas no Pronatec separadas por entidades ofertantes entre os anos de 2011 a 2016.....99
- Gráfico 3** – Matrículas separadas por tipos de curso e Instituição ofertante entre os anos de 2011 a 2014.....99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO	20
1.1 Trabalho: elemento constitutivo da humanização do homem.....	20
1.2 Globalização: Racionalização e Modernização do Mundo	31
1.3 Transformações no Mundo do Trabalho.....	42
2 A EDUCAÇÃO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO	53
2.1 A Histórica Dualidade na Educação	53
2.2 A Influência da Globalização na Educação	58
2.3 A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	66
3 A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O PRONATEC EM MATO GROSSO	79
3.1 Política Pública de Formação Profissional e a Organização da Educação Brasileira	79
3.2 O Pronatec: perspectiva histórica de sua criação	81
3.2.1 O Pronatec como Política Pública de Formação Profissional	87
3.2.2 O Pronatec em Mato Grosso - MT	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	127
Apêndice A – Questionário de Coleta de Dados	138

INTRODUÇÃO

A partir do ano de 2003, com a chegada do então candidato Lula à presidência da república, o Governo Federal passou a implementar novas políticas públicas educacionais voltadas à formação profissional dos estudantes brasileiros, provocando um significativo aumento nos investimentos em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país. Como consequência do aumento nos investimentos tivemos, por exemplo, a expansão da rede federal e das redes estaduais de EPT, através da ampliação e construção de novas escolas e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, da realização de novos concursos públicos para suprir o aumento no número de professores e técnicos nestas instituições. Tivemos, também, a construção de novas infraestruturas laboratoriais e o fomento ao ensino a distância, além, é claro, do aumento das parcerias público-privadas, principalmente com as instituições de ensino que compõem o Sistema S¹.

Porém, nenhuma dessas medidas foi tão impactante para a EPT no país quanto a criação, em 2011, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que procurou, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos profissionalizantes para estudantes do ensino médio da rede pública e trabalhadores em geral, proporcionando um salto quantitativo de vagas ofertadas e buscando facilitar o acesso ao emprego através da qualificação profissional.

Tomando como referenciais teóricos os estudos sobre as relações entre Trabalho e Educação, globalização e suas influências na criação de políticas públicas educacionais mundo afora, e que também parece fomentar a EPT no Brasil nos últimos anos, percebemos a necessidade de questionar: Como estão configuradas as relações entre Trabalho, Educação e globalização nesta política pública de formação profissional de nosso país? Desta forma, a pesquisa ora apresentada, que integra o grupo de estudo e pesquisa “Política e Educação”, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), linha de

¹ Sistema S é um termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seus nomes iniciados com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e Serviço Social de Transporte (SEST).

pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Câmpus Universitário de Rondonópolis (CUR), buscou discutir as relações entre Trabalho e Educação presentes no Pronatec, esclarecendo as principais intenções subjacentes e os pressupostos teóricos deste Programa, além de descrever como esta política de formação profissional foi implementada no estado de Mato Grosso.

Para concretizar-se, esta pesquisa foi dividida em duas etapas, sendo a primeira formada pela revisão de literatura, utilizando-se, para isso, da consulta a autores clássicos e contemporâneos, a exemplo de Marx (1996), Engels (1984), Gramsci (1979), Harvey (2008), Beck (1999), Mészáros (2008), Manacorda (1991), Saviani (2011), Antunes (2006), Ianni (1999), Frigotto (2000), Kuenzer (2002), entre outros, todos alinhados à corrente de pensamento marxista. A segunda, por sua vez, compreendeu um levantamento e posterior análise das leis que tratam da criação do Pronatec, Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011 e Lei nº 12.816 de 5 de junho de 2013, consultas a matérias jornalísticas, consulta a um levantamento realizado em 2015 pelo Tribunal de Contas da União (TCU) acerca da execução do Programa, consulta ao Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC (SIMEC), além da elaboração de um questionário aplicado a três ofertantes do Programa no estado de Mato Grosso – o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Mato Grosso (SENAI - MT), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT); e a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de Mato Grosso (SECITEC - MT) – de modo a elucidar como teve início a execução deste Programa por seus principais ofertantes no Estado.

Trata-se então, de uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual Minayo (1994) entende de se tratar de um trabalho que

[...]se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21).

Uma vez que nos ancoramos em autores alinhados à corrente do pensamento marxista, o método de pesquisa, análise e visão da realidade não poderia ser outro

senão a dialética materialista, que é um método capaz de desvendar as leis fundamentais que estruturam um problema que se investiga, e que, para Frigotto (1991),

[...] representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Mediante este trabalho, vão se identificando as determinações fundamentais e secundárias do problema. É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade. (FRIGOTTO, 1991, p. 88).

O autor enfatiza que, ao utilizar a dialética materialista histórica como método de análise e interpretação de dados, este deve estar vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto, sendo fundamental, “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante” (FRIGOTTO, 1991, p. 77), lembrando, também, que a dialética, “[...] para ser materialista histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente”. (FRIGOTTO, 1991, p. 79).

Para Leandro Konder (1990) ao definir a categoria totalidade, explica que

[...] qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão de conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. (KONDER, 1990, p.17).

Já Karel Kosik (2002), por sua vez nos esclarece que,

[...] compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a causalidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e causais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade. (KOSIK, p. 41, 2002).

Para Cury (1992), as categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade. Quanto a categoria da contradição, o autor salienta que essa categoria

[...]é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber uma tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modelo metafísico de compreender a própria realidade. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis. A contradição é sinal de que a teoria que se assume leva em conta que ela é o elemento chave das sociedades. (CURY, 1992, p. 27).

Nessa mesma linha de pensamento, o autor ao falar sobre a mediação, entende que essa categoria

[...]se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório. A interação entre os processos permite situar o homem como operador sobre a natureza e criador das ideias que representam a própria natureza. Os produtos dessa operação (cultura) tornam-se elementos de mediação nas relações que o homem estabelece com os outros e com o mundo. (CURY, 1992, p. 27-28).

Desta forma, o método dialético e suas categorias deve nos auxiliar a capturar o movimento real no pensamento de maneira a entender as relações entre as partes e o todo, tendo em vista a totalidade, a contradição, o modo de produção e a luta de classes. Isso implica tomar o objeto de análise como parte de uma totalidade histórica que o constitui, onde se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade. Portanto, um “método que permite uma apreensão radical da realidade, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 1991, p. 73).

À vista disto, trazemos, no primeiro capítulo, uma discussão sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho na era da globalização, primeiramente expondo os conceitos históricos de trabalho como elemento constitutivo da humanização do homem, ou seja, o trabalho como um elemento de interação entre o homem e a natureza, e que depois se transformou numa ação regulada, alienada e de sobrevivência, ao ser apropriado pelos modos de produção nas sociedades de classes. Também realizamos uma discussão acerca do processo de globalização como elemento de racionalização e modernização do mundo, que

amplificou as transformações no mundo do trabalho, acelerando os processos de revoluções industriais e fortalecendo o sistema capitalista mundial.

No segundo capítulo, abordamos a educação na era da globalização, contextualizando o processo histórico das relações entre Trabalho e Educação, de forma a compreender como a educação vem sendo utilizada, desde os seus primórdios, como um instrumento de disputa entre as classes sociais, cindindo-a, inicialmente, entre uma educação para os homens livres, proprietários de terras, centrada nas atividades intelectuais, e outra educação para os escravos, ligada ao processo do trabalho, perpetrando-se uma histórica dualidade educacional que persiste até os dias atuais. Discutimos, ainda, as influências da globalização na educação, apresentando os motivos do surgimento das agências multilaterais, e as suas contribuições para que as políticas públicas educacionais dos países subdesenvolvidos sejam tão semelhantes. Apresentamos um histórico de como foi o desenvolvimento da EPT no Brasil, uma educação que inicialmente era voltada para o trabalho manual e escravista, e que, em seguida, passou a ter uma perspectiva assistencialista, buscando resolver questões sociais de sua época, e que, por isso, sempre foi uma educação que sofreu preconceitos, que só começaram a ser superados em meados do século XX, com o aumento da industrialização no setor produtivo, a organização das sociedades civis e a proclamação da República, passando a ser definitivamente assumida como política pública de Estado.

No terceiro capítulo, após esta passagem propositalmente teórica e discursiva, passamos a tratar do nosso objeto de estudo, o Pronatec, como uma política pública de formação profissional de grande importância para o Governo Federal em sua busca pelo desenvolvimento nacional e que, até o final do ano de 2016, já havia atendido mais de nove milhões e meio de pessoas no país. Desta maneira, são apresentados breves conceitos sobre a organização da educação no país, descrevendo o contexto histórico pelo qual o Brasil passava nos momentos que antecederiam a criação do Programa e uma análise, na perspectiva dialética, da Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011, que criou o Pronatec, buscando sempre discorrer sobre as ideias subjacentes presentes na legislação, apresentando os princípios de trabalho e educação contidos no Programa.

Tratamos, na sequência, de esclarecer como se iniciou o processo de execução do Pronatec no estado de Mato Grosso, consultando, para isso, as

informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC) e contatando três diferentes ofertantes do Programa no Estado: SENAI - MT, IFMT e a SECITEC - MT.

Por fim, evidenciamos o que seria, segundo os autores consultados, uma educação pública de qualidade, e que deveria ser delineada de forma a desenvolver no ser humano todas as suas condições omnilaterais², ou seja, todas as suas condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas, de forma a ampliar a capacidade de trabalho, contemplando a união do ensino intelectual com o trabalho produtivo e buscando construir as bases da concepção de uma educação associada com a instauração de novas relações sociais de uma nova sociedade.

Sendo assim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir, no sentido de trazer para o cenário da educação, respostas às questões que são de grande importância para a compreensão das contradições que envolvem as relações entre Trabalho e Educação e o desenvolvimento de políticas públicas de formação profissional no mundo contemporâneo.

² Embora não haja em Marx uma definição precisa do conceito de omnilateralidade, o autor se refere a ela sempre como a ruptura com o homem unilateral e limitado da sociedade capitalista, que teve uma formação incompleta provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho e pelas relações estranhadas da sociedade burguesa.

1 AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

Neste capítulo trataremos sobre as definições de trabalho como essência da vida humana e como fator de exploração de classes através da expansão do sistema econômico mundial e o seu modo de produção. Além disso, será discutido o complexo significado do termo globalização e como ocorre a sua influência nas relações entre Trabalho e Educação na sociedade. Para tanto, apresentaremos, inicialmente, uma breve contextualização histórica do que foi a origem do trabalho para os homens, fundamentada em teóricos alinhados ao pensamento marxista, de forma que esta etapa do estudo esteja em consonância com o que ainda será desenvolvido a respeito das influências e consequências do sistema capitalista mundial para a sociedade contemporânea, notadamente, para o desenvolvimento, nos últimos anos, de políticas públicas de expansão da EPT no Brasil, que é o nosso foco de estudo.

1.1 Trabalho: elemento constitutivo da humanização do homem

Desde que a humanidade passou a ser estudada, antropólogos, filósofos e estudiosos de diferentes áreas, apontam que o desenvolvimento da humanidade passou por algumas fases históricas até chegarmos à fase ou época atual da civilização. O cientista e historiador americano Lewis Henry Morgan (1877/2012) foi enfático ao afirmar que:

É inegável que partes da família humana tenham existido num estado de selvageria, outras partes num estado de barbárie e outras ainda num estado de civilização, parece também que essas três distintas condições estão conectadas umas às outras numa sequência de progresso que é tanto natural como necessária. (MORGAN, 1877/2012, p. 49).

Friedrich Engels, em sua obra clássica “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, publicada em 1884, apoiado nos estudos de Morgan, relata as origens da sociedade primitiva destacando essas três fases de desenvolvimento da humanidade citadas por Morgan: o estado selvagem, a barbárie e a civilização. Através deste estudo é possível perceber que o homem, entre todos os seres vivos, é o único que se utiliza da natureza, em toda sua plenitude, para a sua própria

sobrevivência. Por conseguinte, conforme avança nas suas fases de desenvolvimento, avança também nas maneiras de explorar a natureza para o progresso e desenvolvimento dos seus meios de sobrevivência. Engels (1884/1984) deixa essa ideia bastante clara ao citar que:

A habilidade nessa produção desempenha um papel decisivo no grau de superioridade e domínio do homem sobre a natureza: o homem é, de todos os seres, o único que logrou um domínio quase absoluto da produção de alimentos. Todas as grandes épocas de progresso da humanidade coincidem, de modo mais ou menos direto, com as épocas em que se ampliam as fontes de existência. (ENGELS, 1884/1984, p. 21).

O autor relata que o homem, desde sua fase inicial no desenvolvimento da civilização, servia-se dos recursos existentes na natureza para desempenhar atividades como a caça e a pesca, a fim de garantir a sua sobrevivência. Essas atividades voltadas para a própria sobrevivência são a essência da existência humana, sendo consideradas como uma das primeiras formas de trabalho entre nós, seres vivos e inteligentes.

Corroborando com Engels, Karl Marx (1867/1996) colocava o trabalho como o fim maior do homem, ao dizer, por exemplo, que:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (MARX, 1867/1996, p. 172).

Graças ao trabalho, portanto, o homem conseguia dominar em parte, as forças da natureza, colocando-as a seu serviço e extraindo o necessário para sua sobrevivência. Se buscarmos analisar o trabalho enquanto elemento da sociabilidade humana, Saviani (2007), em consonância com Marx e Engels, argumenta que a essência da natureza humana em relação às outras espécies animais está baseada na ação transformadora da natureza, destacando que:

[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem

é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Para Garske (2006) fundamentada em Kosik (1986), ao se falar sobre a organização do trabalho do homem, é sempre interessante enfatizar que, neste trabalho,

[...] diferentemente de outros seres vivos, como animais e plantas, que também dependem da natureza para sobreviver, a relação fundada entre o homem e a natureza, através da prática produtiva, é marcada pela intervenção de um novo elemento, a subjetividade humana. (GARSKE, 2006, p. 98).

Entende a autora que essa subjetividade possui orientações e intenções previamente representadas no plano da simbolização subjetivada, e que ao agir, e se tornar um trabalho, não seja apenas uma mera operação mecânica e sim uma ação intencional “munida de alto teor de significação coletiva, impregnada, entretanto, por sentidos, social e culturalmente produzidos, acumulados e compartilhados” (GARSKE, 2006, p. 98). Assim, o trabalho é

[...]concebido, na sua essência e generalidade, não simplesmente como uma atividade laborativa ou emprego que o ser humano desempenha e que, como retorno, exerce influência sobre sua psique, o seu habitus e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. (GARSKE, 2006, p. 99).

Retomando as três fases históricas expostas por Engels (1884/1984), na primeira fase, a do estado selvagem, o autor aponta que os homens, inicialmente, permaneciam boa parte do tempo de suas vidas em árvores, assim como os macacos, pois conviviam com grandes feras selvagens. Era necessário, então, para sobreviver, permanecerem longe destes animais, se alimentando de frutas, nozes e raízes. Somente após descobrir e dominar o fogo é que a alimentação humana passou a contar com peixes e outros animais aquáticos, fazendo o homem deixar as árvores e avançar ao curso dos rios ou costas dos mares, espalhando-se por toda a superfície da terra. Com o aumento do contato com a natureza e da variedade de sua alimentação, o homem passou também a se desenvolver intelectualmente, aprendendo a criar instrumentos para auxiliá-lo nessas atividades de sobrevivência, como, por exemplo, o arco, a flecha, a clava, a lança e, mais adiante, o machado.

No seu texto “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, Engels (1876/1999) atribui esse desenvolvimento do intelecto humano principalmente à mudança na sua alimentação, com a inclusão da carne na dieta, evidenciado conforme trecho a seguir:

Mas onde mais se manifestou a influência da dieta com carne foi no cérebro, que recebeu assim em quantidade muito maior do que antes as substâncias necessárias à sua alimentação e desenvolvimento, com o que se foi tomando maior e mais rápido o seu aperfeiçoamento de geração em geração. Devemos reconhecer — e perdoem os senhores vegetarianos — que não foi sem ajuda da alimentação com carne que o homem chegou a ser homem [...] (ENGELS, 1876/1999, p. 16).

Entre essa fase do estado selvagem para a fase da barbárie, muitas mudanças ocorreram. Como expõe Engels (1884/1984, p. 23), a criação e utilização de novos instrumentos cada vez mais complexos, pressupunha “larga experiência acumulada e faculdades mentais desenvolvidas, bem como o conhecimento simultâneo de diversas outras invenções”. O homem agora tinha maiores habilidades para transformar o que encontrava na natureza em instrumentos que contribuíam para o processo de sua subsistência. Os seres humanos passaram a fabricar vasos, utensílios de madeira, cerâmicas, tecidos com fibras de cortiça, cestos e instrumentos de pedra polida. Passaram também a viver em locais fixos, como aldeias, tribos ou gens³, utilizando instrumentos também na construção de cabanas para moradia e na construção de pirogas para atravessarem rios à procura de seus alimentos. É perceptível, nessa fase, um aprimoramento nos meios de sobrevivência e na confecção dos instrumentos utilizados para tal. O autor, ao relatar sobre a divisão inicial e social do trabalho desta época, coloca que:

A divisão do trabalho é absolutamente espontânea: só existe entre os dois sexos. O homem vai à guerra, incumbe-se da caça e da pesca, procura as matérias-primas para a alimentação, produz os instrumentos necessários para a consecução dos seus fins. A mulher cuida da casa, prepara a comida e confecciona as roupas: cozinha, fia e cose. Cada um manda em seu domínio: o homem na floresta, a mulher em casa. Cada um é proprietário dos instrumentos que elabora e usa: o homem possui as armas e os petrechos de caça e

³ Gens ou comunidades gentílicas eram grupos consanguíneos de passado comum, célula fundamental da sociedade primitiva. Chegavam a contar até com várias centenas de membros. A organização da gens ou das comunidades gentílicas repousavam na propriedade coletiva dos meios de produção e no trabalho em comum.

pesca, a mulher é dona dos utensílios caseiros. (ENGELS, 1984/1984, p. 178).

Para o autor, seria essa uma das primeiras constatações acerca da divisão sexual do trabalho, e, conforme avançamos no desenvolvimento da civilização, constatamos um incremento na quantidade de objetos ou instrumentos usados pelos homens para aprimorar esse processo natural de sobrevivência, tornando-o um processo cada vez mais ágil e prático.

Já na passagem da fase da barbárie para a da civilização, o homem havia aprendido a domesticar e criar animais, cultivar plantas e fabricar novos instrumentos que o auxiliavam nas atividades do seu trabalho diário. O autor esclarece que devido aos fatores naturais de cada região nos continentes, o homem se desenvolveu de maneira particular em cada local, levando em conta sempre o que a natureza lhe oferecia para suas atividades. Algumas tribos mais desenvolvidas se destacavam de outras, e esse desenvolvimento intelectual foi o que permitiu ao homem domesticar animais ao invés de caçá-los, possibilitando, pela primeira vez, a sobra de alimentos e utensílios, que logo seriam produtos de trocas, pois:

[...] não só produziam víveres em maior quantidade como também em maior variedade do que o resto dos bárbaros. Tinham sobre eles a vantagem de possuir mais leite, laticínios e carnes; além disso, dispunham de peles, lãs, couros de cabra, fios e tecidos, cuja quantidade aumentava na medida em que aumentava a massa das matérias-primas. Isso tornou possível, pela primeira vez, o intercâmbio regular de produtos. Nas fases de evolução anteriores apenas podiam ser realizadas trocas ocasionais. (ENGELS, 1884/1984, p. 179).

No começo, essa troca de produtos acontecia entre os membros da mesma tribo e em caráter excepcional. Com o tempo, algumas tribos se destacaram das outras e produziram um excedente, surgindo, então, as “condições necessárias para a troca entre membros de tribos diferentes e para o desenvolvimento e consolidação do comércio como uma instituição regular” (ENGELS, 1884/1984, p. 180). Desta forma, a evolução para a civilização tem como marco a evolução intelectual de determinadas tribos, que permitiu a sobra e posterior comércio de mercadorias, dando início à criação de uma mercadoria (inicialmente o gado) que desempenhava as funções do dinheiro, pois era uma mercadoria recebida com satisfação por quaisquer tribos.

Com o desenvolvimento dos outros ramos de produção, como a agricultura e os ofícios manuais, e com a força de trabalho do homem passando a produzir mais do que o necessário para a sua manutenção e sobrevivência, o tempo de trabalho diário nas tribos ou gens aumentou consideravelmente, provocando mudanças em seus modos de vida. O aumento de produtividade com uma maior força de trabalho produzia riquezas, e, assim, as propriedades logo passaram a ser privadas, pois agora significavam uma das fontes desta riqueza. Com a riqueza, veio a ganância, o sentimento humano que tem como característica a vontade de possuir tudo o que se admira para si próprio. Não demorou para que a força de trabalho, que também era fonte de riqueza, desencadeasse o surgimento da escravidão. Ainda segundo o autor:

Dadas as condições históricas gerais de então, a primeira grande divisão social do trabalho, ao aumentar a produtividade deste, e por conseguinte a riqueza, e ao estender o campo da atividade produtora, tinha que trazer consigo – necessariamente – a escravidão. Da primeira grande divisão social do trabalho, nasceu a primeira grande divisão da sociedade em duas classes: senhores e escravos, exploradores e explorados. (ENGELS, 1884/1984, p. 181).

Engels então evidencia que essa foi a primeira grande divisão social do trabalho, pois para aumentar a produtividade, os homens começaram a ser explorados por outros homens, e a escravidão tornou-se elemento básico do sistema social da época, que agora contava com as diferenças sociais representadas através das riquezas de alguns e a pobreza de outros, ou ainda através da liberdade de alguns e a escravidão de muitos.

A nova divisão do trabalho, que agora separava a sociedade em classes, destruiu a forma de ser das tribos ou gens, e a terra, que era utilizada para o trabalho comum de sobrevivência, passou a ser cultivada entre famílias particulares, numa transição para a propriedade privada “paralelamente à passagem do matrimônio sindiásmico⁴ à monogamia. A família individual principiou a transformar-se na unidade econômica da sociedade” (ENGELS, 1884/1984, p. 184). Ou seja, a família, que era matriarcal e não tinha um forte vínculo conjugal, foi modificada para uma família patriarcal, visando a continuação da posse das propriedades através da transmissão das riquezas, por meio da herança para os filhos ou membros da família.

⁴ Família sindiásmica é um tipo de família matriarcal na qual o vínculo conjugal dissolve-se facilmente (a infidelidade e/ou o divórcio são tolerados) e os filhos continuam a pertencer à mãe.

O comércio continuou se expandindo e surgiu a figura do comerciante, como uma nova classe de trabalhadores, e, com isso, a criação e a expansão da utilização do dinheiro como moeda de troca, assim como a usura, a hipoteca, os empréstimos e os juros, que fizeram avançar a concentração das riquezas nas mãos de poucos. Logo tornou-se necessária a criação de uma confederação de tribos consanguíneas, já que “as riquezas dos vizinhos excitavam a ambição dos povos, que já começavam a encarar a aquisição de riquezas como uma das finalidades precípua da vida” (ENGELS, 1884/1984, p. 184). Originam-se, também, as funções da chefia militar, o conselho e a assembleia do povo, órgãos egressos da sociedade gentilícia, com objetivo de proteger o povo das guerras que agora se tornavam rotineiras, já que, para muitos povos, “o saque lhes parecia mais fácil e até mais honroso do que o trabalho produtivo” (ENGELS, 1884/1984, p. 184).

Em síntese, a civilização se consolida aumentando as divisões do trabalho existentes, diferenciando os modos de vida entre a cidade e o campo, provocando uma revolução social e econômica, criando novos interesses e necessidades muitas vezes conflitantes, exigindo a criação de novos órgãos a fim de atender os anseios dessas classes conflitantes.

Nesse cenário, logo apareceria um terceiro poder, que “situado aparentemente por cima das classes em luta, suprimisse os conflitos abertos destas e só permitisse a luta de classes no campo econômico, numa forma dita legal” (ENGELS, 1884/1984, p. 189). Nasce, então, a figura do Estado, a qual Engels, em contraponto a Hegel, assim define:

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impõe à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da idéia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e distanciando-se cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 1884/1984, p. 191, grifos do autor).

Nesta etapa de sua obra, Engels se atem a explicar a criação dos estados, dando exemplos de sua formação em regiões como Atenas e Roma, porém não nos

dedicaremos a esse debate, já que nosso objetivo, neste momento, é apenas apresentar um breve histórico sobre a origem e desenvolvimento do trabalho na vida dos homens. Contudo, cabe observar sobre o papel do Estado na vida dos trabalhadores, durante a sua criação. Para Engels, o Estado nasceu de uma necessidade de conter as lutas entre as classes, permitindo à classe dominante continuar a exploração sobre a classe oprimida. Isso fica evidente quando o mesmo diz:

Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado. (ENGELS, 1884/1984, p. 193).

Luciano Gruppi, em sua obra “Tudo começou com Maquiavel”, de 1980, fundamentando-se em autores como Lenin, Gramsci e o próprio Engels, consegue resumir, em poucas palavras, o processo de formação dos estados ao asseverar que:

O Estado torna-se uma necessidade a partir de um determinado grau de desenvolvimento econômico, que é necessariamente ligado à divisão da sociedade em classes. O Estado é justamente uma consequência dessa divisão, ele começa a nascer quando surgem as classes e, com elas, a luta de classes. (GRUPPI, 1980/2001, p. 35).

Corroborando com Gruppi e Engels, Ivanete Rodrigues dos Santos (2013), ao falar sobre o surgimento do Estado, expõe que este

[...] surge precisamente onde, quando e na medida em que as contradições de classe objetivamente não podem ser conciliadas. Desse modo o Estado é o produto e a manifestação do caráter inconciliável das contradições de classe, isto é, a existência do Estado é a prova de que estas contradições são inconciliáveis. (SANTOS, 2013, p. 41).

Após este pequeno histórico sobre o desenvolvimento da civilização e a evolução de nossos antepassados, ficou claro que as sociedades em expansão, ao chegarem em uma determinada fase de desenvolvimento econômico, modificaram as suas formas de viver. Engels (1884/1984) resume bem essa ideia:

A civilização é o estágio de desenvolvimento da sociedade em que a divisão do trabalho, a troca entre indivíduos dela resultante, e a produção mercantil – que compreende uma e outra – atingem seu pleno desenvolvimento e ocasionam uma revolução em toda a sociedade anterior. (ENGELS, 1884/1984, p. 196).

É certo, então, que a modificação na forma de viver em sociedade, modificou também a essência do trabalho na vida humana. O trabalho deixa de ser algo natural e coletivo visando à sobrevivência da espécie humana e se torna algo destrutivo e avassalador, cujo objetivo, agora, passa a ser, segundo os autores consultados, uma forma de expansão e acumulação de riquezas e, sendo assim, o principal meio de exploração e conflitos entre as diferentes classes sociais.

Objeto de intensos estudos para Marx e Engels, esses conflitos entre classes são considerados por eles a principal força de mudança e desenvolvimento da sociedade moderna. No “Manifesto do Partido Comunista”, publicado em 1848, esse pensamento fica evidente, ao iniciarem o texto contando que “A história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história de lutas de classes” (MARX; ENGELS, 1848/2001, p. 45). Citam como exemplos de luta de classes em diferentes períodos: os homens livres e os escravos, os patrícios e os plebeus, barões e servos, senhores e vassallos, mestre de corporações e companheiros, resumindo-se, sempre, a uma constante oposição e divisão da sociedade em classes antagônicas, principalmente no que se refere às condições sociais, provocando, como consequência destes conflitos, “[...] uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das suas classes em luta” (MARX; ENGELS, 1848/2001, p. 46).

Logo perceberam que na sociedade moderna na qual estavam inseridos, que despontou das ruínas da sociedade feudal, este antagonismo de classes continuava presente, divididos, desta feita, entre “duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado.” (MARX; ENGELS; 1848/2001, p. 46). Em uma nota à edição inglesa do “Manifesto do Partido Comunista”, Engels define essas duas classes assim:

Por burguesia compreende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social, que empregam o trabalho assalariado. Por proletariado compreende-se a classe dos trabalhadores assalariados modernos que, privados de meios de produção próprios, se vêem obrigados a vender sua força de trabalho para poder existir. (ENGELS, 1848/2001, p. 45).

José Carlos da Silva, em estudos mais recentes acerca dos trabalhos de Marx e Engels e o modo de produção capitalista, complementa essa definição, ao dizer que a burguesia e o proletariado são

[...] as duas classes substantivas e revolucionárias. A primeira construiu o capitalismo após a desagregação do modo de produção feudal e, agora, luta para conservá-lo; para isso, revoluciona constantemente os meios de produção, as relações sociais e as relações de produção. A segunda classe, o proletariado, por outro lado, luta para destruí-la e construir a nova sociedade. (SILVA, 2010, p. 175).

Neste processo de transformação da sociedade, vimos que o trabalho, que era o ponto inicial do processo de humanização do ser social, modifica-se e adquire outro significado. Marx, ao desenvolver a sua principal obra, “O Capital: crítica da economia política”, faz uma análise profunda, crítica e sistemática sobre o capitalismo, com a finalidade de “descobrir a lei econômica do movimento da sociedade moderna” (MARX, 1867/1996, p. 131). Deixa evidente que a fonte de toda a riqueza na sociedade capitalista se apresenta como uma “imensa coleção de mercadorias” (MARX, 1867/1996, p. 165), e o processo de trabalho, que se converteu em meio de subsistência, torna-se também uma mercadoria, cuja finalidade passa a ser a produção de outras mercadorias. Desta forma, o autor constata que o trabalhador se torna um objeto, um meio de realização humana que se compara a uma mercadoria, e entende que o trabalho, por sua vez, deixa de satisfazer o homem, para degradá-lo, aliená-lo e desumanizá-lo. É o trabalho estranhado que faz o produto, resultado do trabalho, se reduzir a “um ser estranho a ele, um meio da sua existência individual” (MARX, 1844/2004, p. 85). Nos “Manuscritos Econômico-Filosóficos”, o autor faz a seguinte reflexão:

Se o produto do trabalho me é estranho, defronta-se comigo como poder estranho, a quem pertence então? Se minha própria atividade não me pertence, é uma atividade estranha, forçada, a quem ela pertence então? A outro ser que não eu. Quem é esse ser? (MARX, 2004, p. 86).

Assim, considera que o homem se torna um ser estranho frente a outros homens, aqueles que são os verdadeiros donos do objeto resultado do trabalho, numa relação social fundada na propriedade privada. Portanto, se o homem se converte em um simples meio para a satisfação de fins privados de outros homens,

o trabalho alienado ou estranhado seria a “forma como a atividade humana se objetiva na sociedade capitalista, onde o que deveria ser uma atividade vital do ser social que trabalha se converte em mercadoria, e o produto do trabalho aparece como alheio e estranho ao trabalhador.” (ANTUNES, 2006, p. 191).

Nas palavras de Marx (1844/2004), a alienação do trabalho faz com que o trabalhador tenha

[...] um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato, de logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem, como ele não se pertencer a si mesmo, mas sim a outra pessoa. (MARX, 1844/2004, p. 82).

Resumindo, no sistema capitalista, o homem passa a ser um objeto de alienação, enquanto o trabalho é o instrumento desta alienação, praticada, intencionalmente, por outros homens. O produto resultante deste trabalho possui uma relação de estranhamento com o trabalhador, de modo que, na medida que o trabalhador mais se esgota ao produzir novas mercadorias, mais ele passará a tornar poderoso o mundo dos objetos produzidos, ficando mais pobre em sua vida interior, pois o que foi incorporado no seu objeto de trabalho já não lhe pertence, conforme explica Marx nos “Manuscritos Econômico-Filosóficos”.

Ante o que foi exposto acerca do papel do trabalho na vida dos homens, foi possível perceber que o assunto ocupou um papel central nos estudos de Marx e de diferentes autores, apresentados até o momento. Compreendemos, até aqui, que há um duplo sentido no papel do trabalho: primeiramente, tinha um papel central na existência humana, uma vez que o ser social transforma a natureza e a si mesmo, e, depois que a sociedade passou por inúmeras transformações, principalmente com o advento do capitalismo, o trabalho passou a ter um significado que transforma o ser humano em um objeto ou uma mercadoria. Mario Alighiero Manacorda, em “Marx e a Pedagogia Moderna”, analisa estes dois sentidos do trabalho estudado por Marx e

ratifica a importância de se compreender essa dualidade, afirmando que “Se não se compreende essa natureza contraditória da atividade humana, não se compreende nada de Marx; compreender essa antinomia significa pôr-se no centro de todo o seu pensamento” (MANACORDA, 1991, p. 65).

Então, se em determinado momento, o trabalho foi perdendo o seu sentido no papel de transformação do homem em “condição central de sua existência humana, indispensável à vida social, humanização e emancipação.” (SILVA, 2010, p. 170), o que seria necessário para retomar essa sua dimensão central de forma a provocar uma mudança ou emancipação do ser social e de toda uma sociedade? Se, para Marx (1867/1996), “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual em geral”, será possível que esse ser social intervenha no meio em que vive, apesar de estarmos condicionados a este mesmo meio? Essas questões se fazem necessárias, sobretudo para podermos desenvolver a próxima etapa de nossos estudos, no que tange ao papel da educação e do trabalho no desempenho das funções primordiais neste processo de retomada da humanização do ser humano e de mudança na sociedade. Nesse contexto, outro ponto chave de nossos estudos diz respeito às mudanças ocorridas no mundo do trabalho na chamada “era da globalização”, exigindo, assim, uma investigação mais aguçada, para que fiquem claras, nesta pesquisa, as ideias dos autores que a sustentam, no intuito de analisarmos com mais afinco essa política pública que colocamos em discussão.

1.2 Globalização: racionalização e modernização do mundo

Para compreender o fenômeno da globalização ocorrido no mundo a partir da segunda metade do século passado, o sociólogo alemão Ulrich Beck (1999, p. 44) inicia uma de suas obras, “O que globalização?”, afirmando que a globalização “é com toda certeza, a palavra mais usada - e abusada - e a menos definida dos últimos e próximos anos; é também a mais nebulosa e mal compreendida, e a de maior eficácia política”. Ou seja, o termo em questão não é de fácil compreensão, mesmo que atualmente esteja sendo utilizado nas mais diversas áreas do conhecimento.

Ao questionar o início do processo de globalização econômica mundial, Beck (1999) relata que alguns autores, como Karl Marx e Immanuel Wallerstein, o

associam com os primórdios do sistema capitalista mundial, entre os séculos XV e XVI. Salienta que outros autores, como Roland Robertson e Anthony Giddens, se remetem a eventos ocorridos a partir do século XVIII para explicarem o início do processo de globalização mundial. As diferentes dimensões no entendimento do processo histórico de globalização justificam as controvérsias existentes acerca do tema, pois, como cita o autor, com um tom de humor, “talvez encontremos aqui as razões que fazem do discurso e do conceito da globalização algo tão inconstante. Buscar para ele uma definição mais parece uma tentativa de pregar um pudim na parede” (BECK, 1999, p. 46).

Beck observa também a existência de uma histórica controvérsia que permeia a literatura a respeito do termo globalização, e que costumam serem apresentadas duas respostas (que, por sua vez, podem subdividir-se em várias) para a questão: o que impulsiona a globalização? Um grupo de autores atribui a existência de uma “lógica dominante” enquanto outro grupo ressalta a existência de “lógicas complexas e multicausais” da globalização. Para o autor, essa controvérsia “ultrapassa os horizontes do significado da palavra “globalização”, pois a ela se vinculam com frequência significados opostos – um fato que poucas vezes é lembrado” (BECK, 1999, p. 65, grifo do autor).

Porém, o autor afirma ser possível filtrar um denominador comum de todas as diversas dimensões e controvérsias da globalização, de maneira a derrubar uma das principais premissas da primeira modernidade, que é a ideia de que as pessoas vivem e interagem em espaços fechados e delimitados pelos Estados nacionais e de suas respectivas sociedades. Para ele, globalização

[...] significa a experiência cotidiana da ação sem fronteiras nas dimensões da economia, da informação, da ecologia, da técnica, dos conflitos transculturais e da sociedade civil, e também o acolhimento de algo a um só tempo familiar, mas que não se traduz em um conceito, que é de difícil compreensão, mas que transforma o cotidiano com uma violência inegável e obriga a todos a se acomodarem à sua presença e a fornecer respostas. (BECK, 1999, p. 46).

Neste sentido, a globalização é compreendida como a queda das barreiras da distância entre os países, é a dissolução das fronteiras, mesmo que isso vá contra os desejos dos governos envolvidos, fazendo com que, por exemplo, a cultura de um local específico passe a ser conhecida em todos os lugares, graças aos

modernos meios de transporte, de comunicação e do avanço tecnológico, embora, por outro lado, possibilite que coisas como drogas e imigrantes ilegais acabem também ultrapassando as fronteiras, tornando-se um incômodo para as sociedades envolvidas. Desta forma, o autor enfatiza que a globalização significa o assassinato da distância, com consequências para todos os países.

Octavio Ianni, ao iniciar a discussão sobre globalização em sua obra “A Era do Globalismo”, de 1999, é enfático ao asseverar que:

A globalização do mundo expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial. Um processo de amplas proporções envolvendo nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações. (IANNI, 1999, p. 7).

Temos, em Ianni, o primeiro fato que parece incontestável, que é a ligação entre globalização e o sistema capitalista mundial, sendo o primeiro uma consequência do segundo. O autor inicia sua obra compreendendo o fenômeno da globalização como fruto principalmente da expansão dos meios de produção do sistema capitalista mundial, que atingiu proporções inimagináveis, mas, em seguida, ao complementar este mesmo trecho, afirma a necessidade de o assunto receber mais atenção e estudos, por considerá-lo, assim como Beck (1999), de difícil entendimento.

Marx e Engels, no Manifesto do Partido Comunista, mesmo não utilizando o termo globalização já se mostravam cientes de seus efeitos ao argumentarem, por exemplo, que o capitalismo, para se impor como sistema dominante, precisava tornar-se universalizado. Para eles, a burguesia, impelida pela necessidade constante de novos mercados, invadiria todo o globo terrestre, pois carecia “estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte”. (MARX; ENGELS, 1848/2001, p. 49). Em consequência dessa marcha da burguesia, sempre à frente, os autores expõem que

Em lugar das velhas necessidades, satisfeitas pela produção nacional, surgem necessidades novas, que para serem satisfeitas exigem os produtos das terras e dos climas mais distantes. Em lugar da antiga auto-suficiência e do antigo isolamento local e nacional, desenvolve-se em todas as direções um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. (MARX; ENGELS, 2001, p. 49).

Já em “Teorias da Globalização”, publicado pela primeira vez em 1995, Ianni aborda a globalização como sendo o processo de racionalização ou modernização do mundo, compreendendo e partilhando da mesma ideia de Max Weber, que afirmava que o capitalismo moderno foi concebido como um processo de racionalização do mundo e com o desenvolvimento das ciências e da tecnologia, a globalização seria uma etapa superior desta racionalização, trazendo implicações diferentes em todos os países. Neste livro, o autor trata do tema como sendo um processo complexo e totalmente heterogêneo que atinge a humanidade há centenas de anos penetrando as mais diversas esferas da vida social dos indivíduos, provocando mudanças culturais, estruturais e sociais em todo o mundo. O autor deixa claro que aquela que era uma característica exclusiva do capitalismo no ocidente expandiu-se para os mais diferentes lugares do mundo, modificando tradições culturais e remodelando-as de acordo com os preceitos ocidentais:

Desde que a civilização ocidental passou a predominar nos quatro cantos do mundo, a ideia de modernização passou a ser o emblema do desenvolvimento, crescimento, evolução ou progresso. As mais diversas formas de sociedade, compreendendo tribos e nações, culturas e civilizações, passaram a ser influenciadas ou desafiadas pelos padrões e valores sócio-culturais característicos da ocidentalidade, principalmente sob suas formas europeia e norte-americana. (IANNI, 2001, p. 97).

Essas influências ou desafios das sociedades, citados pelo autor, são provocadas pelas “estruturas do poder propriamente globais” (IANNI, 1999, p. 18), também conhecidas como organizações internacionais ou multilaterais, que expressam os movimentos, as articulações e as contradições no âmbito da sociedade global e que se apoiam

[...] em estados nacionais, centrais e periféricos, dominantes e subalternos, ao sul e ao norte, ocidentais e orientais. As estruturas de poder globais evidentemente não prescindem das nacionais e regionais, dos sistemas regionais de integração econômica e dos blocos geopolíticos. Uma vez apoiam-se neles, assim como em outras combatem-nos. Isso fica evidente nas controvérsias sobre como administrar a dívida interna e externa, como desestatizar ou desregular a economia, reduzir tarifas, acelerar a integração regional etc. (IANNI, 1999, p. 18).

O autor deixa claro que essas organizações internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o

Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) entre outras, foram criadas com o propósito de influenciar, desafiar, orientar e apoiar a modernização nos mais diversos países, de forma que os valores e padrões socioculturais característicos do ocidente (Europa e América) fossem mundialmente disseminados, auxiliando na modernização (ocidentalização) do mundo.

Assim, todas essas noções de metrópole e colônia; império e imperialismo; dependência e independência; países desenvolvidos e subdesenvolvidos; industrial e agrário; do primeiro, segundo e terceiro mundos, que circulam no imaginário mundial desde o fim do século XX e início do XXI, trazem consigo a ideia de modernização do mundo, provocando, induzindo ou impondo, nos mais diversos países, a criação de políticas públicas em diferentes áreas e lugares, que vão coadunar com os ideais do desenvolvimento extensivo e intensivo do capitalismo no mundo.

Ianni (1995) afirma que a tese da modernização do mundo está intrinsecamente ligada à tese da ocidentalização, que tende a se desenvolver em todos os cantos do globo, modificando os padrões, valores e as instituições. Para ele,

A teoria da modernização está na base de muitos estudos, debates, prognósticos, práticas e ideais relativos à mundialização. Tem por suposto fundamental que tudo que é social se moderniza ou tende a modernizar-se, nos moldes do ocidentalismo, a despeito dos impasses, ambigüidades, dualidades ou retrocessos. Modernizar pode ser secularizar, individualizar, urbanizar, industrializar, mercantilizar, racionalizar. (IANNI, 1995, p. 77).

Menciona o autor que a teoria da modernização também tem por base o princípio da “mão invisível” criado por Adam Smith, que, em sua obra “A riqueza das nações” (1776), descreve que numa economia de mercado, apesar da ausência de alguma entidade coordenadora do interesse comum, a interação dos indivíduos acaba por resultar numa ordem, como se existisse uma “mão invisível” que orientasse a economia. Essa “mão invisível” tratada Smith se referia ao que hoje chamamos de “oferta e procura”.

Retornando ao que Beck (1999) discute, vemos que o mesmo tratou de definir e avaliar os efeitos da globalização tendo como base, principalmente, a Alemanha, após a queda pacífica do muro de Berlim. Para o autor, acreditou-se na chegada de uma época pós socialismo e capitalismo, pois perdeu força a tese de isolamento da

política diante do processo e alcance da globalização econômica. Como consequência, houve uma modificação na política dos Estados-nações, e as empresas transnacionais ganharam impulso e passaram a operar em escala mundial e sem oposição, o que o autor chama de exclusão política.

Essas empresas, com alto poder de barganha, pautadas no discurso de promover o suposto crescimento econômico, e com a ajuda das organizações internacionais, como apontado também por Ianni, passaram a escolher os Estados nacionais que melhor atendesse às suas reivindicações, se instalando em regiões com baixos impostos e mão de obra barata. Esse movimento fez surgir a problemática entre os contribuintes virtuais e os reais, pois as grandes empresas escapavam aos impostos, enquanto as pequenas eram sufocadas e suprimidas pelas altas cargas tributárias, provocando, ao penalizar as pequenas, um efeito reverso pretendido pelo Estado: a geração de postos de trabalhos e mais riqueza. Neste sentido, se referindo aos empresários das transnacionais o autor salienta que eles “descobriram a pedra do reino. Eis aqui a nova fórmula mágica: capitalismo sem trabalho mais capitalismo sem impostos” (BECK, 1999, p. 17).

Fica nítido, para o autor, que essa modificação e perda no domínio do Estado no controle de sua arrecadação, provoca transformações nos Estados nacionais, e as questões sociais ganham novos contornos políticos. Faz um prognóstico, alertando que o projeto de modernidade fracassou e a era da globalização trouxe desemprego, fazendo com que caísse por terra “a histórica aliança entre economia de mercado, Estado do bem-estar social e democracia que legitimou e integrou, até o presente momento, modelo ocidental e o projeto do Estado nacional para a modernidade” (BECK, 1999, p. 25).

Ianni (1997) corrobora com Beck ao dizer que “a globalização da economia capitalista, compreendendo a formação de centros decisórios extra e supranacionais, debilita ou mesmo anula possibilidades de estratégias nacionais” (IANNI, 1997, p. 103). Reporta-se a Celso Furtado (1992) para sustentar essa ideia ao asseverar que:

A atrofia dos mecanismos de comando dos sistemas econômicos nacionais não é outra coisa senão a prevalência de estruturas de decisões transnacionais, voltadas para a planetarização dos circuitos de decisões. A questão maior que se coloca diz respeito ao futuro das áreas em que o processo de formação do estado nacional se interrompe precocemente, isto é, quando ainda não se há realizado a

homogeneização nos níveis de produtividade e nas técnicas produtivas que caracteriza as regiões desenvolvidas. [...] São muitos os indícios de evolução global orientada para a desarticulação dos sistemas econômicos nacionais, que são substituídos por espaços contidos em parâmetros políticos e culturais. (FURTADO, 1992, p. 24 apud IANNI, 1997, p. 103).

Destarte, fica evidente em Beck, Ianni e Furtado que os Estados nacionais, graças ao processo de globalização, perderam força e autonomia nas decisões internas em detrimento às multinacionais, que, com o discurso do crescimento econômico e apoiadas pelas organizações multilaterais, ganharam o poder de ampliação em âmbito mundial, não encontrando nenhum empecilho nos Estados nacionais, pelo contrário, conseguiam benefícios, tais como modificações nas leis trabalhistas ou diminuição nos impostos, podendo escolher, inclusive, os locais mais favoráveis para se instalarem. Para os autores citados, outra consequência decorrente da globalização é a retirada do poder de decisões sobre o que produzir localmente e do que importar para atender a cadeia produtiva nacional, uma vez que essa atividade passa a ser executada pelas empresas transnacionais.

Ianni (1995) sintetiza todo esse processo, refletindo:

Quando se leva às últimas consequências "o princípio da maximização da acumulação do capital", isto se traduz em desenvolvimento intensivo e extensivo das forças produtivas e das relações de produção, em escala mundial. Desenvolvem-se relações, processos e estruturas de dominação política e apropriação econômica em âmbito global, atravessando territórios e fronteiras, nações e nacionalidades. Tanto é assim que as organizações multilaterais passam a exercer as funções de estruturas mundiais de poder, ao lado das estruturas mundiais de poder constituídas pelas corporações transnacionais. É claro que não se apagam o princípio da soberania nem o Estado-nação, mas são radicalmente abalados em suas prerrogativas, tanto que se limitam drasticamente, ou simplesmente anulam, as possibilidades de projetos de capitalismo nacional e socialismo nacional. (IANNI, 1995, p. 34, grifo do autor).

Uma outra consequência da globalização, abordada por Ianni, é a internacionalização do capital. Na medida em que começavam a predominar as formas de reprodução do capital em escala internacional, alteravam-se as formas de reprodução do capital em âmbito nacional. Com o fim da segunda Guerra Mundial, em 1945, e mais adiante, com o fim da Guerra Fria⁵, em 1991, essa

⁵ Guerra fria é a designação dada ao período histórico de disputas estratégicas e conflitos indiretos entre EUA e União Soviética, abarcando o período entre o final da Segunda Guerra Mundial (1945) e a extinção

internacionalização intensificou-se e as economias das nações ditas socialistas se transformaram em “fronteiras de negócios, inversões, associações de capitais, transferências de tecnologias e outras operações, expressando a intensificação e a generalização dos movimentos e das formas de reprodução do capital em escala mundial” (IANNI, 1995, p. 46).

A internacionalização do capital tem na sua base a formação, o desenvolvimento e a diversificação do que Ianni denomina de “fábrica global” ou “shopping center global”, fazendo alusão ao fato de que o mundo se transformou em um enorme e complexo local onde o processo de dispersão geográfica da produção, ou das forças produtivas, generalizou-se e intensificou-se, compreendendo o capital, a tecnologia, a força de trabalho, a divisão do trabalho social, o planejamento e o mercado. A moeda local passou a ser condicionada à moeda mundial, e a organização do aparelho estatal é levado a se reorganizar ou “modernizar-se” seguindo as exigências do funcionamento dos mercados mundiais, seus fatores de produção e das alianças entre corporações, alianças que culminam em uma internacionalização de diretrizes referentes à desestatização, privatizações, desregulamentações, criação de zonas francas e abertura das barreiras entre as fronteiras dos países, permitindo também um fluxo mais livre de forças produtivas. Desta forma, Ianni (1995) complementa também a ideia de que a “fábrica global” trouxe modificações nos fatores de produção, ao relatar que a internacionalização do capital significa, simultaneamente, a internacionalização do processo produtivo:

Quando se mundializa o capital produtivo, mundializam-se as forças produtivas e as relações de produção. Esse é o contexto em que se dá a mundialização das classes sociais, compreendendo suas diversidades internas, suas distribuições pelos mais diversos e distantes lugares, suas múltiplas e distintas características culturais, étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e outras. (IANNI, 1995, p. 53).

É nítido, para o autor, que o capital e a sua internacionalização trouxeram importantes transformações nas cadeias produtivas, refletindo, conseqüentemente, na divisão social do trabalho, além de interferir nas questões sociais. Para Antunes e Alves (2004), uma reconfiguração do espaço e da cadeia produtiva traz, como conseqüências, a criação e o extermínio de novas regiões industriais, além da

da União Soviética (1991). É chamada “fria”, pois não houve uma guerra direta, mas sim um conflito de ordem ideológica, política, tecnológica e econômica entre as duas nações e suas zonas de influência.

inserção cada vez maior de indústrias no mercado mundial, a exemplo das indústrias automotivas. Saliendam que

Esse processo de mundialização produtiva desenvolve uma classe trabalhadora que mescla sua dimensão local, regional, nacional com a esfera internacional. Assim como o capital se transnacionalizou, há um complexo processo de ampliação das fronteiras no interior do mundo do trabalho. Assim como o capital dispõe de seus organismos internacionais, a ação dos trabalhadores deve ser cada vez mais internacionalizada. (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 341).

Essa mundialização da força produtiva, além de alterações no mundo do trabalho, como será visto com mais ênfase adiante, neste trabalho, provocou a busca da força de trabalho barata em todos os cantos do mundo, ocasionando migrações de trabalhadores para todas as direções. Todo esse processo traz modificações territoriais nos espaços entre as nações, como se esses espaços tivessem sido fragmentados, passando a envolver problemas culturais, religiosos, linguísticos e raciais, ou seja, essas migrações territoriais trazem consigo problemas sociais, econômicos, políticos e culturais.

Ainda que outras formas de organização de vida e de trabalho resistam a esse processo global, o capitalismo, no mínimo, influencia ou recria todas e quaisquer formações sociais de Estado e de vida com as quais entra em contato. É neste sentido que Beck (1999, p. 30) entende a globalização como “os processos, em cujo andamento os Estados nacionais veem a sua soberania, sua identidade, suas redes de comunicação, suas chances de poder e suas orientações sofrerem a interferência cruzada de atores transnacionais”.

Congênere a essa definição, Ianni se baseia nas ideias de ocidentalização do mundo, da interdependência das nações, racionalização do mundo, aldeia global e modernização do mundo, para argumentar que desde que o capitalismo moderno foi formado, o mundo “passou a ser influenciado pelo padrão de racionalidade gerado com cultura desse mesmo capitalismo” (IANNI, 2001, p. 145), referindo-se à propagação e sedimentação dos valores e práticas impostas pela Europa e pelos Estados Unidos da América para o mundo, de forma que a racionalização passe também a estar presente nos círculos de relações sociais, englobando as instituições e os grupos sociais, as escolas e as fábricas, o poder estatal e a família, dos movimentos sociais às correntes de formação pública, tudo passa a ter um padrão de racionalidade burocrática, expansiva e universal.

Outro ponto de observação a respeito do processo de globalização mundial é trabalhado por Vladimir Ilitch Lenin em sua obra “O Imperialismo: fase superior do Capitalismo”, de 1917, cujo início chama a atenção para o fato do aumento da concentração da produção em um número cada vez menor de empresas, citando, como exemplos, a quantidade de grandes empresas na Alemanha e nos Estados Unidos da América. Faz um alerta para o que diz ser “um dos fenômenos mais importantes – para não dizer o mais importante – da economia do capitalismo dos últimos tempos” (LENIN, 1917/2008, p. 18), que é a transformação da concorrência entre as empresas em monopólio, já que, segundo o autor,

[...] ao chegar a um determinado grau do seu desenvolvimento, a concentração por si mesma, por assim dizer, conduz diretamente ao monopólio, visto que, para umas quantas dezenas de grandes empresas, é muito fácil chegarem a acordo entre si e, por outro lado, as dificuldades da concorrência e a tendência para o monopólio nascem precisamente das grandes proporções das empresas. (LENIN, 1917/2008, p. 18).

Explica também, o autor, um fenômeno do capitalismo chamado de “combinação”, no qual se reúnem, em uma só empresa, diversos ramos da indústria, tais como, a fundição de minério de ferro, a transformação do ferro fundido em aço e a produção de determinados artigos em aço, atividades que eram desempenhadas por três empresas diferentes e que passam a ser executadas apenas por uma. Apoiando-se no economista austríaco marxista Rudolf Hilferding, Lenin enumera os efeitos desta combinação: o primeiro efeito se trata da nivelção das diferenças de conjunturas entre as empresas, garantindo à empresa combinada uma taxa de lucro mais estável; o segundo é a eliminação do comércio; o terceiro permite o aperfeiçoamento técnico e, com isso, a obtenção de lucros suplementares em comparação a outras empresas não combinadas; e o quarto efeito trata do fortalecimento da posição da empresa combinada em relação a não-combinada, principalmente na luta de concorrência em momentos de crise.

Aponta também que em determinada fase de desenvolvimento do capitalismo global e com o aparecimento dos monopólios, devido à concentração da produção, facilmente surgem os chamados cartéis, que ocorrem quando o número das principais empresas concorrentes reduz significativamente, passando essas a estabelecerem acordos entre si, relativos às condições de venda, prazos para pagamento, divisão dos mercados de venda, fixação de quantidade de produtos a

serem fabricados, estabelecimento de preços e distribuição de lucros entre as diferentes empresas. Lenin descreve que essa formação dos cartéis passa a ser uma das bases da vida econômica mundial, onde o velho capitalismo dá lugar a um novo capitalismo, que o autor chama de imperialismo.

Um outro elemento presente na formação deste imperialismo, destacado por Lenin, são os bancos que agem convertendo todo o capital inativo em capital ativo (que rende lucro), reunindo toda a espécie de rendimentos para colocar à disposição da classe capitalista (empresas monopolistas). Lenin (1917/2008, p. 37) salienta que os bancos “em todos os países capitalistas, qualquer que seja a diferença entre as legislações bancárias, intensificam e tornam muitas vezes mais rápido o processo de concentração do capital e de constituição de monopólios”, e resume bem a diferença entre o velho capitalismo e o novo, ao dizer que “o que caracterizava o velho capitalismo, no qual dominava plenamente a livre concorrência, era a exportação de mercadorias. O que caracteriza o capitalismo moderno, no qual impera o monopólio, é a exportação de capital” (LENIN, 2008, p. 61).

Ianni (1999, p. 208), em concordância com Lenin, valida todo esse entendimento de que “a concentração e a centralização fundamentam o colonialismo e o imperialismo, o que se concretiza em monopólios, trustes, cartéis, multinacionais e transnacionais. Concretizam o desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo pelo mundo”.

Sendo assim, entre muitas formas e características do fenômeno da globalização, é evidente que o desenvolvimento do capitalismo no mundo é o motor propulsor de sua expansão, e vice-versa, ambos estão interligados e reciprocamente criam, recriam, modificam, alteram ou mutilam as estruturas existentes, dando vida a novas estruturas ou formas de organizações sociais, do trabalho e da produção, num processo de mundialização ou modernização com os padrões e ideais das instituições formadoras do capitalismo, deixando intacto apenas o que ainda pode oferecer algum tipo de retorno (lucro).

A seguir, veremos como essa busca intensiva pelo lucro faz com que as forças produtivas e o mundo do trabalho estejam sempre em um processo de interação dinâmica com essa forma de racionalização do mundo, trazendo à tona novos processos produtivos, novas formas de produção e uma busca incessante da conquista de novos mercados, provocando modificações acentuadas no mundo do trabalho.

1.3 Transformações no mundo do trabalho

Após mostrarmos as transformações na forma de se compreender o trabalho, que deixou de ser um elemento de interação do homem com a natureza em busca da sua humanização e sobrevivência para ser utilizado como meio de exploração, alienação e acumulação de riquezas, e, também, depois de averiguar o papel da globalização para, entre outros fins, amplificar as alterações nos modos de produção em escala mundial, iremos agora nos debruçar sobre estas transformações que se deram no mundo do trabalho ao longo dos últimos séculos. Para tanto, traçamos um breve relato sobre as revoluções industriais até chegarmos aos períodos mais recentes, que têm como principal característica a ampliação do uso da tecnologia na cadeia produtiva, desdobrando-se na evolução do capitalismo mundial.

Na interação da relação homem-natureza, a qual chamamos de trabalho, vimos que houve um marco em seu processo de desenvolvimento, que começa a partir das novas descobertas científicas, num momento em que a ciência entra em um amplo processo de evolução e “a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens” (SAVIANI, 2007, p. 158).

O desenvolvimento de novas técnicas e instrumentos de produção, transformaram a vida dos homens, sobretudo nos modos de produção, acelerando o setor industrial e desembocando na primeira Revolução Industrial ocorrida no século XVIII, num período logo após as revoluções Inglesa e Francesa. Essa primeira revolução industrial teve início na Inglaterra e sua principal característica é a invenção e utilização da máquina a vapor na produção têxtil, dando lugar a novas práticas, abrindo espaço ao processo de industrialização, derrubando o mercantilismo e trazendo modificações significativas na economia e na sociedade. Com isso, houve um aumento na quantidade de profissões, de mercadorias e de fábricas, as cidades cresceram num ritmo acelerado, as ferrovias foram estruturadas, o que aumentou a capacidade de transporte de mercadorias e de pessoas, num movimento de expansão gradual, partindo da Europa para os mais diversos países, até meados do século XX, quando sobreveio a segunda revolução industrial.

Esta segunda revolução, por sua vez, aconteceu entre o século XIX e XX, trouxe uma forte expansão na utilização da energia elétrica assim como no uso do petróleo, a partir da criação dos motores a combustão. O aço e o alumínio também

começaram a ser utilizados em larga escala, expandindo as indústrias siderúrgicas, elétricas, químicas e metalúrgicas. A população urbana, nos países industrializados, tornou-se maior do que a rural, um crescimento motivado, principalmente, pelos empregos gerados nas indústrias. Diversos novos inventos foram produzidos e passaram a ser comercializados, como, por exemplo, o automóvel, o telefone, o rádio, o televisor e o avião.

A classe trabalhadora agora era formada principalmente pelos operários das fabricas, que passaram a vender a sua força de trabalho aos capitalistas, e os donos dos meios de produção começaram a se preocupar também com o processo de criação de novas tecnologias e equipamentos com o intuito de aumentar a produtividade de forma a garantir uma renda cada vez maior. Desse modo, as pesquisas científicas eram realizadas visando, sobretudo, o aperfeiçoamento industrial, sendo um período marcado pelo avanço tecnológico e modernização de equipamentos e métodos de produção.

Foi neste período que o americano Frederick Winslow Taylor, através da publicação, em 1911, de um tratado considerado inovador, influenciou a utilização de um novo método de trabalho, que logo foi disseminado e apropriado pelas grandes indústrias e fábricas. Tratava-se dos “Princípios da Administração Científica”, também conhecido como Taylorismo, e que, segundo o geógrafo britânico David Harvey, na sua obra “Condição Pós-Moderna”, falava de

[...] como a produtividade do trabalho podia ser radicalmente aumentada através da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento. (HARVEY, 2008, p. 120).

Consistia na especialização do trabalhador em uma só tarefa, ou seja, o trabalhador não teria mais a necessidade de conhecer todo o processo de produção, apenas o seu processo, dividindo-se e especializando-se, assim, o trabalho operário. Não demorou muito para que essa nova técnica de produção fosse apropriada e aprimorada por Henry Ford no setor automobilístico, sendo esse outro ponto marcante na segunda revolução industrial.

O chamado Fordismo foi uma junção entre a nova técnica desenvolvida por Taylor, com a facilidade no uso das máquinas na produção. Henry Ford, que introduziu o dia de oito horas aos trabalhadores de sua fábrica, criou uma espécie de

esteira rolante, facilitando a vida dos operários, que agora executavam o seu trabalho em um menor espaço de tempo. Esse processo de divisão do trabalho, chamado de linha de montagem para produção em massa, propiciou um aumento na produção de carros e uma diminuição no tempo da produção, sendo incorporado por outras empresas, principalmente no período pós-Segunda Guerra Mundial, já que estes novos métodos de produção eram mais vantajosos aos grandes empresários, pois geravam maiores lucros. David Harvey distinguiu a maneira que Ford se apropriou deste método da forma concebida por Taylor na seguinte passagem:

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução do trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (HARVEY, 2008, p. 121).

Esse novo método de produção, apropriado por Ford, supera, para a época, a forma de racionalização da produção capitalista baseada em inovações técnicas e organizacionais ligadas à produção e consumo em massa. Ricardo Antunes (2006) compreende o fordismo, fundamentalmente, como

[...] a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. (ANTUNES, 2006, p. 25).

Ford acreditava na construção de um novo tipo de sociedade baseada no consumo, através da criação de um novo tipo de trabalhador, que também era, ele próprio, consumidor dos produtos produzidos em massa, e em quantidades cada vez maiores. Essa implicação da construção de uma sociedade consumista foi abordado por Antônio Gramsci nos “Cadernos do Cárcere”, e posteriormente ratificada por Harvey, nos quais afirmava que o fordismo, como novo processo de trabalho, que predominou na grande indústria capitalista ao longo deste século, equivalia também “ao maior esforço coletivo até para criar, com velocidade sem precedentes, e com

uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem” (HARVEY, 2008, p.121).

A chamada terceira revolução industrial, também conhecida como revolução técnico-científico-informacional, é marcada pelas grandes transformações na economia internacional, diferenciando-se das duas revoluções anteriores por englobar mudanças muito além das transformações industriais. Iniciada no período pós-segunda Guerra Mundial, caracteriza-se por uma forte integração entre a ciência e a produção industrial, resultando em profundas evoluções no campo tecnológico, conforme aponta Harvey (2008):

O período pós-guerra viu a ascensão de uma série de indústrias baseadas em tecnologias amadurecidas no período entre-guerras e levadas a novos extremos de racionalização na Segunda Guerra Mundial. Os carros, a construção de navios e de equipamentos de transporte, o aço, os produtos petroquímicos, a borracha, os eletrodomésticos e a construção se tornaram os propulsores do crescimento econômico, concentrando-se numa série de regiões de grande produção da economia mundial. (HARVEY, 2008, p. 125).

Este período teve como principais características o aumento das fontes de energia, a introdução e o uso crescente da informática (robótica) nos processos de produção, substituição da mão de obra humana pelas máquinas, diminuição dos custos e do tempo de produção, além da popularização e massificação dos produtos tecnológicos ligados aos meios de comunicação. Segundo o autor, neste período houve alterações radicais nos processos de trabalho, nos hábitos de consumo, nas configurações geopolíticas e geográficas, nos poderes e práticas do Estado. Apesar dessas modificações, assevera, “[...] ainda vivemos uma sociedade em que a produção em função dos lucros permanece como princípio organizador básico da vida econômica” (HARVEY, 2008, p. 117).

É o período no qual a sociedade passa pelas maiores transformações no mundo do trabalho, em que, o fordismo, conforme Ianni (1999, p. 14), utilizado massivamente como padrão de organização de trabalho e produção nas indústrias mundo afora, passa a “combinar-se com ou ser substituído pela flexibilização dos processos de trabalho e produção, um padrão mais sensível às novas exigências do mercado mundial, combinando produtividade, capacidade de inovação e competitividade”.

Assim como assinalou Ianni, Harvey aponta que o fordismo se manteve forte até pelo menos 1973, ano de uma aguda recessão que colocou o mundo capitalista em estagflação (estagnação na produção de bens e alta inflação nos preços), período que deu início a um processo de transição e combinação com novos processos de produção. A rigidez do fordismo passou a dar lugar a processos de trabalho mais flexíveis, caracterizando-se pelo “surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 2008, p. 140). Esse processo de transição no interior do processo de acumulação de capital é chamado por Harvey (2008) de acumulação flexível, e

Envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego do chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. (HARVEY, 2008, p. 140, grifo do autor).

Essa combinação de diferentes processos produtivos, com destaque para a articulação do fordismo com processos flexíveis, trouxe algumas consequências, entre as quais Antunes (2006, p. 30) salienta as reformulações nos processos produtivos no mundo do trabalho somado ao desenvolvimento de novas tecnologias, que provocaram “excedentes de força de trabalho, que tornaram o retorno de estratégias absolutas de extração de mais-valia, mais viável mesmo nos países capitalistas mais avançados”.

Então com o retorno da superexploração e com os altos níveis de desempregos estruturais, somados ainda ao retrocesso do poder sindical, o mercado de trabalho sofreu uma significativa reestruturação. A mão de obra, agora excedente e mais barata, facilitou a imposição de contratos ou regimes de trabalho mais flexíveis pelos empregadores e, uma das consequências de maior impacto operada nas indústrias foi o surgimento do modelo de produção japonês, também conhecido por toyotismo. Esse processo de produção, criado pelo engenheiro japonês Taiichi Ohno, para ser aplicado na fábrica da Toyota daquele país, foi rapidamente espalhado por várias regiões do mundo, a partir da década de 1960, com impactos extraordinários enquanto processo ágil e lucrativo de produção.

Antunes (2006), apoiado nos estudos do economista francês Benjamin Coriat, destaca as quatro fases que levaram ao advento do toyotismo como processo de produção:

Primeira: a introdução, na indústria automobilística japonesa, da experiência do ramo têxtil, dada especialmente pela necessidade de o trabalhador operar simultaneamente com várias máquinas. Segunda: a necessidade de a empresa responder à crise financeira, aumentando a produção sem aumentar o número de trabalhadores. Terceira: a importação das técnicas de gestão dos supermercados dos EUA, que deram origem ao kanban. Segundo os termos atribuídos a Toyoda, presidente fundador da Toyota, “o ideal seria produzir somente o necessário e fazê-lo no melhor tempo”, baseando-se no modelo dos supermercados, de reposição dos produtos somente depois da sua venda. Segundo Coriat, o método kanban já existia desde 1962, de modo generalizado, nas partes essenciais da Toyota, embora o toyotismo, como modelo mais geral, tenha sua origem a partir do pós-guerra. Quarta fase: a expansão do método kanban para as empresas subcontratadas e fornecedoras. (ANTUNES, 2006, p. 31, grifo do autor).

Desta forma, ao contrário do fordismo, em que a produção era feita em série e voltada para o consumo em massa, no toyotismo a produção é puxada diretamente pela demanda, sendo produzido somente o que for consumido, com um estoque mínimo, um melhor aproveitamento do tempo e com combate ao desperdício. Neste contexto, havendo uma maior flexibilização no processo de produção, com os operários passando a operar várias máquinas de forma polivalente, com a horizontalização dos elementos básicos da produção que reduz a abrangência da montadora e a terceiriza para uma rede de fornecedores subcontratados, a classe trabalhadora também passa a flexibilizar-se, trabalhando em equipe com um número reduzido de trabalhadores, ocorrendo aumento nas horas extras, buscando uma maior produtividade. Como os trabalhadores passaram a desempenhar várias funções, a sua qualificação para o trabalho tornou-se uma necessidade. Com a evolução tecnológica e a utilização do padrão flexível de organização da produção, o operário de fábrica, no âmbito de seu trabalho, passou a exercer “funções muito mais abstratas, muito mais intelectuais. Não lhe compete, como anteriormente, alimentar a máquina, vigiá-la passivamente: compete-lhe controlá-la, prevenir defeitos e sobretudo, otimizar o seu funcionamento” (IANNI, 1994, p. 4).

Os trabalhadores, também chamados por Antunes de “classe-que-vive-do-trabalho” (2006) foram obrigados a ajustar-se às novas exigências do mundo do trabalho que, como vimos no tópico anterior, são exigências comandadas por um novo padrão de racionalidade globalista, pressionados pelo aumento da competição internacional entre as empresas, ultrapassando as fronteiras entre os países, modificando ou reelaborando os padrões que eram antes utilizados nos Estados nacionais. E com essa disseminação dos padrões de produção utilizados nos países desenvolvidos, conseqüentemente estabelece-se uma nova divisão internacional do trabalho e da produção. A adoção dos mesmos padrões de produção flexíveis em todos os lugares, conforme Ianni (1994, p. 14), é o que deixa o mundo com uma aparência de uma imensa fábrica global, “em que se expressam e sintetizam as forças produtivas atuantes no mundo e agilizadas pelas condições e possibilidades abertas tanto pela globalização dos mercados e empresas como pelos meios de comunicação baseados na eletrônica”.

Portanto, se a globalização fez com que o capitalismo se intensificasse, provocando mudanças estruturais em todo o mundo, não seria diferente no Brasil. Antunes (2004) identifica que no país houve mudanças significativas no setor produtivo a partir da década de 1980, com o fim da ditadura militar e com a aplicação, pelas empresas, dos novos padrões organizacionais e tecnológicos e novas formas de organização social e sexual do trabalho. Considerado um país de “capitalismo hipertardio” (ANTUNES, 2004, p. 16), foi no período de Sarney como presidente que o país sofreu os seus “primeiros influxos da nova divisão internacional do trabalho, em mutação significativa” (ANTUNES, 2004, p. 16). Nesta época o país começou a ser afetado pelos novos padrões universais do sistema capitalista globalizado, caracterizado pela necessidade das empresas brasileiras de se inserirem na competitividade internacional, com forte redução de custos de produção através da redução da força de trabalho, com a informatização da produção, da introdução da automação industrial nos setores automobilístico, siderúrgico, petroquímico e têxtil, e da difusão da microeletrônica. As empresas transnacionais com subsidiárias no país começaram a adotar medidas inspiradas nas formas flexíveis de produção e no toyotismo, com uma intensificação da jornada de trabalho dos empregados e com a utilização dos sistemas de produção baseados

nos just in time⁶, kanban, além da inclusão dos Círculos de Controles de Qualidade⁷ (CCQs), conforme aponta Antunes (2006):

Buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a “gestão participativa”, a busca da “qualidade total”, são expressões visíveis não só no mundo japonês, mas em vários países de capitalismo avançado e do Terceiro Mundo industrializado. O toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado. (ANTUNES, 2006, p. 24, grifo do autor).

Particularmente na década de 1990, com o Plano de Estabilização Econômica, denominado Plano Real, o Brasil passou a aumentar a utilização desses vários receituários oriundos da acumulação flexível e do ideário japonês, com a intensificação da linha de produção e outros sistemas que visavam diminuição de custos e aumento de produtividade. Houve também um processo de descentralização produtiva, a exemplo das indústrias têxteis e de calçados, que se mudaram geograficamente, buscando mão de obra mais barata no interior do país. Paralelamente a essas mudanças físicas e estruturais, as mudanças gerenciais, com a inserção dos novos padrões de gestão da classe trabalhadora, modificaram os setores atacadistas, bancários e outros segmentos do país, acarretando alterações significativas na estrutura de empregos, com um aumento no desemprego e uma acentuação dos níveis de exploração da força de trabalho, impactando, também, nas representações sindicais e nos direitos dos trabalhadores.

Outro setor nacional que teve grandes modificações na estrutura do trabalho neste período foi o da agricultura. Como exemplo dessas modificações, a professora e pesquisadora Maria Aparecida Moraes Silva (2004) em um de seus estudos, realiza algumas considerações sobre as mudanças ocorridas, especificamente na cultura da cana-de-açúcar, em Ribeirão Preto, São Paulo, e os desdobramentos dessas mudanças sobre os trabalhadores. Aponta a autora que o processo de modernização da cultura canavieira atingiu várias fases do processo produtivo, desde a preparação do solo, plantio, colheita e transporte da cana aumentando a

⁶ Just in time é um sistema de administração da produção que determina que nada deve ser produzido, transportado ou comprado antes da hora certa. É um termo inglês que significa, literalmente, “na hora certa” ou “momento certo”.

⁷ Círculo de Controle da Qualidade (CCQ) é um pequeno grupo de pessoas que se reúnem voluntariamente e com regularidade para identificar, analisar e propor soluções para problemas de qualidade e de produção.

produtividade do trabalho e diminuindo o número de trabalhadores empregados. Salienta que apenas uma única colhedeira pode substituir cerca de 100 homens e que a mecanização do corte da cana foi responsável pela demissão de milhares de trabalhadores, que foram chamados de “excluídos pelas máquinas”, sem contar que, assim como na cana, as máquinas foram sendo introduzidas nas colheitas de muitas outras lavouras, como a do café. A autora ainda indica haver uma relação entre o processo de modernização e a mobilidade espacial de milhares de pessoas que passam a buscar um novo trabalho em outras regiões do país, num movimento não intencional, e que traz outras consequências, como um aumento nos “atos de violência ligados ao tráfico de drogas, considerados negativos, a participação em movimentos sociais e políticos organizados, e a inserção em trabalhos mais precários” (SILVA, 2004, p. 38), verificando-se, também, que as condições da utilização da força de trabalho de muitas dessas pessoas são análogas ao tempo da escravidão.

A professora e pesquisadora Vera Lucia Navarro (2004), que também desenvolve estudos sobre a reestruturação produtiva no Brasil, tem observado que as transformações experimentadas pelo capitalismo, nas últimas décadas, atingiram profundamente o mundo do trabalho, afetando não apenas a dinâmica das forças produtivas como também a composição da classe operária que está cada vez mais heterogênea, complexa e fragmentada. Antunes (2006), em acordo com Navarro, avalia que essas modificações foram tão intensas que

se pode mesmo afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas também teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento desses níveis, afetou a sua forma de ser (ANTUNES, 2006, p. 23).

Ao estudar as reestruturações ocorridas nas indústrias de calçados de couro de Franca, São Paulo, Navarro aponta que a adoção dos novos métodos de produção japoneses, com características já abordadas anteriormente, provocou uma série de efeitos, como a diminuição do quadro de pessoal e uma crescente exploração do trabalho informal, precário, encoberto sob o manto do neologismo “terceirização”. Descreve que houve uma transferência de parte da produção, do interior da indústria para o interior das residências, de atividades como a costura manual, desenvolvida predominantemente por mulheres, que foi apresentada como

uma oportunidade de aumento do rendimento familiar. No entanto, o que se viu foi um quadro de superexploração agravado pelo grande número de intermediários entre a empresa e quem realiza o trabalho. Criaram-se, também, condições para que as crianças sejam exploradas, ainda que sob o pretexto de “ajudar” as mães. Relata que o controle desse tipo de exploração do trabalho é extremamente difícil, por se dar no interior das residências, concluindo que as estratégias adotadas como sendo “modernas” e “racionais” pelos empresários, na realidade, representam para o trabalhador uma intensificação do ritmo de trabalho com uma superposição de tarefas, com a dilapidação intensa da força de trabalho, ocorrendo, assim, a “retomada de um recurso comum ao início do capitalismo industrial, mostrando a imensa capacidade do capital recuperar antigas relações de trabalho para assegurar sua reprodução ampliada” (NAVARRO, 2004, p. 147).

Outra característica da reestruturação produtiva nacional nas últimas décadas e que foi estudada por Claudia Mazzei Nogueira (2004), foi a feminização no mundo do trabalho, com um aumento expressivo da participação das mulheres neste mundo que era formado quase que exclusivamente por homens. A autora verificou que a maioria dos novos empregos criados nas décadas de 1980 e 1990 destinavam-se, predominantemente, às mulheres, evidenciando, porém, uma significativa diferença salarial entre os gêneros. Confirmava-se assim, a incontestável tendência de feminização do mundo do trabalho, a qual David Harvey, em sua obra “O Enigma do Capital”, deixa patente, ao reconhecer que “o mais dramático de todos os acontecimentos foi a mobilização das mulheres, que agora formam a espinha dorsal da força de trabalho global. Está agora disponível uma piscina enorme de força de trabalho para a expansão capitalista” (HARVEY, 2011, p. 55).

No tocante à divisão sexual do trabalho, Nogueira (2004) conclui que essa abertura é vista como algo positivo, principalmente por oportunizar o avanço do processo de emancipação feminina, minimizando as formas de dominação patriarcal no espaço doméstico. Por outro lado, não deixa de ter a sua marca de negatividade, por agravar, significativamente, a precarização da mulher trabalhadora, efeito da consequência pela forma que o capital incorpora o trabalho feminino. Dessa forma, o capitalismo,

ao mesmo tempo que cria condições para a emancipação feminina, acentua a sua exploração ao estabelecer uma relação aparentemente “harmônica” entre precarização e mulher, criando

formas diferenciadas de extração do trabalho excedente (NOGUEIRA, 2004, p. 277, grifo da autora).

Assim, com esses pequenos exemplos, extraídos das obras dessas três autoras, e a partir do que foi abordado nos tópicos anteriores, percebemos que foram muitos os efeitos da reestruturação produtiva no Brasil, mexendo com o mercado de trabalho, com as estruturas da organização das empresas, com a divisão e relações do trabalho, com os métodos de produção, com os sindicatos e com as políticas públicas industriais, educacionais e financeiras das diferentes esferas de governo. Se é certo que a entrada do país no mercado globalizado provocou, ao longo dos anos, um aprofundamento da precarização do trabalho, trazendo muitos prejuízos à classe trabalhadora, como a elevação das taxas de desemprego e uma crescente informalização do trabalho, seria correto afirmar, igualmente, que estaríamos nos distanciando do que o trabalho já representou para o ser humano, conforme questiona Ricardo Antunes (2006, p. 44), ao ponderar que “o trabalho não é mais, para lembrar Lukács, protoforma da atividade dos seres sociais ou, para recordar Marx, necessidade natural e eterna de efetivar o intercambio material entre o homem e a natureza?”.

Parece-nos evidente a existência de um longo distanciamento entre o que foi e o que é o trabalho para nós, seres humanos, de modo geral, e dada a extrema fragmentação, precarização e flexibilização da classe trabalhadora, atualmente nota-se também que há uma enorme dificuldade em mobilizar ou aglutinar essa classe, de forma que pudessem buscar ou exigir melhoras no mundo do trabalho. Até porque as transformações ocorridas neste mundo afetaram a forma de ser dos próprios trabalhadores, desconcentrando-os e esvaziando-os das lutas de classe, uma vez que muitos já não se identificam mais como classe.

E, dada uma crescente onda de exclusão social, provocada fundamentalmente pelo desemprego em escalas globais, já que o novo mundo do trabalho passou a demandar por uma mão de obra cada vez mais qualificada, a educação, um dos principais elementos que ditam os caminhos de qualquer sociedade organizada, também parece sofrer as suas consequências. Trataremos disto no próximo capítulo deste trabalho, de modo que fique compreensível as relações existentes entre as mudanças no mundo do trabalho e a forma como está sendo conduzida uma das principais políticas educacionais criada no governo Dilma: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

2 A EDUCAÇÃO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

Vimos, no capítulo anterior, que o processo produtivo mundial sofreu profundas alterações ao longo dos últimos séculos, com destaque para as revoluções industriais e o processo de globalização e intensificação do sistema capitalista de produção, que serviram de motores propulsores para as modificações no mundo do trabalho. Compreendemos, também, que é o trabalho que define a essência humana, tendo em vista que, para viver, o homem necessita trabalhar, pois não tem a sua existência garantida pela natureza, necessitando agir sobre ela de forma a obter o seu sustento, transformando-a de acordo com suas necessidades.

Pretendemos, nesta seção, analisar o processo histórico das relações entre Trabalho e Educação e saber como a educação vem, desde os primórdios, sendo utilizada como instrumento de disputa entre as diferentes classes, além de averiguar como a educação profissional vem sendo desenvolvida no Brasil ao longo dos anos, de sorte que possamos compreender melhor quais foram as bases para que se desenvolvesse uma política pública de formação profissional, que é o objeto de análise deste estudo.

2.1 A Histórica dualidade na Educação

Ao explicar o processo histórico da separação entre trabalho e educação, Saviani (2007, p. 155) aponta que a divisão dos homens em classes é um dos principais acontecimentos da história da humanidade, com efeitos na “própria compreensão ontológica do homem”. A partir do momento em que a terra passa a ser uma propriedade privada, e os homens são divididos nas classes dos proprietários e não-proprietários, o trabalho deixa de ser uma obrigação aos proprietários de terra, que passam a viver do trabalho alheio de outros homens. Esse fenômeno histórico iniciou-se na Antiguidade, com os gregos e os romanos, dando forma à chamada aristocracia, um determinado período da história da sociedade onde os homens são divididos entre os que detêm a propriedade privada da terra e os que foram escravizados para trabalharem nestas mesmas propriedades.

Saviani (2007) esclarece que essa divisão de classes entre os homens iria provocar, também, uma cisão na educação:

[...]introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155).

Desta forma, os proprietários de terras, que eram homens livres, foram responsáveis pela criação das primeiras escolas, um lugar do ócio para os que dispunham de tempo livre, desenvolvendo uma forma de educação desligada do processo produtivo. Já os escravos aprendiam somente dentro do próprio processo do trabalho. Por consequência, essa nova forma de educar “passou a ser identificada como a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 156).

Sendo assim, é possível identificar que paralelamente ao processo da gênese da educação, temos o surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, está intimamente ligada ao aprofundamento da divisão do trabalho, já que anteriormente a este processo de divisão, a sociedade era baseada no modo de produção coletivo, enquanto a educação, por sua vez, “consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade” (SAVIANI, 2007, p.155).

Por conseguinte, foi o modo como se organizou o processo de produção que permitiu que a escola fosse organizada como um espaço apartado da produção, configurando uma separação entre educação e trabalho, reforçando, assim, a divisão entre trabalho manual e intelectual. A partir dessa exposição de Saviani, embasada, entre outros, na Teoria da Escola Dualista⁸, fica perceptível que após o surgimento da escola, a relação entre Trabalho e Educação assumiu uma dupla identidade: de um lado, a educação se realizava simultaneamente ao próprio processo de trabalho, sendo esta a educação para o trabalho manual, e, de outro lado, a educação era dada na escola e destinada ao trabalho intelectual.

⁸ Teoria elaborada por C. Baudelot e R. Establet exposta no livro *L'école capitaliste en France* (1971) e que mostra que a escola está dividida em duas grandes redes, que correspondem também a divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado.

Com as mudanças no modo de produção, que em determinado momento passou de escravista para feudal, e, posteriormente, para o capitalista, outras formas de educação se desenvolveram em diferentes regiões, com destaque para as atividades da Igreja Católica na Idade Média e, mais adiante, para o próprio Estado, que, com a mudança para o modo de produção capitalista, passou a ganhar peso na concepção de educação, “forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes” (SAVIANI, 2007, p. 157).

Essa mudança estrutural, em que o Estado passa a regular a educação, é abordada também por Manacorda (1991), que compreende que apenas com a

[...] moderna revolução industrial surge o fato verdadeiramente novo do estruturar-se também da formação do produtor como escola ou lugar dos jovens, de cuja organização se ocupam não mais determinadas classes, mas toda a sociedade civil, por meio do Estado. (MANACORDA, 1991, p. 121).

Como na sociedade capitalista o eixo do processo produtivo passou do campo para a cidade, da agricultura para as indústrias, então “a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens” (SAVIANI, 2007, p. 158). Sabendo disto, Gaudêncio Frigotto (2000), aponta que a sociedade capitalista se utiliza da função social do complexo sistema educacional para, de forma controlada, responder às demandas do capital. A educação, neste sentido, deve ser compreendida como uma prática social definida nos diversos espaços da sociedade e nas articulações com os interesses das classes. Ou seja, a educação, “apresenta-se historicamente como um campo social de disputa hegemônica” (FRIGOTTO, 2000, p. 25), sendo um elemento crucial desta disputa.

Com a solidificação do sistema capitalista, que, como vimos no capítulo anterior, “transforma o trabalho de criador da vida humana em alienador da vida do trabalhador” (FRIGOTTO, 2000, p. 32), na medida em que os sistemas educacionais vão se estruturando, fica nítida a defesa da universalização da educação dualista e segmentada, com a formação de duas escolas: “escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes” (FRIGOTTO, 2000, p. 34).

Na consolidação dessa nova ordem social, propiciada pela indústria moderna no contexto da revolução industrial, Saviani (2007) ressalta que a escola, como instrumento de viabilidade ao acesso de uma cultura intelectual dominante, passa a ser uma exigência generalizada dos membros da sociedade, sendo colocada numa forma principal e dominante de educação. Assim,

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 2007, p. 159).

Com base nesta concepção de generalizar a escola básica, Ferreira e Bittar (2008, p. 637) entendem que o acesso à escola tradicional, por todas as crianças, “implicaria, inexoravelmente, o rebaixamento do nível da qualidade do ensino, isto é, a escola seria gradativamente colocada no mesmo plano da “cultura” da multidão popular”. Já para Saviani (2007, p. 159) a universalização da escola primária ocasionou a “socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo”.

A diminuição da exigência de qualificação específica, que foi reduzida pela inserção das máquinas, de certa forma acabou impondo um nível mínimo de qualificação geral. No entanto, atividades de reparos, manutenção, ajustes e adaptações foram introduzidas no processo produtivo, tarefas estas que necessitavam de determinadas qualificações que só podiam ser adquiridas através de um preparo intelectual específico.

Para Saviani (2007), esta lacuna passou a ser ocupada pelos cursos profissionais, que eram organizados tanto no sistema de ensino quanto dentro das próprias empresas, e, embora tivessem o padrão escolar como referência, eram deliberados pelas necessidades do processo produtivo. Desta forma, o sistema de ensino primário de base comum “bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais” (SAVIANI, 2007, p. 159), sendo a primeira ligada às qualificações gerais (intelectuais) e a segunda, à qualificação específica, com cursos profissionalizantes relacionados diretamente ao processo produtivo.

Antônio Gramsci, em sua obra “Os Intelectuais e a Organização da Cultura”, relatou esse processo de divisão escolar, pontuando que, na civilização moderna, conforme a ciência foi se incorporando à vida, as atividades que eram práticas se tornaram complexas, de tal forma que passaram a criar uma nova escola para cada especialidade, criando um grupo de intelectuais especialistas de alto nível para ensinarem nestas escolas. Assim, “foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização” (GRAMSCI, 1979, p. 117). Ele atribui a crise do programa e da organização escolar, a todo esse processo de particularização que ocorreu sem princípios claros e precisos e de modo caótico, resultando numa falta de orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais. O autor salienta que a divisão da escola entre clássica e profissional era um esquema racional, onde “a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1979, p. 118). Descreve, ainda, que o desenvolvimento do parque industrial serviu de estímulo a uma crescente necessidade de um novo tipo de intelectual urbano, que provocou, por sua vez, o desenvolvimento da escola técnica ao lado da escola clássica, numa tendência natural em desenvolvimento,

[...] segundo a qual cada atividade prática tende a criar para si uma escola especializada própria, do mesmo modo como cada atividade intelectual tende a criar círculos próprios de cultura, que assumem a função de instituições pós-escolares especializadas em organizar as condições nas quais seja possível manter-se a par dos progressos que ocorrem no ramo científico próprio. (GRAMSCI, 1979, p. 119).

Essa visão dualista da educação é amplamente discutida ao longo da história. Em consonância com os autores mencionados anteriormente, Ferreira e Bittar (2008, p. 637) reafirmam que essa dicotomia tomou um sentido no qual: “para os filhos das elites, a escola de educação humanística geral, que tem como escopo final o ensino superior configurado nas artes liberais. Já para os filhos dos trabalhadores, o ensino elementar seguido da formação nas artes mecânicas”.

Manacorda (1991), ao explicar o desenvolvimento dessa estrutura educativa que foi consolidada em milênios, vai mais longe ao afirmar que esta estrutura se

[...] estende das classes privilegiadas (e se degrada) às classes subalternas, levando-lhes seu tipo de organização, suas tradições e seus métodos. E isto não ocorre apenas pelo fato da força da inércia própria de todas as estruturas existentes, ou pelo fato de que a classe dominante tende a destruir as estruturas ou instituições típicas das classes subalternas para impor suas próprias estruturas; corresponde, porém, à inevitável e objetiva necessidade de expandir as aquisições, antes exclusivas ou sagradas, da ciência que, quanto mais se converte de especulativa em operativa, tanto mais tem necessidade de expandir-se e de entrar difusamente no processo produtivo. (MANACORDA, 1991, p. 121).

Dessa maneira, o autor, ao falar sobre a união entre o ensino e o trabalho, considera que toda a pedagogia moderna é uma relação de disputa entre a teoria e a prática, entre uma escola do ler e outra do fazer.

Isto posto, o que foi notável, em todos esses autores citados, no que tange aos dias atuais, é que a educação, na forma como está historicamente organizada, nunca representou, de fato, grandes avanços na tentativa da construção de uma sociedade livre e igualitária abolindo as desigualdades de classes. Ao contrário disto, a escola, na sociedade capitalista, formada pela dualidade histórica e pautada nas relações entre trabalho, educação e os seus modos de produção, vem servindo, sistematicamente, para a reprodução destes mesmos modos de produção, legitimando todo o sistema em si.

E se a globalização, como foi visto no capítulo anterior, serve para intensificar a reprodução dos sistemas produtivos em altos níveis, aumentando a abrangência mundial do sistema capitalista, ela serviria, do mesmo modo, para manter essa dualidade histórica na educação, já que representaria a manutenção dos interesses desse mesmo sistema de produção? É sobre esta questão que trataremos no próximo tópico deste trabalho.

2.2 A influência da globalização na educação

A escola e o mundo do trabalho, como apontamos anteriormente, possuem uma estreita relação, que foi se intensificando com o decorrer do tempo, principalmente após as revoluções industriais, na expansão da sociedade capitalista burguesa. Noam Chomsky e Heinz Dieterich Steffan (1999) escreveram o livro “A Sociedade Global: educação, mercado e democracia”. Em seu texto “Globalização, educação e democracia na América Latina”, Steffan, ao explicar a reflexão hegeliana

sobre o desenvolvimento da sociedade burguesa (A Filosofia do Direito), entende que o desenvolvimento dessa sociedade, na busca da acumulação de riquezas, gerou “inevitavelmente uma polarização entre o trabalho e o capital” (STEFFAN, 1999, p. 88). Provocou, também, uma dependência insuperável entre os capitalistas e os trabalhadores, de forma que esse antagonismo de classe era incapaz de se dissolver através dos seus próprios mecanismos de desenvolvimento, necessitando, assim, de um “elemento ético” do sistema social, o qual Hegel conceituou como sendo o surgimento do Estado. Para Hegel, afirmam os autores, o Estado era a introdução, pela sociedade política e civil burguesa, de um “corretivo moral” do qual a sociedade necessitava e era impossível de se criar utilizando-se da sua dimensão econômica.

A partir desta raiz, a sociedade burguesa foi sendo impulsionada para outros horizontes, buscando, em outros povos, novos consumidores e meios de subsistência e expansão. Essa necessidade expansionista foi acertadamente conceituada numa intuição filosófica de Hegel, significando o colonialismo nos séculos XVIII e XIX, o imperialismo no século XX e a globalização nos tempos atuais. Desta forma, Steffan (1999, p. 92) afirma ser o Estado, “na sua faceta militar-policia que proporciona aos membros da classe dominante a segurança de seus privilégios e riquezas acumuladas frente às ameaças provenientes de outros Estados e do interior da sociedade”.

Com o surgimento do Estado, que, como já vimos, possui o papel de defensor dos interesses da classe dominante, a educação também passa a ser ofertada pelo Estado, transformando-se num instrumento para a reprodução das relações de produção existentes na sociedade. Desde esse momento, da crescente onda de internacionalização do capital, efeito da expansão da sociedade capitalista, conhecida também como globalização, a sociedade política é tida como “o centro da luta pelo poder entre as diferentes classes sociais e entre os Estados nacionais” (STEFFAN, 1999, p. 93).

Cresce a necessidade da criação de instâncias superiores de concentração de poder das classes dominantes, desta vez, em nível internacional, pois, além de encontrar resistências por parte de alguns Estados-nação, precisavam normatizar e fazer cumprir seus interesses transnacionais. Tem origem, então, diversas entidades representativas, também chamadas de instituições multilaterais, formadas pelas principais nações do mundo, constituídas por meio de acordos ou tratados, com a

finalidade de incentivar a permanente cooperação entre os seus membros, a fim de defender objetivos comuns. Entre estas principais agências multilaterais destacam-se o Banco Mundial, as Organizações das Nações Unidas (ONU), o Grupo G-7⁹, a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) etc.

Por conseguinte, não demorou para que os Estados com os “mercados emergentes”, também chamados de países de terceiro mundo, perdessem parte do seu poder frente a essas organizações internacionais, conforme afirmação de Steffan (1999):

O efeito debilitante da expansão do Capital transnacional sobre a capacidade de autodeterminação nacional é mais notável nos países do Terceiro Mundo que constituem o elo mais débil da corrente de exploração planetária e na hierarquia do poder internacional. De fato, a erosão do seu poder alcança já tal dimensão que pode afirmar-se positivamente que sua governabilidade foi expropriada substancialmente e depositada nos centros de poder internacionais. (STEFFAN, 1999, p. 97).

Essas entidades representativas de dimensões globais passam a apresentar projetos de diferentes abrangências aos países subdesenvolvidos, e esses projetos ganham um enfoque que aparenta simbolizar uma forma de apoio para o progresso e desenvolvimento humano de forma sustentável, a fim de alcançar as “cobiçadas” condições de vida das metrópoles, na construção da chamada “sociedade global”.

Assim, nos mais diversos países, todas as áreas que são de interesse destas entidades supranacionais, passam a ser influenciadas direta ou indiretamente, seja por meio de “convergências de políticas” ou “transferências de políticas”¹⁰, com o pretexto de contornar os “obstáculos ao desenvolvimento” e resolver problemas como “a falta de progresso em matéria de pobreza, distribuição de renda e democracia” (STEFFAN, 1999, p. 119).

⁹ Grupo Internacional composto pelas sete economias mais avançadas do mundo, segundo o FMI: Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão e Reino Unido.

¹⁰ Diz respeito aos esforços das agências multilaterais em implementar as mesmas políticas em diferentes quadros nacionais, políticas contendo bases de princípios e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos de primeira e segunda ordem semelhantes. (BALL, 2001, p. 112).

Na educação, por exemplo, uma prática desta influência apontada por Steffan aconteceu no evento da quarta reunião do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (Promedlac) da ONU ocorrido no início da década de 1990, no Equador. Os ministros da educação de todos os países latino-americanos foram convocados a participarem desta reunião, onde foram expostas, pelos altos funcionários da entidade, alguns dos vários problemas educacionais da América. Conforme os organizadores, os problemas se deviam ao “esgotamento das possibilidades dos métodos tradicionais de ensino”, e, com isso, exigiram, entre outras coisas, “uma transformação profunda na gestão educativa tradicional, que permita articular efetivamente a educação com as demandas econômicas, sociais, políticas e culturais” (STEFFAN, 1999, p. 124).

O autor aponta que esses discursos foram se tornando frequentes entre as entidades multilaterais, como o Banco Mundial, que afirma que, na medida em que os Estados vão abandonando a planificação centralizada e o seu protecionismo das relações comerciais, os trabalhadores se beneficiariam das reformas econômicas, e que os investimentos em educação, em especial, trazem benefícios econômicos e sociais também para vários outros setores, sendo esta uma das razões para que o Banco Mundial esteja “disposto a ajudar as nações em desenvolvimento a resolver suas enormes necessidades de progresso na educação” (STEFFAN, 1999, p. 126).

Jason Beech (2009), professor e pesquisador da Universidade de San Andrés de Buenos Aires, em uma de suas pesquisas acerca das influências dessas agências multilaterais no desenvolvimento de políticas públicas educacionais, confirma essa tendência generalizada de reformas nas políticas de ensino de vários países latino-americanos. O autor analisou as reformas ocorridas em vários países desta região, nas décadas de 1980 e 1990, e constatou que, após as reformas, as políticas educativas, nos países pesquisados, estavam cada vez mais semelhantes. Observou, também, que, num curto espaço de tempo, onze países, entre eles, o Brasil, estabeleceram sistemas centralizados de avaliação, e que as reformas seguiram uma certa sequência cronológica: Costa Rica, em 1986; o Chile, em 1988; o Brasil e a Colômbia, em 1990; Paraguai e México, em 1992; Argentina, em 1993; Uruguai e Bolívia, em 1994; Equador, em 1995; e no Peru, em 1996.

Para o pesquisador, não houve dúvidas de que essas transformações nos sistemas de ensino se basearam

[...] na suposta necessidade de adaptação a ‘pressões externas’. Em outras palavras, a lógica dominante era que havia uma série de mudanças que estavam se dando em ‘nível global’ (a globalização, a era da informação, as economias do conhecimento) e que, dado que os Estados nacionais latino-americanos não estavam em condições de controlá-las, as políticas educativas deveriam reformar os sistemas educativos construídos para as sociedades do final do século XIX e princípio do século XX, para adaptá-los às novas condições sociais. (BEECH, 2009, p. 35, grifo do autor).

As tais “pressões externas” ou “influências” que as agências multilaterais exerceram sobre as políticas educativas de toda essa região, procuravam estabelecer um modelo universal de educação, baseado em princípios semelhantes, como os da descentralização, da profissionalização docente, da autonomia escolar, do currículo baseado em competências e do estabelecimento de sistemas centralizados de avaliação de rendimento. Desta forma, o autor asseverou que as agências multilaterais Unesco, OCDE e Banco Mundial consideravam que “uma de suas funções principais é a difusão de conhecimento de ‘ponta’ sobre educação” (BEECH, 2009, p. 36), contendo visões bem parecidas sobre várias questões.

Assim como Beech e Steffan, Debrey (2003), na obra “A Lógica do Capital na Educação Brasileira”, também faz uma análise sobre as interferências externas nas modificações ocorridas nas políticas educacionais, mas em âmbito nacional, e aponta que as estratégias das políticas públicas brasileiras e suas ordenações político-jurídicas sofreram profundas alterações a partir do contexto histórico da globalização, da reestruturação técnico-científica e da reestruturação político-ideológica neoliberal, tornando a educação “imprescindível para a qualificação e para a reformulação da teoria do capital humano, como alternativa para a organização de novas formas e relações de produção do sistema” (DEBREY, 2003, p. 32).

Essas interferências externas significam a existência de uma hegemonia do setor privado sobre o setor público, sendo uma oposição às práticas da política educativa proposta pelo Estado, argumenta Debrey (2003, p. 53), já que foi verificado que as mudanças nas políticas educacionais brasileiras são “impostas tanto de forma ideológica, ou seja, pelo consenso, como por meio de coerção (decretos e medidas provisórias), sem, portanto, uma ampla mediação parlamentar nem da sociedade”. A partir destas mudanças, alguns termos, como empregabilidade, organização social, parceria, capacidade empreendedora, autonomia, flexibilidade e avaliação instrumentalizada, que eram comumente utilizados nas relações da lógica do mercado, passaram a fazer parte do vocabulário

das esferas educativas, consistindo, para o autor, na perda, para a educação, do seu enfoque racional “como instância formadora da produção do conhecimento científico e político da sociedade e dos trabalhadores” (DEBREY, 2003, p. 62).

Stephen J. Ball (2001), pesquisador do campo das políticas educacionais, com estudos e pesquisas que investigam as origens, os efeitos e os desdobramentos das reformas educacionais de diversas localidades, orientados pelas frenéticas mudanças provocadas pelo fenômeno da globalização, é enfático e ao mesmo tempo perturbador ao afirmar que, atualmente,

[...] podemos estar caminhando para aquilo que poderia ser chamado de “o fim da política”. Ou seja, podem alguns argumentar, é cada vez mais difícil distinguir entre políticas educativas de partidos políticos tradicionais rivais e que, em muitos casos, políticas nacionais são atualmente definidas em termos de diferentes manifestações da globalização dos discursos ideológicos que balizam as políticas educativas ao nível nacional. (BALL, 2001, p. 100, grifo do autor).

O autor questiona a possibilidade de que nenhum Estado possua, de fato, o controle de sua nação, frente ao “poder das corporações multinacionais “desenraizadas”, o fluxo e influxo do mercado financeiro global e a expansão da produção industrial moderna” (BALL, 2001, p. 101, grifo do autor). Reitera, ainda, o fato de que as políticas nacionais atuais devem ser compreendidas como sendo um processo de “bricolagem”, num constante processo de cópias e empréstimos de fragmentos de ideias retiradas de outros contextos, resultando num produto de “um nexo de influências e interdependências que resultam numa “interconexão, multiplexidade, e hibridização”, isto é, a combinação de lógicas globais, distantes e locais” (BALL, 2001, p. 102, grifo do autor).

Quanto aos efeitos diretos na educação, os professores Ricardo Antunes e Geraldo Augusto Pinto, numa obra lançada recentemente, ao tratarem sobre o projeto de educação desenvolvido pelo mundo capitalista ao longo do século XX e início do século XXI, apontam o taylorismo-fordismo como o maior influenciador educacional de todo este período, promovendo uma educação baseada numa

[...] especialização limitadora e profundamente empobrecedora, tanto do conhecimento teórico, quanto das atividades práticas de trabalho. Uma qualificação marcada pela divisão entre a teoria e a prática, sendo ambas racionalizadas internamente e reduzidas a “tarefas” em suas execuções. Uma qualificação de tipo parcelar, fragmentada e

que só poderia ser construída tendo por base ciências também especializadas. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 78, grifo dos autores).

Neste sentido, a educação passou a ser moldada visando um direcionamento para a qualificação do trabalho “nos limites da coisificação e da fragmentação impostas pelo processo de trabalho capitalista” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 79), que, somada ao toyotismo, produziu um tipo de escola também fragmentada e flexível, para uma sociedade “lifoilizada”, demandando por trabalhadores adaptáveis às constantes mudanças, exaltando aspectos comportamentais como a capacidade de “aprender a aprender”, de trabalhar em equipe, a autonomia, a pró-atividade e a criatividade, entre outros aspectos diretamente ligados ao setor produtivo.

Frigotto (2000, p. 145), por sua vez, afirma que a educação é valorizada visando “formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos”, com objetivos de estar “a serviço da produtividade da empresa quando esta se vê impelida, para manter-se competitiva, a entrar em um processo de reconversão tecnológica” (FRIGOTTO, 2000, p. 156). Desta forma, a educação adquire aspectos do próprio mercado, transformando-se também em um negócio, como uma empresa que busca sempre por uma maior eficiência a um menor custo. Nessa perspectiva, o autor assevera que a escola vem cumprindo o seu papel de

[...] mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação. Ou seja, sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, toma-se produtiva. Na medida que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. A escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida. (FRIGOTTO, 2006, p. 224).

Outro ponto interessante de se abordar diz respeito às relações entre essas influências ou mudanças crescentes na educação e no mundo do trabalho no século passado com a racionalização dos processos sociais, dominada pela racionalidade científica advinda da filosofia positivista, denominada por Horkheimer (apud BEZERRA, 2013) de razão instrumental.

Tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. No aspecto formalista da razão subjetiva, sublinhada pelo positivismo, enfatiza-se a sua não-referência a um conteúdo objetivo; em seu aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a sua submissão a conteúdos heterônomos. A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel de domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la. (HORKHEIMER apud BEZERRA, 2013, p. 3).

Neste sentido, a filósofa e professora Marilena Chauí (2000) reflete que o otimismo exacerbado ligado às ideias do desenvolvimento técnico-científico, do progresso e da libertação do ser humano, oriundas também do processo global, que buscava uma vida mais justa e feliz para as sociedades, trouxe, na verdade, caos, terror, medo e desespero, uma vez que tivemos várias guerras, campos de concentração, ditaduras sangrentas, devastações de florestas, perigos cancerígenos de alimentos e remédios, aumento nos distúrbios e sofrimentos mentais etc.

Com a razão instrumental, a ciência deixou de significar o acesso ao conhecimento verdadeiro para se transformar em instrumento de poder, exploração e dominação, sendo necessária uma reflexão e o desenvolvimento de um contraponto aos ideais dessa razão instrumental e seu equivocado otimismo. Coube, então, à Escola de Frankfurt elaborar uma nova concepção da razão, conhecida como Teoria Crítica, que, conforme Chauí explica, é formada por uma razão

[...] que analisa e interpreta os limites e os perigos do pensamento instrumental e afirma que as mudanças sociais, políticas e culturais só se realizarão verdadeiramente se tiverem como finalidade a emancipação do gênero humano e não as ideias de controle e domínio técnico-científico sobre a natureza, a sociedade e a cultura. (CHAUÍ, 2000, p. 60).

Mas o que fica claro nas ideias dos autores até aqui estudados, é que a globalização impôs um novo paradigma no campo da educação que passou a estar demasiadamente ligada à organização da produção capitalista. As políticas educacionais, especialmente nos países subdesenvolvidos, passam a ser contextualizadas em um cenário socioeconômico que converge com diversos e novos fatores, que influencia diretamente o seu desenvolvimento. Sofrem alterações impositivas e globais que possuem, em sua essência político-ideológica, o binômio do desenvolvimento econômico sustentável e do desenvolvimento humano sustentável, sendo evidente a prioridade do primeiro sobre o segundo.

Nas palavras de Steffan (1999, p. 164), que se fundamentou na evidência histórica e na lógica do sistema, a conclusão é de que “a estrutura de produção e realização mundial de capital determina a estrutura ocupacional mundial, que, por sua vez, condiciona a estrutura do sistema educacional mundial, do qual os sistemas educacionais nacionais são funções ou subsistemas dependentes”. Assim, percebemos que nessa nova sociedade global a tarefa destes reformadores do ensino é a de criar um tipo de trabalhador adaptável, a fim de que o mesmo possa se encaixar sem dificuldades nos diferentes processos produtivos regionais, nacionais ou internacionais, sem causar nenhum tipo de problema ao ser reaproveitado por diferentes empresas na geração de seus lucros, reiterando a dicotomia histórica na educação, considerando que esta não deixa de ser um instrumento de reprodução e manutenção das relações da sociedade de classes.

No Brasil, as reformas educacionais patrocinadas pelas agências multilaterais avançam e fomentam esse projeto de educação global, sustentando uma formação adestrada e volátil, no atendimento às necessidades de um mercado de trabalho multifuncional, polivalente e flexível. E a Educação Profissional e Tecnológica tem um papel primordial em todo este processo, já que é a educação que trata da formação do futuro trabalhador para o mercado de trabalho.

Compreendidas as ideias expostas, nosso próximo passo será contextualizar historicamente, de maneira sucinta, como foi desenvolvida a EPT no país. Conhecer esse processo histórico é importante não só para compreender como e quando tudo começou, mas especialmente para enriquecer as bases teóricas de quem pretende analisar as atuais políticas públicas de educação profissional, que é um dos nossos objetivos.

2.3 A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Vimos que, de um modo geral, o processo histórico de constituição da educação transcorreu concomitantemente à formação da sociedade de classes, numa aristocracia que culminou também na histórica dualidade educacional, com o desenvolvimento de uma educação para o desenvolvimento intelectual e outra para o trabalho manual. Com a chegada dos portugueses ao Brasil, então uma colônia de Portugal, a dualidade na educação já existente no velho continente foi naturalmente

trazida para o país, tendo em vista que além da importação dos escravos da África, os índios também foram incorporados ao sistema de exploração escravista.

O professor e pesquisador Luis Antônio Cunha (2000), que investigou a concepção do ensino profissional no Brasil, aponta a existência, desde os primórdios, do preconceito das pessoas em geral com o trabalho manual, já que este era destinado aos escravos, conforme relata:

[...] numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres. (CUNHA, 2000, p. 90, grifo do autor).

Desta forma, assinala o autor que desde o início da colonização do país, as pessoas que eram livres, procuravam se afastar dos trabalhos manuais, que eram realizados principalmente pela força de trabalho escravista. Contudo, como aos escravos eram reservados principalmente os trabalhos pesados e sujos, os cidadãos livres queriam preservar para si algumas atividades manuais, contando com o apoio das câmaras municipais e das corporações de ofício da época, para fazer e cumprir algumas normas que dificultassem o emprego de escravos em certos ofícios. Assim sendo, os primeiros aprendizes profissionais no país foram os escravos (africanos e índios) que já estavam inseridos numa divisão social do trabalho instalado na Colônia.

Sobre esses tempos de Brasil Colônia, este mesmo autor esclarece que quando um expressivo contingente de trabalhadores era exigido por empreendimentos manufatureiros de grande porte, na falta dos escravos, o Estado coagia os homens livres a se transformarem em artífices, principalmente aqueles que “social e politicamente não estavam em condições de opor resistência” (CUNHA, 2000, p. 91). Juntavam-se a esses homens os órfãos, os desvalidos e os abandonados, que eram encaminhados pelos juízes e pelas Santas Casas de Misericórdia para a internação, a fim de se dedicarem à aprendizagem de ofícios para, futuramente, escolherem livremente onde poderiam trabalhar como artífices.

O autor também assinala que o Colégio das Fábricas, criado em 1809, no Rio de Janeiro, foi uma das instituições pioneiras no acolhimento de órfãos para a formação de diversos ofícios, lembrando que se este colégio “não foi o primeiro estabelecimento de ensino profissional no Brasil, nem mesmo o que primeiro abrigou órfãos com esse propósito, ele foi a referência para os outros que vieram a ser instalados” (CUNHA, 2000, p. 91).

Esse fato sobre os primórdios da educação profissional no Brasil é relatado também pelo MEC, através do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Ao realizar um histórico sobre a trajetória da Educação Profissional no país, o parecer reafirma, em consonância com Cunha (2000), que “a primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização data de 1809, quando um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o “Colégio das Fábricas”, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras” (BRASIL, 1999, p. 277, grifo no original).

Adiante, nos anos de 1840 e 1856, foram construídas em dez províncias as Casas de Educandos Artífices. Já em 1875, no Rio de Janeiro, foi inaugurado o Asilo dos Meninos Desvalidos, de forma que os meninos que fossem encontrados na pobreza e na mendicância, com idade entre seis e doze anos, eram levados pelas autoridades da época para estas casas, com o intuito de receberem as instruções primárias para, posteriormente, escolherem um dentre os ofícios oferecidos: marcenaria, tipografia, carpintaria, encadernação, funilaria, serralheria, alfaiataria, tornearia, ferraria, entalhe, courearia ou sapataria. Logo, fica claro que as primeiras escolas brasileiras de formação profissional possuíam uma perspectiva assistencialista, pois visavam resolver alguns problemas referentes a questões sociais da época, buscando “a diminuição da criminalidade e da vagabundagem” (BRASIL, 1999, p. 277).

No período Imperial, Cunha (2000) evidencia as primeiras ações da iniciativa privada em relação à formação profissional:

[...] enquanto as instituições criadas, mantidas e administradas pelo Estado voltavam-se, predominantemente, para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira a partir dos miseráveis, as iniciativas de particulares eram destinadas,

principalmente, ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres, os que tinham disposição favorável para receber o ensino oferecido. (CUNHA, 2000, p. 91).

Com o aumento da produção manufatureira em meados do século XX, as sociedades civis passaram a se organizar no Brasil, com o propósito de edificar novas escolas de artes e ofícios, a exemplo da Sociedade Propagadora de Belas-Artes, que tinha como objetivo “fundar e conservar o Liceu de Artes e Ofícios, em que se proporcionasse a todos os indivíduos, nacionais e estrangeiros, o estudo de belas-artes e sua aplicação necessária aos ofícios e indústrias, explicando-se os princípios científicos em que ela se baseia” (CUNHA, 2000, p. 92).

Para este autor, o ensino das artes e ofícios, nessas instituições, implementado pelo Estado e pelas sociedades civis organizadas, tinha como pretensão ideológica principal, a saber:

a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação. Ao fim do Império, com a chegada ao Brasil dos padres salesianos, um novo elemento ideológico foi incorporado a esse conjunto – o do ensino profissional como antídoto ao pecado. (CUNHA, 2000, p. 92).

Com a Proclamação da República, em 1889, a aprendizagem de ofícios passou a conter ideias baseadas no positivismo de Auguste Comte, e, portanto, a formação da força de trabalho representava a segurança na manutenção da ordem e do progresso na sociedade. Com uma crescente demanda nas indústrias, a classe dos proletariados precisava ser incorporada à sociedade a serviço da República, e novas medidas, como o “estabelecimento do salário mínimo, a remuneração adicional em função da produtividade, o descanso semanal, as férias remuneradas, a aposentadoria, a redução da jornada de trabalho para sete horas, as licenças para tratamento de saúde, a regulamentação da aprendizagem de ofícios” (CUNHA, 2000, p. 92), entre outras, buscavam ser incorporadas aos setores de produção, num modelo que deveria ser seguido por todos os empregadores.

Com a chegada ao século XX, o aumento na industrialização e o início das articulações das greves de operários de diferentes categorias profissionais, formadas, em boa parte, por imigrantes estrangeiros, as classes dirigentes viam no

ensino profissional um “antídoto contra a inoculação de ideias exóticas no proletariado brasileiro” (CUNHA, 2000, p. 94). Coube à figura de Nilo Peçanha, como presidente do estado do Rio de Janeiro, assumir, pela primeira vez, a Educação Profissional como uma política pública, baixando um decreto, no ano de 1906, e criando cinco escolas profissionais no Estado, sendo duas voltadas para o ensino agrícola (Paraíba do Sul e Resende) e três voltadas ao ensino manufatureiro (Petrópolis, Campos e Niterói). Três anos depois, desta vez já como presidente da República, criou, através do Decreto Nº 7.566 de 23 de setembro 1909, dezenove escolas de aprendizes e artífices.

Assim, à exceção do Rio Grande do Sul e do Distrito Federal, que já tinham instituições com propósitos semelhantes, foi criada uma escola para cada Estado da federação, formando um sistema escolar completo, contando com legislação e prédios próprios, além de currículo e metodologia didática específica. Encontramos, no acervo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, uma fotografia de uma das primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices criadas pelo presidente Nilo Peçanha, como vemos na Figura 1.

Figura 1 – Escola de Aprendizes e Artífices da cidade de Campos - RJ.



Fonte: Acervo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (2018).

Já em Mato Grosso, a Escola de Aprendizes e Artífices se instalou no centro de Cuiabá, onde funciona atualmente o Instituto Federal de Mato Grosso – Campus

Octayde Jorge da Silva (Figura 2). Segundo a própria Instituição, seu ano de criação foi 1909, junto com as primeiras experiências em EPT no País. Depois disso, no ano de 1943, foi criado o Aprendizado Agrícola de Mato Grosso, em Santo Antônio do Leverger, onde atualmente funciona o Campus São Vicente. No ano de 1980, foi inaugurada a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, atualmente Campus Cáceres.

Figura 2 – Escola de Aprendizes e Artífices de Cuiabá nos anos de 1909 e 1912.



Fonte: Acervo do IFMT Campus Octayde Jorge da Silva (2018).

Essas escolas de aprendizes e artífices foram, de certa forma, um marco regulatório no ensino profissionalizante no Brasil. Num período compreendido entre 1909 e 1942, ou seja, em 33 anos de funcionamento, mais de 141 mil alunos foram formados nessas escolas, até que o ensino entrasse em decadência e passasse a ser considerado obsoleto, já que os ofícios mais ensinados (marcenaria, alfaiataria e sapataria) eram “mais artesanais do que propriamente manufatureiros” (CUNHA, 2000, p. 96), se distanciando da nova realidade fabril do país, naquele período.

A nova realidade era a industrialização, que ganhava força, provocando o estímulo a cursos que fossem mais alinhados com o setor de produção industrial. Os professores Aidê Fátima de Campos e Antônio Carlos Maximo (2006), em um dos seus estudos sobre a educação profissional, descreveram que este período demandou novas relações de trabalho e, conseqüentemente, um novo caráter para a educação profissional, já que “o empresariado passava a reconhecer que o trabalhador brasileiro, cuja maioria possuía experiência no trato com a agricultura, precisaria ser “educado” para as novas técnicas de trabalho” (CAMPOS; MAXIMO, 2006, p. 33, grifo dos autores). Assim, as antigas escolas de ensino profissionalizante modificaram as suas oficinas de forma que novos ensinamentos, como

os de tornearia, de mecânica e de eletricidade, foram iniciados, com destaque para a cidade de São Paulo, que, através da escola de aprendizes e artífices, foi uma das pioneiras a oferecer esses cursos no país.

No ano de 1942 foi instituída pelo então ministro da Educação, Gustavo Capanema, a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942), que, entre outras providências, conciliava duas modalidades de formação de operários, sendo uma modalidade voltada ao ensino de ofícios que era desenvolvida nas Escolas Industriais e Técnicas (herdeiras das antigas escolas de aprendizes e artífices), exigindo uma formação mais longa e oficinas especializadas, e a outra modalidade, que associava a escola e o trabalho, visando o ensino de apenas uma parte de cada ofício industrial. A inovação presente nesta lei foi o “deslocamento de todo o ensino profissional para o grau médio. O ensino primário passou a ter, então, conteúdo exclusivamente geral” (CUNHA, 2000, p.100).

Outro ponto analisado por este autor, presente também no texto do parecer do Conselho Nacional de Educação, refere-se ao Artigo 129º da Constituição outorgada de 1937, na qual, esta modalidade de ensino passou a ser tratada como dever não só do Estado, mas também da iniciativa privada, com a colaboração das empresas e dos sindicatos econômicos, conforme os dizeres do artigo:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinados aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1937, p. 25).

Com esta medida, que segundo Cunha, viria a ser somada a uma queda de braço entre o presidente Getúlio Vargas e os sindicatos dos trabalhadores através da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), foi possível a criação das entidades especializadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, (e posteriormente todo o Sistema S). Também em 1942, o Governo Vargas, através de Decreto, dispôs

sobre a Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial, consolidando o ensino profissional no Brasil, porém, ainda sem avanços notocante à histórica dualidade entre o ensino para o trabalho intelectual e o ensino para o trabalho manual, já que,

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e normal era o de “formar as elites condutoras do país” e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho.” A herança dualista não só perdurava como era explicitada. (BRASIL, 1999, p. 281, grifos no original).

Apenas na década de 1950 essa rigidez na divisão entre os dois tipos de ensino foi atenuada por meio da Lei Federal de nº 1.076/50 que passou a permitir que os concluintes do ensino profissional pudessem continuar os estudos nos níveis superiores, desde que provassem, através de exames, possuir o nível de conhecimento necessário para tal. Essa medida possibilitou uma certa equivalência entre os estudos profissionalizantes com os acadêmicos, e o primeiro passo para que mais adiante, com a publicação da Lei Federal nº 4.024 de 1961, a plena equivalência entre os cursos do mesmo nível fosse possibilitada sem a necessidade de exames de conhecimentos. Era a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que equiparava o ensino profissional ao ensino acadêmico para o efeito de continuidade dos estudos, e que tentava reduzir, “[...] pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte”” (BRASIL, 1999, p. 281, grifo no original).

Outro ponto importante ocorreu em 1959, com a promulgação do Regulamento do Ensino Industrial através do Decreto nº 47.038, que transformava as Escolas Industriais e Técnicas em Escolas Técnicas Federais (ETFs), que passaram a ter personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, o que não deixa de ser um acontecimento marcante na história das escolas federais no país e que hoje formam os institutos federais. Do ponto de vista institucional, essas escolas, juntamente com as escolas técnicas estaduais, como a do estado de São Paulo, foram as instituições que mais se aproximaram da formação politécnica – defendida pelos autores que sustentam a base teórica do presente estudo –, que possibilitou uma ótima formação técnica e intelectual aos estudantes daquele tempo. Sobre a educação politécnica veremos adiante, logo

após as análises, qual é o tipo de escola defendida por nossa base teórica, num modelo de ensino que se utiliza do trabalho como princípio educativo.

Retornando ao histórico da EPT no país, houve, nos anos seguintes, uma série de tentativas de articular o ensino acadêmico e profissionalizante, como a Lei nº 5.692/71, que continha uma proposta de integração da ciência e da técnica no currículo, porém sem conseguir de fato eliminar a diferença entre os estudos propedêuticos e técnicos, já que “a tentativa do governo militar de mudar a estrutura do ensino “a partir do alto” ficou em meio a uma tensão, pois, ao contrariar as demandas da realidade concreta, não encontrou sustentáculo para a sua efetivação” (CAMPOS; MAXIMO, 2006, p. 37, grifo dos autores).

Em 1978, através da Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), respondendo às demandas por formação de força de trabalho da época, que careciam de cursos para formação de Tecnólogos e de Engenheiro de Operações.

Para a professora e pesquisadora Acácia Kuenzer, a tentativa de unificação dos ensinamentos acadêmico e profissionalizante desta época não logrou êxito, uma vez que “à proposta de escola única não correspondeu a politecnicidade enquanto proposta de conteúdo, a dialética enquanto método e a recomposição das condições físicas das escolas” (KUENZER, 1989, p. 25).

E se não conseguiram ao longo dos anos seguintes, realizar a junção do ensino da ciência e da técnica, a sua distinção através da velha dualidade foi novamente efetivada através da Lei nº 7.044/82 que “referendou o ensino das ciências separado do técnico e em consequência, do mundo do trabalho” (CAMPOS; MAXIMO, 2006, p.38). Para Kuenzer (1989), essa lei significou a legitimação dos cursos propedêuticos de cunho livresco e academicista, que

[...] restaura nostalgicamente os anos 50/60, através de uma proposta de educação geral que forme o jovem conforme as exigências do antigo intelectual: um homem polido e culto. Educação geral que não privilegia a modernidade, a qual já não aceita a fragmentação da ciência, porque rompeu com as barreiras do conhecimento e descobriu a dimensão de totalidade; educação geral que se faz a partir da estrutura de cada campo de conhecimento em si, e não tomado a partir das questões concretas da prática cotidiana – a história pela história, a física pela física, a matemática pela matemática, onde tudo é relevante e não pode ser negociado, inchando-se os currículos com conteúdos de atualidade e relevância

discutíveis; educação geral que não exige competência do professor, nem espaços e equipamentos próprios; educação geral de ‘cuspe e giz’. (KUENZER, 1989, p. 26, grifo da autora).

Esse movimento, em que ora se aproximam e ora se distanciam essas duas modalidades de ensino, perdurou por muitos anos. Ao discutir o trabalho como princípio educativo, embasada principalmente nos estudos de Gramsci, Kuenzer (1989, p. 22) salienta a necessidade de “avançar na compreensão da relação entre escola e trabalho, e particularmente, na adoção do trabalho como categoria explicativa e princípio organizador do ensino [...]”, de modo a “[...] atender às necessidades da classe trabalhadora na construção de seu projeto hegemônico”. Neste sentido, a autora enfatiza a ideia de que a classe trabalhadora postula por um acesso ao conhecimento que lhe permita participar ativamente, e ao mesmo tempo, do processo político e do sistema produtivo, de maneira que compreendam as relações sociais que determinam os seus modos de vida e concepção de mundo.

Com a instauração da nova república, no final da década de 1980, seguida de novas reformas educacionais na década seguinte, o que se viu no país foi o desenrolar de novos e históricos imbróglis. Tivemos, em 1994, durante o governo Itamar Franco, a instituição, através da Lei Federal nº 8.948, do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que transformou gradativamente as Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), incorporando também as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), buscando alinhar a formação técnica à reestruturação produtiva, objetivando a disseminação da oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia, “buscando atender um mercado de trabalho que necessitava de um profissional intermediário entre o técnico de nível médio e o de nível superior que tivesse a condição de utilizar as tecnologias daquela época.” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 29).

Dois anos mais tarde, com a reforma do ensino nacional através da Lei nº 9.394/96, a conhecida LDBEN, foi permitida, novamente, a articulação da ciência e da tecnologia no âmbito do ensino médio, porém com efeitos de curtíssimo prazo, dado que no ano seguinte, através do Decreto Federal nº 2.208/97 o Governo Federal criou o Programa de Expansão da Educação Profissional, optando novamente pelo contrário, dando autonomia aos Estados para decidirem os próprios caminhos e estabelecendo a separação curricular entre o ensino médio e a educação profissional, em razão de que o decreto trazia a informação de que “a

educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997).

Com a eleição do presidente Lula, em 2002, a história da educação profissional brasileira ganhou um novo capítulo, com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 por meio do Decreto nº 5.154/2004, autorizando, novamente, a integração do ensino médio com o profissional. Neste mesmo período, o Ministério da Educação anunciou que um novo tratamento seria dado para a educação profissional no país, na busca da sua reconstrução como política pública, buscando

[...] corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL, 2005, p. 2).

Todavia, ao analisarem os primeiros anos do Governo Lula e principalmente a gênese do Decreto nº 5.154/2004, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005, p. 4) salientam que “[...] aos poucos, várias análises explicitam e deixam mais claro que o Governo não se coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras”. Evidenciaram, assim, as dificuldades em se avançar nas questões que envolvem a superação do histórico dualismo na educação brasileira, apontando, também, que essa dificuldade em avançar é reflexo de controversas disputas entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira.

Kuenzer (1989), sobre a superação desse dualismo, vai além, ao afirmar que:

É ingenuidade, portanto, pensar ser possível, nas atuais condições, a superação da dualidade estrutural a partir da escola, posto que ela tem suas raízes na divisão social e técnica do trabalho. É necessário, contudo, iniciar o processo que culminará nesta superação, para o quê um passo importante será assegurar a todos o acesso a um saber que até agora foi apropriado por uma minoria, a qual, não por coincidência, não é a classe trabalhadora. (KUENZER, 1989, p. 23).

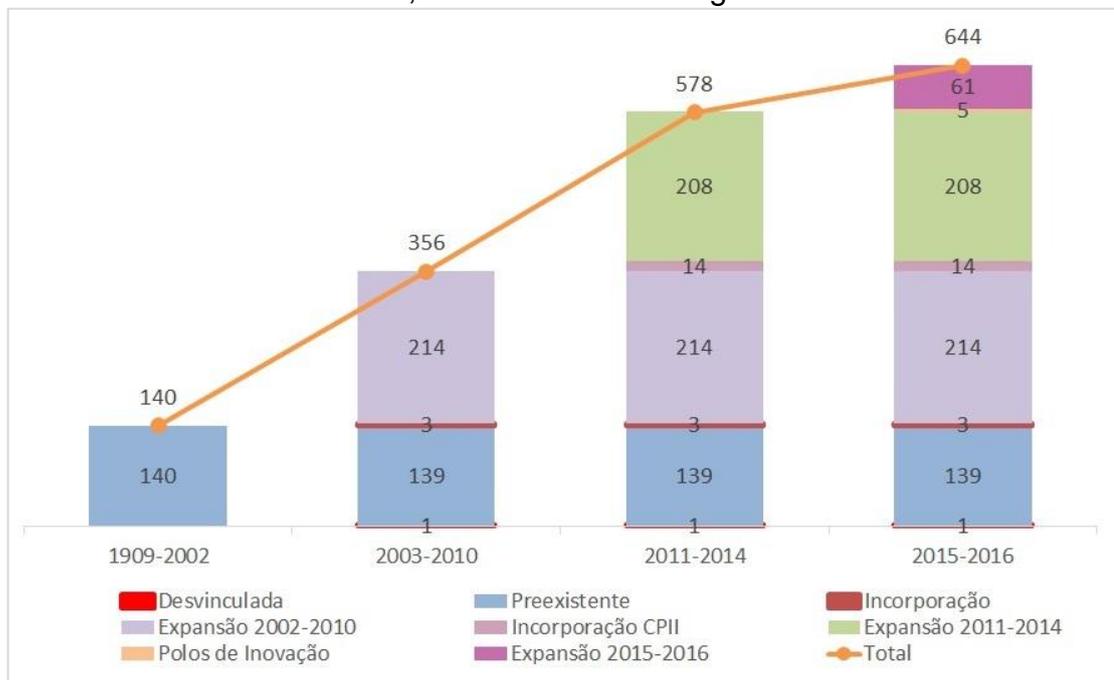
A autora reitera o que já foi discutido por Frigotto, ponderando que na medida em que os sistemas educacionais vão se estruturando, fica nítido a defesa da universalização da educação dualista e segmentada, com a formação de duas

escolas: “escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes” (FRIGOTTO, 2000, p. 34).

No ano de 2008, através da Lei de nº 11.892, o Governo Federal instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais (IFs), integrando as instituições federais de educação profissional: ETFs, CEFETs, EAFs e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Não obstante os percalços que envolvem os rumos traçados pela educação profissional brasileira, não existem dúvidas que as novas políticas públicas desenvolvidas a partir do governo Lula proporcionaram um aumento considerável nos investimentos realizados na educação profissional, ampliando as áreas de concentração da EPT no país com a construção de muitas novas escolas técnicas em todo o território nacional.

Tal expansão pode ser visualizada no gráfico 1 abaixo, disponibilizado pelo site do MEC:

Gráfico 1 – Expansão em unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica entre 1909 e 2016



Fonte: MEC, 2016¹¹.

¹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/rede-federal> Acesso em: 10 set. 2017.

Percebe-se que no período entre 1909 e 2002 tínhamos apenas 140 escolas destinadas à educação profissional. A partir do ano de 2003, chegando até 2016, foram construídas ou incorporadas 504 novas escolas, totalizando 644 escolas.

Dando continuidade a essa política de expansão da rede federal do ensino profissionalizante, se o primeiro passo dado pelo governo foi a ampliação do número de escolas, o passo seguinte seria a ampliação do número de vagas para os cursos ofertados. E, para isto, coube a presidente Dilma Rousseff criar, no seu primeiro ano de governo, o Pronatec, com o objetivo de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional” (BRASIL, 2011, p. 1), assunto que será abordado mais detidamente no próximo capítulo.

Tendo traçado esta retrospectiva histórica sobre a EPT brasileira, depreendemos que desde o princípio a educação profissional sempre foi direcionada para as classes menos favorecidas, sofrendo, ao longo de sua história, preconceitos pelo seu vínculo com o trabalho manual, inicialmente, artesanal e manufatureiro, e depois, industrial. Constatamos, ainda, as várias tentativas de unir a educação profissional à acadêmica, no entanto, essas tentativas foram, por vezes, aniquiladas ou desestimuladas.

Isso posto, a seguir faremos uma análise da legislação que criou o Pronatec, verificando como foi iniciado o Programa no estado de Mato Grosso, dialogando, para tanto, com os principais autores consultados, no intuito de compreender como seria uma educação que busca a superação destes entraves históricos.

3 A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O PRONATEC EM MATO GROSSO

Neste capítulo, analisamos o Pronatec como uma política pública de formação profissional, a partir da discussão sobre o conceito de política pública e de como é constituída a educação brasileira, a fim de facilitar o entendimento de todas as informações referentes às intencionalidades subjacentes a formulação do Pronatec como uma política pública de formação profissional, dos seus objetivos, em qual contexto histórico o país se encontrava durante a sua criação, além de discorrer em que princípios de trabalho e educação este Programa se fundamenta. Num segundo momento, trataremos das informações regionais, a fim de esclarecer sobre como foi implementado o Pronatec no estado de Mato Grosso, quem são os responsáveis pela sua execução, quem é o público alvo participante, como se dá seu financiamento, quais os cursos inicialmente ofertados e como ocorre o acompanhamento dos egressos.

Para tanto, procedemos a análise sob uma perspectiva dialética, da legislação, dos documentos oficiais, de artigos publicados em jornais, de teses, dissertações e artigos científicos que tratam a respeito do tema, como também dos dados coletados mediante a aplicação de questionário encaminhado aos responsáveis pelo Programa nas instituições de Mato Grosso.

3.1 Política pública de formação profissional e a organização da educação brasileira

Uma política pública, como define Leonardo Secchi (2012, p. 2), é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público, podendo possuir “dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante”. Com essa breve definição de política pública e de acordo com o que já foi estudado nos capítulos anteriores, ao se falar em política pública de formação profissional, fica claro que ela só pode ser formada por intencionalidades que visam solucionar algum problema interligado com a formação para o trabalho.

Utilizando-se da metáfora da árvore de Secchi (2012, p. 8), sendo “a árvore entendida como a macropolítica; a raiz, o tronco e os galhos entendidos como as

políticas de nível intermediário; e as folhas e os frutos entendidos como as políticas operacionais”, teríamos a Política Nacional de Formação Profissional, num sentido amplo, representada pela árvore, as políticas de Educação Profissional e Tecnológica, entendidas como a raiz o tronco e os galhos, enquanto as folhas e os frutos são as políticas operacionais que, acreditamos, seriam as iniciativas que se somam para formar o Pronatec, como veremos com maior ênfase mais adiante.

Mas, retomando o que já foi até aqui discutido, se as políticas públicas educacionais sofrem fortes influências das agências multilaterais, de maneira a atender as novas configurações do mundo do trabalho, seria então o Pronatec mais uma das ações governamentais que visam apenas atender aos anseios do capital? Esperamos, por meio da análise, desvendar esta e outras questões que por ventura surgirem. Contudo, acreditamos ser importante conhecer, primeiramente, a forma como está organizada a educação brasileira, objetivando a identificação do espaço onde o Programa em estudo atua para, em seguida, compreender as suas concretas intencionalidades.

Apresentamos a seguir, um organograma da organização educacional brasileira (Figura 3), esboço esse que foi retirado de uma apresentação realizada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC, representada por Marcelo Machado Feres e datada do mês de setembro de 2015. Segundo Feres, tal esboço foi criado a partir das informações contidas na Lei nº 9.394/1996, a LDBEN.

Figura 3 – Organização da Educação Brasileira



Fonte: Feres, 2015.

De acordo com este organograma, que está parcialmente completo já que o mesmo não traz todas as modalidades de ensino existentes da nossa educação, é possível compreender que a educação brasileira, que é formada por níveis e modalidades de ensino, encontra-se resumidamente dividida em:

1) Educação Básica: constituída pelas etapas de ensino compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

2) Educação Superior: constituída pelos cursos de graduação e pós-graduação.

3) Educação Profissional e Tecnológica: modalidade de educação constituída pelos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) que também são chamados de cursos de qualificação profissional, cursos técnicos de nível médio, cursos tecnológicos de graduação e cursos tecnológicos de pós-graduação.

Ao assimilar essa organização, compreendemos que as políticas públicas educacionais, em geral, são desenvolvidas buscando solucionar um ou mais problemas que invariavelmente estarão associados a essa estrutura educacional.

Vimos, no decorrer deste estudo, que a Educação Profissional, que é tratada no capítulo III da LDBEN, passou por várias alterações ao longo dos anos, ocorrendo, no ano de 2008, através da Lei nº 11.741, mais uma modificação, quando o Governo Federal tratou de indicar que essa modalidade de educação “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008), num movimento de junção entre a Educação Profissional e a Tecnológica, que passaram a ser referidas como uma só modalidade de maior abrangência, porém subdividida, conforme demonstrado na figura 3.

Feita essa explanação sobre a organização educacional de nosso país, partiremos para o próximo passo, isto é, realizar uma análise do Pronatec, buscando compreender suas reais intencionalidades e verificar como se deu a sua implementação no estado de Mato Grosso.

3.2 O Pronatec: perspectiva histórica de sua criação

O Pronatec representa uma das maiores medidas já efetivadas pelo Governo Brasileiro com a finalidade declarada de expandir a oferta de cursos de EPT no país.

A seguir, é descrito o contexto histórico de sua criação seguido de uma análise de sua legislação.

Sancionado em outubro de 2011, o Pronatec foi lançado em um período em que o país estava muito bem economicamente. Naquele período, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgava pesquisas que davam conta de que o Brasil fechava o ano de 2011 com uma taxa de desemprego de 6% (uma das menores taxas da série histórica) e com um crescimento médio do Produto Interno Bruto (PIB) na ordem de 3,9%, passando a ser considerada a sexta maior economia do mundo, ultrapassando o Reino Unido.

Era um momento em que a maioria dos países mundo afora se preocupava em superar a crise econômica mundial iniciada no ano de 2008, e que teve como marco a quebra do banco Lehman Brothers, nos EUA, acontecimento que também ficou conhecido como o “estouro da bolha” do crédito imobiliário americano. Por aqui, os efeitos desta crise não foram inicialmente percebidos, devido, principalmente, a diversas medidas econômicas adotadas na época pelo então governo Lula.

Quanto à EPT, vimos, no capítulo anterior, que o Governo Lula revogou o decreto nº 2.208/1997 através do decreto nº 5.154/2004, permitindo novamente a integração do ensino médio com o profissional, num movimento em que o Governo Federal transmitia o “compromisso de promover as mudanças necessárias com vistas a propiciar ao conjunto da sociedade brasileira melhores condições de vida, um novo projeto de desenvolvimento” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 31).

Entretanto, o que se viu naquele Governo foi uma série de equívocos nas análises da educação brasileira, pois, como salienta Frigotto (2007, p. 1131), a trataram “em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais”.

Desta forma, apesar de a administração do Governo Federal da época pertencer ao Partido dos Trabalhadores (PT) e, se intitular como um “governo dos trabalhadores”, o que se viu foi a utilização da estrutura do Estado para

[...] atender os reclamos das forças capitalistas, como foi o caso da manutenção de determinados pressupostos do Decreto no 2.208/1997 que interessavam aos empresários do setor educacional e dos segmentos produtivos. O governo Lula também manteve a noção de competência, oriunda de um contexto empresarial ancorado numa gestão por resultados e numa equação suportada na

relação custo *versus* benefício, dissociado, portanto, da preocupação central no processo educativo com perspectiva emancipadora. (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 32).

Para esses autores, as contradições do governo Lula em relação à EPT não paravam por aí. Embora tenha investido maciçamente na EPT, no ano de 2005 o Governo transformou o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) em Universidade Tecnológica Federal, sem, contudo, informar se tal medida seria transformada em uma política pública de modo a transformar outros CEFETs pelo país em Universidades Tecnológicas. Desse modo, esperava-se, além do aumento nos investimentos para a construção de novas escolas (o que realmente ocorreu), também uma utilização de toda a estrutura existente para realizar uma reestruturação da EPT transformando-a em educação tecnológica emancipadora de forma a superar o ensino alinhado aos segmentos produtivos e econômicos. Azevedo, Shiroma e Coan (2012) argumentam que:

A sociedade brasileira perdeu uma oportunidade de discutir e gestar um modelo realmente novo de instituição que poderia originar, por exemplo, uma Universidade pensada a partir dos interesses da classe trabalhadora; um tipo de autarquia movida por uma educação sistematizada, que preencheria estágios formativos, admitindo o trabalho e a pesquisa como princípios da produção de conhecimento e emancipação do ser humano, com vistas a uma contribuição efetiva ao desenvolvimento do trabalhador para além do aspecto de apenas capacitá-lo para atender as demandas imediatas do mercado de trabalho. (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 32).

O recuo do Governo Federal ficou evidente no ano de 2007, quando constituiu, através do Decreto nº 6.095, de 24 de abril, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) estabelecendo a integração das instituições federais de educação formadas pelas ETFs, os CEFETs, as EAFs e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Contudo, o Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET) não contente com tais medidas que, na prática, não mudavam os objetivos e a maneira de conduzir a EPT no país, pressionou o governo no sentido de garantir a implementação de novas medidas defendidas pela entidade, dentre elas: a oferta de cursos técnicos de nível médio com um percentual mínimo de 50% de suas matrículas; a possibilidade de ofertar cursos de bacharelado e engenharia; e a possibilidade de ofertar cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Essas exigências do Concefet foram atendidas através da

publicação da Lei de nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Apesar disso, os avanços em relação a questões que tratam, por exemplo, da superação da histórica dualidade educacional, ficaram, de certo modo, representados nestes percentuais mínimos de 50% das matrículas. E com as outras medidas, o que se viu foi a criação de uma maior dificuldade para o estabelecimento de propósitos institucionais na rede federal de EPT, já que houve um aumento no rol de possibilidades de ações educacionais.

Para Frigotto (2011, p. 246), o investimento em EPT, nesta época, embora tenha se constituído numa das grandes prioridades do governo Lula, não alterou o “caráter predominantemente privado”. Baseado nos dados da tese de doutorado de Gabriel Grabowski (2010) que trata do financiamento da EPT no Brasil, foram apresentados os números que davam conta de que, no ano de 1999, 75% dos cursos técnicos de nível médio e de formação inicial e continuada eram ofertados pela iniciativa privada. Nove anos depois, em 2008, apesar do aumento nos investimentos na rede pública, esse número havia subido para 83%, mostrando uma controvérsia entre o que foi investido e o que se pretendia alcançar. Um dos motivos de tal controvérsia, apontado pelo autor, é o fato de que o Sistema S, “cuja gestão é empresarial e privada, tem, por sua vez, a garantia legal de recursos compulsórios a título de “contribuições sociais”, cujos expressivos valores são acrescidos pela prestação de serviços, conformando um orçamento anual bilionário” (GRABOWSKI, 2010, p. 70).

Ou seja, o Sistema S mobiliza, anualmente, recursos públicos expressivos, frutos de contribuições obrigatórias sobre a folha de pagamento das empresas. Somente no ano de 2010, por exemplo, recebeu 16 bilhões de reais, enquanto que a rede pública de EPT depende, essencialmente, de três principais fontes de financiamento: as escassas e contingenciadas alocações orçamentárias governamentais; os já fracionados recursos do FUNDEB; e também dos reduzidos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

É bom lembrar que desde o ano de 2010 foi aprovado pela Comissão da Constituição, Justiça e Cidadania do Senado Federal o Projeto de Lei do Senado (PLS) de nº 274/2003, de autoria do então Senador Paulo Paim (PT-RS), que cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (FUNDEP), que, entre várias medidas, prevê o recebimento de recursos na ordem

de 5% das verbas do FAT, 7% da arrecadação do Imposto de Renda (IR) e do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI). Essa proposta, até a finalização da coleta de dados para esta pesquisa, havia sido analisada pela comissão de Assuntos Econômicos em outubro de 2017, porém, sem prazos para a sua conclusão.

O que se pode perceber, portanto, nesse período que antecede a criação do Pronatec, é que existe uma preeminência de que a EPT seja gerida em sua maior parte pelo setor privado, o que no mínimo sugere uma educação totalmente voltada em atender os interesses do capital. No tocante ao período do governo Lula, Azevedo, Shiroma e Coan (2012) são enfáticos ao dizerem que tal governo

[...] encerrou os seus oito anos de mandato sem estabelecer uma sólida política de Estado para a educação profissional, além de contribuir para o aprofundamento do aligeiramento educacional deixado pelo seu antecessor, o governo FHC, mediante reformas intituladas como políticas de governo focalizadas no sistema produtivo, aprofundando a sua mercadorização. (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 32).

Frigotto (2011), concordando com tais conclusões, vai mais longe ao dizer que o caráter predominantemente privado da EPT não favorece a reversão da histórica dualidade educacional, muito pelo contrário. A realização de tais parcerias entre o público e o privado é uma tendência que surgiu desde a década de 1980, tendo como alvo principal o Ensino Superior. Assim, “a transformação da Rede de Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET’s) e, nesta década, em Universidades Tecnológicas ou Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET’s), confirma tal tendência” (FRIGOTTO, 2011, p. 246).

Com a sucessão do governo Lula pelo governo Dilma, em 2011, a Política de Formação Profissional continuou sendo uma das prioridades nos planos de governo. Isso ficou visível já no discurso de posse da presidente Dilma Roussef, quando ela destacou que além de um aumento nos investimentos no ensino médio, iria “estender a vitoriosa experiência do Prouni¹² para o ensino médio profissionalizante, acelerando a oferta de milhares de vagas para que nossos jovens recebam uma formação educacional e profissional de qualidade” (BRASIL, 2011), numa premissa do que seria o Pronatec, reiterando a ideia da necessidade de fomentar uma educação

¹² Prouni - Programa Universidade para Todos é um programa que promove a acessibilidade à educação para quem tem renda baixa. Por meio dele, é possível conseguir bolsas integrais ou parciais para universidades ou faculdades particulares cadastradas no programa em todo o país.

extremamente vinculada aos desejos do capital, devendo ser “ágil, flexível e enxuta, como são as empresas geridas pelo sistema toyotista.” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 100).

No mês de outubro de 2011, poucos dias antes de publicar a lei de criação do Pronatec, Dilma Rousseff destacava que o Programa representava a maior reforma da EPT já feita no Brasil, numa estimativa de investimentos na ordem de R\$ 24 bilhões de reais até o ano de 2014, com o objetivo de criar 8 milhões de vagas em cursos de qualificação profissional e técnicos de nível médio no mesmo período. Ressaltou, ainda, que o Pronatec iria financiar os cursos técnicos em escolas privadas de educação profissional, como já se fazia com o ensino superior, por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), utilizando-se, assim do discurso da prioridade da educação, no qual segundo Grabowski (2010, p. 62), o Estado apresenta “frequentes mudanças no financiamento da educação, vinculando e desvinculando recursos, criando e modificando fundos que reorganizam os recursos já existentes, sem aumentar significativamente os investimentos reais na educação do país em seu conjunto”.

Já durante a cerimônia de lançamento do Programa, em 26 de outubro de 2011, a Presidente chamou a atenção para a parceria com o sistema S, ao dizer que

Poucos países do mundo podem contar com a qualificação do Senai e do Sebrae. Por isso essa parceria quer dizer que o Estado cumpre sua parte e a iniciativa privada dá sua contribuição na medida que a formação profissional é algo estratégico para o desenvolvimento do país e gera oportunidade para famílias. (BRASIL, 2011).

Frisou que o Programa possibilitaria para o país maiores condições de aumentar a produtividade, melhorando a produção de bens e serviços. Já Fernando Haddad, então Ministro da Educação, aproveitou a oportunidade para falar sobre a possibilidade de utilizar o Pronatec como exigência ao trabalhador recém-desempregado que quer receber o seguro-desemprego, fazendo com que ele frequente um curso para garantir que não se torne, novamente, vítima do desemprego. Tal discurso passa ao trabalhador a ideia de que o desemprego é culpa do próprio trabalhador, por não estar qualificado o suficiente, manifestando-se, assim, uma das características do sistema capitalista de produção, já que a

[...] importância da qualificação profissional sobre a inserção no mercado de trabalho é reiterada e crescentemente confirmada pelas estatísticas convencionais do mundo do trabalho, quando apresenta

que taxas de desemprego são mais baixas e rendimentos maiores para os segmentos mais instruídos da força de trabalho. (GRABOWSKI, 2010, p. 87).

Finalizada essa breve perspectiva histórica acerca da criação do Pronatec, são analisados, a seguir, os princípios, objetivos e ações contidos nos documentos oficiais do Programa, problematizando, sempre que possível, o seu conteúdo.

3.2.1 O Pronatec como política pública de formação profissional

O Pronatec, quando criado, foi articulado com quatro iniciativas de política pública de EPT preexistentes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), sendo elas: o Programa Brasil Profissionalizado; a rede e-Tec Brasil; a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e o acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem. Após a sua criação, uma nova e principal iniciativa foi incorporada a essas quatro: a Bolsa-Formação. Destarte, temos essas cinco iniciativas que compõem o Programa:

- Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- Programa Brasil Profissionalizado, por meio do qual o governo federal repassa recursos aos governos estaduais para equipagem de laboratórios e construção, reforma e ampliação de escolas técnicas estaduais;
- Rede e-Tec Brasil, por meio da qual são ofertados cursos técnicos e de qualificação profissional, na modalidade à distância;
- Acordo de Gratuidade com o Sistema S, por meio do qual o Senai, Senac, Sesc e Sesi, passaram a aplicar os recursos recebidos da contribuição compulsória em cursos gratuitos oferecidos para estudantes de baixa renda e trabalhadores;
- Bolsa-Formação, por meio da qual o governo federal oferta cursos técnicos e de qualificação profissional gratuitos, em instituições que atuam na educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2011).

Sancionado pela presidente Dilma Rousseff através da Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011, e tendo sofrido alterações dois anos depois, pela Lei de nº 12.816 de 5 de junho de 2013, depreendemos que essas duas leis possuem o conteúdo necessário para se realizar a análise em questão. Ao se realizar a análise dos documentos, notamos que as alterações efetuadas no ano de 2013 foram incorporadas na primeira Lei, sendo assim, quando nos referirmos aos artigos e

incisos nas análises, estaremos tratando da Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011, com todas as suas modificações e atualizações.

As contradições oriundas dos conflitos de interesses das diferentes camadas da sociedade se fazem presentes já no 1º Artigo da Lei, que apresenta os objetivos principais do Programa, conforme segue:

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

É nítido que a expansão dos cursos técnicos de nível médio e de FIC, também conhecidos como cursos de qualificação profissional, são a prioridade do Programa, no entanto, ao se falar na melhoria da qualidade do ensino médio (terceiro Inciso), a Lei estabelece que este seja “articulado” e não “integrado” com a educação profissional. Esse fato reforça a tese de que no Programa não há perspectivas de mudanças quanto à histórica dualidade educacional, já que se busca a consolidação destas duas modalidades de educação como ensinos paralelos e independentes, se distanciando do ensino concebido pelos autores marxistas (que veremos adiante), que propunham a união do ensino intelectual com o trabalho produtivo, a fim de obter uma educação emancipadora capaz de proporcionar o pleno desenvolvimento omnilateral do homem. Como resumem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005),

[...] a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da

dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 16).

Caem novamente em contradição ao dizerem que Programa tem como objetivo a melhora na qualidade do ensino, mas em nenhum momento rompem com essa lógica da reprodução educacional dominante representada principalmente por essa histórica dualidade, articulando, assim, a reprodução do *status quo* vigente na sociedade, retomando as ações que possuem suas bases históricas das relações entre trabalho e educação voltadas a um modelo de ensino que apenas reforça a dualidade estrutural. Conforme Kuenzer (1989, p. 23), o Estado, quando age assim, assegura aos trabalhadores, “a posse dos mecanismos operacionais, o saber prático, parcial e fragmentado, e não a posse do saber científico e técnico contemporâneo, socialmente produzido”. Neste aspecto, a autora reafirma que essa formação para os cidadãos e trabalhadores no Brasil

[...] constitui-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo e fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro. (KUENZER, 2002, p. 27).

Além disso, prossegue a autora, esse discurso traz a necessidade de elevar os níveis de conhecimento, ao ser analisado pela lógica da acumulação flexível, mostra o seu real caráter, que é:

A necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta. (KUENZER, 2016, p. 5).

No Inciso VI, a busca pela articulação entre EPT e políticas de geração de trabalho, emprego e renda, além de aliar o conceito de empregabilidade aos cursos do Pronatec, reforçando o caráter individualista da obtenção de um emprego, é transmitida a ideia de que o Programa atende aos anseios não dos trabalhadores, mas sim dos empregadores, uma vez que, na sociedade capitalista, a

empregabilidade se vincula aos postos de trabalho destinados aos produtores diretos. Além disso, confirma a ideia de se tratar de uma educação voltada para a classe trabalhadora em atendimento às demandas das forças produtivas, inferindo o caráter de legitimação do Estado capitalista. Neste caso, é bom lembrar Gramsci, que atribui à ideologia um papel fundamental no domínio de uma classe sobre a outra, de forma que alguns grupos sociais acabem por considerar como legítimos os interesses que não são benéficos para eles mesmos. No caso específico do Pronatec, o discurso da empregabilidade dificulta a percepção dos reais interesses por detrás do Programa.

Como público alvo, consta, no 2º artigo, que o Programa tem como prioridade atender os estudantes do ensino médio da rede pública, os trabalhadores e os beneficiários de Programas federais de transferência de renda. Já no seu 3º artigo, é colocado que o Programa

[...] 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. (BRASIL, 2011).

Neste trecho, fica evidente que o Governo Federal abriu um leque de possibilidades para que os cursos sejam amplamente terceirizados (para não falar privatizados) de sorte que os serviços nacionais de aprendizagem ou as instituições privadas de ensino possam ter uma maior participação nas vagas dos cursos do que a própria rede pública de EPT. Sobre esse caráter privatista do Estado, Grabowski (2010) destaca dois elementos que tornam essa atitude privatista ainda mais nefasta:

O patrimonialismo, estrutural e histórico, que consiste na postura dos detentores do poder, que tratam a esfera pública como propriedade pessoal, familiar, privada; e a ofensiva neoliberal dos últimos 30 anos, sobretudo nos anos de 1990, que tentam submeter à lógica do mercado todos os setores estatais com potencial mercantilizável. (GRABOWSKI, 2010, p. 169).

Essa atitude privatista fica mais evidente no 4º artigo, que trata das ações do Pronatec, constando, no terceiro item, o “[...] incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem” (BRASIL, 2011), ficando visível a transferência de responsabilidade do poder público

para o setor privado, principalmente para o Sistema S, o que, no mínimo, dificulta quaisquer objetivos que porventura estejam ligados a uma educação pública voltada à emancipação humana, já que, como vimos anteriormente, para as entidades privadas os objetivos educacionais diferem dos da pública, e, assim, as relações entre trabalho e educação deste Programa passam a ter uma afinidade pré-estabelecida em atender preferencialmente aos anseios do capital.

Para Marcelo Lima (2012) essas medidas presentes no estado capitalista e que buscam parcerias entre o público e o privado, não deixam de significar a privatização da EPT com a utilização de recursos públicos, pois, pondera ele:

[...] a capacidade estatal de responder às necessidades qualitativas e quantitativas do mercado e a disposição dos capitalistas em financiar parte desse processo, sobretudo nos países de fora do núcleo do capital, vêm se modificando em função das crises nas quais o próprio sistema econômico se vê imerso e suas consequências na relação oferta pública e oferta privada no campo da formação humana, com destaque para o Ensino Médio e Técnico. Assim, do ponto de vista do momento atual, numa situação de esvaziamento da ação do Poder Público num estado neoliberal, poder-se-á transferir para as empresas parte desse custo, as quais tenderão a mercantilizar o próprio processo formativo. (LIMA, 2012, p. 77).

Por conseguinte, no mesmo artigo, no Inciso IX é articulado o Pronatec com o Sistema Nacional de Emprego (SINE), lembrando as falas do então Ministro da Educação Fernando Haddad, sobre atrelar o recebimento do seguro-desemprego à participação do trabalhador em algum curso do Programa. Essa obrigatoriedade foi de fato regulamentada, através do 14º artigo desta Lei e do Decreto nº 7.721 de abril de 2012, efetivando alterações na Lei nº 7.998/1990 que trata da concessão do seguro-desemprego, reforçando a ideia de que, como o próprio nome do Programa tenta induzir, o acesso ao ensino técnico significaria também o acesso ao emprego. Em face disso, replica-se o caráter ideológico dominante de que o desemprego é culpa do próprio trabalhador ou estudante, uma vez que ele não é qualificado o suficiente, vinculando o Programa à ideia da empregabilidade, um termo que, conforme já vimos no referencial teórico, é comumente utilizado nas relações da lógica do mercado e que passou a fazer parte do vocabulário das esferas educativas, significando a perda, na educação, do seu enfoque racional “como instância formadora da produção do conhecimento científico e político da sociedade e dos trabalhadores” (DEBREY, 2003, p.62).

Essa lei estabelece, no seu 5º artigo, como modalidades de EPT, os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio e da formação de professores em nível médio na modalidade normal, excluindo aqui qualquer possibilidade de o Pronatec abranger a educação superior ou a pós-graduação. Ressalte-se que o MEC regulamenta que os cursos de FIC (ou qualificação profissional) são cursos de curta duração, contemplando uma carga horária mínima de 160 horas, enquanto os cursos de educação profissional técnica de nível médio possuem uma carga horária que parte de 800 horas.

Os 6º, 7º e 8º artigos tratam das transferências de recursos financeiros às instituições de EPT que aderirem ao Programa através da bolsa-formação, sendo apresentados os pré-requisitos e as obrigações que as instituições participantes devem cumprir. Neste ponto da Lei fica claro que o Programa não trouxe nenhuma diferenciação nos deveres e obrigações entre as entidades executoras, sejam elas públicas ou privadas. Esse fato reflete uma intenção do governo na preferência para que a execução do Pronatec seja efetivada pelo setor privado, o que é uma das características das políticas de cunho neoliberal, tendo em vista a concretização do estado mínimo no que se refere às políticas sociais e do estado máximo para o capital, já que estas políticas tendem a “liberar o capital para circular com os menores entraves possíveis e reinstala uma relação de forças entre o capital e o trabalho visivelmente favorável ao capital” (SANTOS, 2013, p. 58).

Em dezembro de 2012, o Governo Federal, através da Medida Provisória nº 593, lançou algumas modificações no Programa, incorporadas efetivamente a partir da Lei nº 12.816/2013, incluindo a possibilidade de as Instituições de Ensino Superior (IES), sejam elas públicas ou privadas, se habilitarem para ofertar cursos pelo Programa. O que podemos compreender até este ponto de nossa análise é que o Governo Federal buscou, de modo contundente, a ampliação da oferta dos cursos de qualificação profissional e dos cursos técnicos. Com essas últimas alterações, abriu-se a possibilidade para que qualquer IES ou instituição de EPT, pública ou privada, se habilitasse para receber a bolsa-formação do Governo Federal, intensificando, então, a ideia da privatização da EPT por meio das chamadas parcerias público-privado.

Vale lembrar que embora a Lei trate de algumas exigências que deverão ser cumpridas pelos ofertantes do Programa, paralelamente resgata, por diversas vezes, o seu caráter altamente corporativo, advindo das influências do toyotismo e da

reestruturação produtiva dele decorrente, que, como já foi observado, é um dos maiores influenciadores educacionais da sociedade globalizada e que busca “formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos” (FRIGOTTO, 2000, p. 145), de tal maneira que esses novos trabalhadores, resultados das relações entre trabalho e educação deste Programa, estejam “a serviço da produtividade da empresa quando esta se vê impelida, para manter-se competitiva, a entrar em um processo de reconversão tecnológica” (FRIGOTTO, 2000, p. 156).

Ainda no 6º artigo da lei, encontramos mais vestígios dessas influências no seu inciso primeiro, que diz que “o Ministério da Educação avaliará a **eficiência, eficácia e efetividade** da aplicação de recursos voltados à concessão das bolsas-formação na forma prevista no caput do art. 6º-A.” (BRASIL, 2013, grifo nosso). São termos que, como vimos na revisão da literatura, são comumente utilizados nas relações de lógica do mercado, indicando uma preocupação em ofertar um tipo de educação totalmente engajada com a qualificação “nos limites da coisificação e da fragmentação impostas pelo processo de trabalho capitalista” (ANTUNES; PINTO; 2017, p. 79). Nessa direção, Kuenzer (2016) argumenta que a educação assim constituída possui uma pedagogia que busca

[...] a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, por meio de educação geral complementada com capacitações profissionais disponibilizadas de forma diferenciada por origem de classe, que os levem a exercer, e aceitar, de forma *natural*, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. (KUENZER, 2016, p. 5, grifo da autora).

Avançando para o 9º artigo, a lei trata da concessão das bolsas aos profissionais envolvidos nas atividades do Pronatec, esclarecendo que os servidores que já atuam na EPT possuem uma certa preferência para trabalhar no Programa, devendo respeitar o determinado nos quatro parágrafos abaixo:

§ 1º Os servidores das redes públicas de educação profissional, científica e tecnológica poderão perceber bolsas pela participação nas atividades do Pronatec, desde que não haja prejuízo à sua carga horária regular e ao atendimento do plano de metas de cada instituição pactuado com seu mantenedor, se for o caso.

§ 2º Os valores e os critérios para concessão e manutenção das bolsas serão fixados pelo Poder Executivo.

§ 3º As atividades exercidas pelos profissionais no âmbito do Pronatec não caracterizam vínculo empregatício e os valores

recebidos a título de bolsa não se incorporam, para qualquer efeito, ao vencimento, salário, remuneração ou proventos recebidos.

§ 4º O Ministério da Educação poderá conceder bolsas de intercâmbio a profissionais vinculados a empresas de setores considerados estratégicos pelo governo brasileiro, que colaborem em pesquisas desenvolvidas no âmbito de instituições públicas de educação profissional e tecnológica, na forma do regulamento. (BRASIL, 2011).

É possível identificar, neste artigo, mais uma contradição, que emerge da nossa análise dialética: quando o Governo Federal assume que os profissionais que atuarão no Pronatec não serão efetivos e não terão os mesmos direitos trabalhistas ou vínculos empregatícios que deveria ter um professor que trabalha na rede básica da educação, por exemplo, sustenta a ideia de que os trabalhadores que ali atuarão serão, de certa maneira, explorados pelo governo nos mesmos modos que Marx se refere à exploração dos trabalhadores do sistema de produção capitalista. Embora estejamos localizados num país capitalista, a contradição reside no fato de que em um Governo Federal, que era constituído pelo Partido dos Trabalhadores, pressupunham-se atitudes que deveriam ser inversas a essa, já que estamos falando de uma política pública criada e amplamente fomentada por tal governo. Vale lembrar que tal postura somente amplia as situações de precarização dos trabalhadores da educação, já que muitos dos profissionais que estão na rede pública de ensino necessitam de uma segunda jornada de trabalho para complementarem os seus vencimentos, que são baixos. É bom enfatizar que conforme Silva (2015), “essas bonificações por trabalho excedido aos profissionais da educação não se trata de valorização da categoria e sim corresponde ao enfraquecimento da luta dos trabalhadores” (SILVA, 2015, p. 137).

A utilização dessas bolsas, além de precarizar o trabalho docente, exige o Estado de garantir as condições necessárias para dar continuidade nos investimentos na rede pública de EPT, como, por exemplo, no que tange a questões relativas a um concurso público para a criação de um quadro específico na EPT para atuarem no Programa. Ao optar por montar uma estrutura provisória e paralela, o Estado favorece ainda mais as instituições privadas, que, ao receber os recursos públicos do Programa e já contarem com seu quadro de profissionais que não precisarão de um incremento nos seus salários, poderão facilmente direcionar recursos para a ampliação de sua infraestrutura, enquanto que a rede pública sofre com a falta de recursos e materiais, principalmente por motivos burocráticos e de

descontinuidade dos profissionais, que são temporários. Por conseguinte, a rede pública ainda ganha a fama de ter os cursos de “pior qualidade” em comparação aos cursos da rede privada. Nesta perspectiva, Grabowski (2010) salienta que,

Se não bastasse essa dicotomia entre redes pública e privada, com condições diferenciadas, as estratégias recentes dos gestores das políticas educacionais têm culpabilizado os estudantes, os profissionais e as escolas pelo fracasso escolar e a propalada baixa qualidade da educação, sempre pautados por parâmetros do mercado, raramente por valores humanos e formativos. (GRABOWSKI, 2010, p. 22).

A partir do 10º artigo da lei até o 16º artigo, o governo tratou de fazer alterações em outras leis já vigentes, com o intuito de articulá-las com o Pronatec. É o caso da Lei nº 10.260/2001, que tratava do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e que sofreu alterações com os artigos 10º, 11º, 12º e 13º, passando a significar, então, apenas Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) aumentando a sua abrangência para atender também a EPT.

Também sofreram alterações a Lei de nº 7.998/1990 que trata da concessão do seguro-desemprego, adicionando entre os critérios para o seu recebimento a matrícula do trabalhador em um curso de qualificação profissional; a Lei de nº 8.212/1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social, passando a permitir que as empresas possam custear a formação de seus trabalhadores por meio de bolsas de estudos pagas pelo FIES Empresa; e a Lei nº 11.129/2005 que instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem¹³) e sofreu alterações para permitir a inclusão de trabalhadores da área da saúde na concessão de bolsas do Programa.

No 20º artigo, temos a última e uma das mais polêmicas medidas da Lei nº 12.513, sancionada pelo Governo Federal, conforme trecho:

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.

¹³ ProJovem - Programa destinado aos jovens brasileiros que tem entre 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos e que visa executar ações integradas que propiciem a esses jovens a elevação do grau de escolaridade, a qualificação profissional e a inclusão cidadã.

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.

Art. 20-B. As instituições privadas de ensino superior habilitadas nos termos do § 2º do art. 6º-A ficam autorizadas a criar e ofertar cursos técnicos de nível médio, nas formas e modalidades definidas no regulamento, resguardadas as competências de supervisão e avaliação da União, previstas no inciso IX do caput do art. 9º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 2013).

Com tais medidas, o Sistema S foi integrado ao sistema federal de ensino, dando-lhe autonomia para criar e autorizar novos cursos, diferenciando-o de outras instituições de EPT. Ainda abriu a prerrogativa para o que a responsabilidade legal na regulação, supervisão e avaliação de tais cursos – que, por lei, pertencem à esfera dos sistemas estaduais de ensino –, passasse a ser da União, contrariando o que diz a LDBEN e a própria Constituição Federal.

Sobre tais dispositivos da lei, pudemos observar a confusão que foi criada com a publicação destes artigos. O Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR), através de sua assessoria jurídica, expediu, em 2013, uma nota contendo uma análise técnica em que observa e questiona os conflitos legais e normativos que tais dispositivos ocasionam, implicando em um princípio de lei inconstitucional, já que

[...] afronta diretamente a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN nº 9394/1996, no que diz respeito à competência dos Estados e do DF para a expedição de atos regulatórios, de supervisão e de avaliação na educação básica e profissional técnica de nível médio. (CEE-PR, 2013, p. 9).

Já a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino (ConTEE) foi mais longe e ajuizou, em maio de 2015, no Supremo Tribunal Federal (STF), uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) questionando tais dispositivos. Para a entidade, esses dispositivos da Lei nº 12.513/2011, além de

[...] invadir competência dos sistemas estaduais de ensino, transferindo para o Sistema Federal (União) a jurisdição sobre o chamado Sistema 'S', que envolve o Senai, Senac, Sesi, Sesc, violando o que preconizam os Arts. 24, inciso IX, e 211 da Constituição Federal (CF), atribui a estes e às demais instituições privadas de ensino poderes absolutos para autorizarem os cursos profissionais de nível técnico que oferecem. Poderes estes que nem

as universidades, no âmbito de sua autonomia, assegurada pelo Art. 207 da CF, possuem. (CONTEE, 2015).

A entidade é enfática no processo ao lembrar que são os Estados e não a União quem organiza o ensino médio, argumentando que se a mesma não organiza, tampouco “[...] nem por ela se responsabiliza; igualmente não lhe compete a sua regulamentação, exceto quanto às normas gerais, reservando-se a competência para autorizá-los e avaliá-los aos sistemas estaduais de ensino” (CONTEE, 2015). Até o momento da implementação dos dados desta pesquisa, esse questionamento que recebeu do STF o nº 5.318 e que tem como relator o Ministro Alexandre de Moraes, obteve apenas um parecer desfavorável da Procuradoria Geral da República (PGR), que discorda dos argumentos da entidade alegando ser impropriedade a afronta constitucional.

Retornado à execução do Programa, ao pesquisar as notícias sobre as primeiras turmas que se formaram pelo Pronatec no país, encontramos matérias jornalísticas dando conta de que os cursos de formação inicial e continuada em pintor de obras e de eletricista de instalação predial de baixa tensão, ofertadas pelo SENAI - BA, de Salvador, foram as primeiras turmas a formarem e certificarem seus alunos pelo Programa, com a certificação de conclusão de curso efetuada no dia 01 de dezembro de 2011, pouco mais de trinta dias depois do lançamento do Programa.

Quanto aos números do Programa, levantamos, em consulta ao módulo público do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC (SIMEC)¹⁴, que o Pronatec, entre o ano em que foi criado, 2011, até o final do ano de 2016, tinha executado um total de 9.503.063 de matrículas no país, somando 4.581 municípios atendidos. Quanto aos valores gastos pelo Programa, o TCU realizou um levantamento no ano de 2015 acerca do Pronatec, com a finalidade de “identificar fragilidades e riscos de conformidade e operacionais que pudessem comprometer o alcance dos objetivos específicos desse programa” (TCU, 2015, p. 38). Deste levantamento, o tribunal aferiu que entre os anos de 2011 e 2014, o Pronatec já havia registrado mais de 8 milhões de matrículas no país entre cursos técnicos e de FIC, atingindo a meta estabelecida pelo Governo. Apontou também que, durante este período, foram destinados ao Programa R\$ 17,7 bilhões dos quais R\$ 10,2 bilhões foram efetivamente executados, sendo que

¹⁴ Disponível em: < <http://painel.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

[...] os Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA) vem sendo os maiores executores da Bolsa-Formação desde sua criação. O montante de recursos financeiros repassados ao Senai, que soma cerca de R\$ 3,5 bilhões, desde o início do Programa. Ao Senac foram transferidos R\$ 1,9 bilhão, e ao SENAT e ao SENAR as transferências totalizam aproximadamente R\$ 427 milhões. [...] a Rede federal executora do Bolsa-Formação, composta principalmente pelos Institutos Federais teve pouco mais que R\$ 610 milhões em despesas pagas. (TCU, 2015, p. 7).

Com base nos dados retirados do SIMEC, elaboramos a Tabela 1 abaixo, contendo a quantidade total de matrículas executadas entre os anos de 2011 a 2016, separadas por instituições executoras:

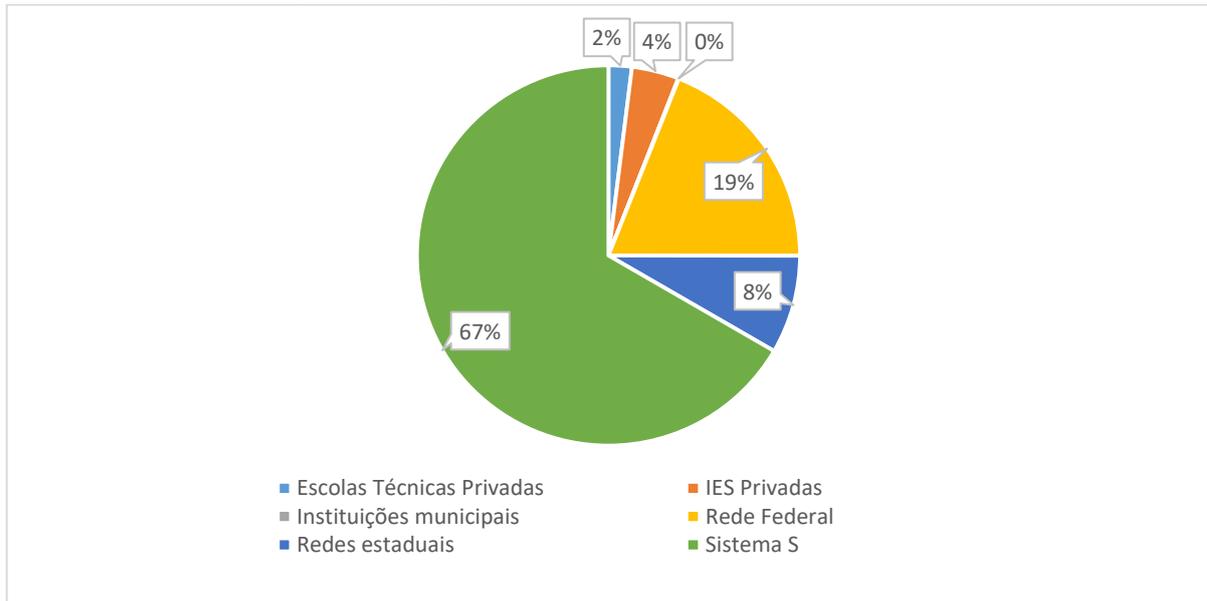
Tabela 1 – Total de matrículas do Pronatec executadas no país entre os anos de 2011 a 2016 separadas por rede ofertante

Ano	Escolas Técnicas Privadas	IES Privadas	Instituições municipais	Rede Federal	Redes estaduais	Sistema S	Matrículas
2011	-	-	-	173.379	86.792	516.766	776.937
2012	-	-	-	302.512	133.485	1.173.203	1.609.200
2013	27.578	119.885	1.036	476.196	195.703	1.885.836	2.706.234
2014	128.721	239.835	3.131	468.506	202.537	1.946.154	2.988.884
2015	30.233	17.490	1.096	286.768	132.443	683.828	1.151.858
2016	-	-	-	101.649	43.278	125.023	269.950
Total Geral	186.532	377.210	5.263	1.809.010	794.238	6.330.810	9.503.063

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados obtidos no SIMEC.

É possível perceber que até o ano de 2014 o Governo Federal acelerou para atingir a meta do Programa de 8 milhões de matrículas, porém, a partir de 2015, houve uma queda brusca na execução, muito provavelmente pela forte crise econômica que assolou o país, resultando em cortes no orçamento de todos os setores. Também é possível notar a discrepância na quantidade de matrículas realizadas, quando essas são divididas por entidades ofertantes, conforme demonstrado no gráfico 2 (p. 99):

Gráfico 2 – Matrículas realizadas no Pronatec separadas por entidades ofertantes entre 2011 a 2016

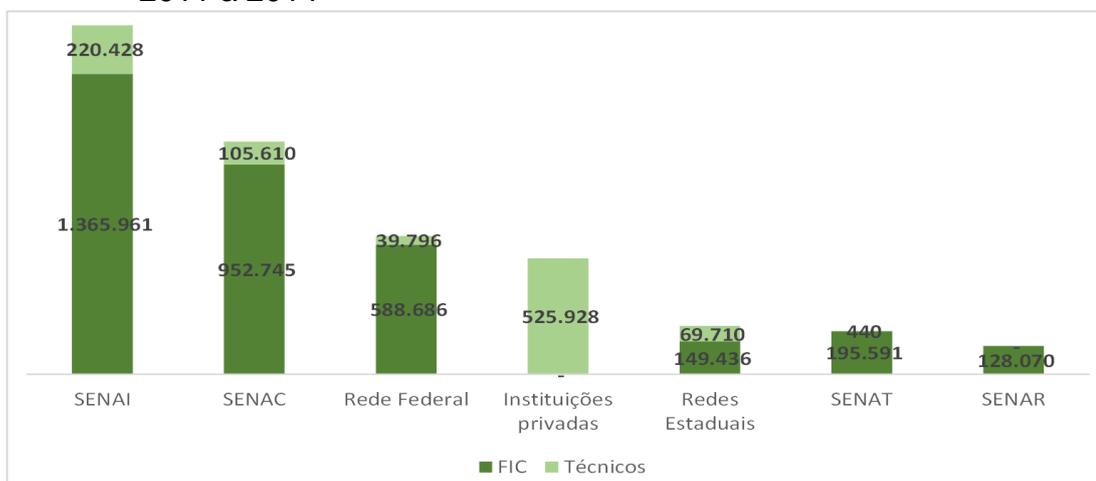


Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos no SIMEC.

Assim, fica evidenciado que entre os anos de 2011 a 2016 o Sistema S foi o maior ofertante do Pronatec com um total de 67% das matrículas, seguido pela rede federal, com 19%, e as redes estaduais, com 8%. Separando esses números entre entidades públicas e privadas, chegamos à proporção de 27% do total das vagas que foram executadas por instituições públicas e 73% por instituições privadas.

Um outro dado interessante e que foi tratado pelo TCU, revela que os cursos de FIC, que têm curta duração, foram os mais ofertados pelo Programa (Gráfico 3):

Gráfico 3 – Matrículas por tipos de curso e Instituição ofertante entre os anos de 2011 a 2014



Fonte: TCU, 2018.

Desta forma, entre 2011 e 2014, o TCU apontou que 78% das matrículas feitas no Programa são de cursos FIC, com destaque para o SENAT e o SENAR, que só ofertam cursos desta modalidade. Se adicionarmos os dados dos anos de 2015 e 2016, este valor se altera muito pouco, ficando na proporção de 70% das matrículas nos cursos de FIC e 30% nos cursos técnicos. Para Grabowski (2013), tal fato só reforça a ideia de que o Programa se baseia numa lógica que além de não buscar resolver os históricos problemas da educação básica por meio de sua integração com a educação profissional, pretende apenas se centrar numa formação pontual, fragmentada e de curta duração em atendimento à demanda das empresas/mercado. Segundo o professor, quando o Programa se concentra nos cursos de FIC, pode trazer alguma aparente vantagem inicial, mas trará, sem dúvidas, consequências no futuro, já que o Programa é extremamente focado em algo que o Sistema S “faz há 70 anos e não resolveu a questão da mão de obra no país como um todo” (GRABOWSKI, 2013), e complementa dizendo temer que “o Pronatec seja mais um Programa estruturado em uma lógica equivocada” (GRABOWSKI, 2013).

Outra constatação feita pelo TCU dá conta de que o “MEC não dispõe de informações precisas sobre evasão, aprovação e inserção dos egressos no mercado de trabalho”, e que há uma grande ênfase em se proporcionar “o acesso ao ensino profissional, por meio das vagas ofertadas e matrículas realizadas, mas pouca ênfase é dada aos resultados” (TCU, 2015, p. 14). Em sintonia com essas informações apresentadas pelo TCU, a Comissão Técnica de Educação, Cultura e Esporte do Senado, juntamente com os Centros de Estudos Especializados em Educação, fizeram, em 2017, uma avaliação do Pronatec como política pública, que foi divulgada no dia 30 de setembro de 2017 pelo jornal “O Estado de São Paulo”, apresenta alguns pontos falhos no Programa, como a falta de monitoramento da qualidade dos cursos, professores em número insuficiente, instalações inadequadas, ausência de controle rigoroso da aplicação de recursos e falta de articulação com o setor produtivo. Essa avaliação concluiu que a execução do Programa,

[...] apesar de ter custado caro para os cofres públicos, os resultados ficaram muito aquém do que se esperava. Por falhas de concepção e embasamento técnico, o programa não capacitou os alunos, não facilitou sua inserção no mercado de trabalho, não propiciou aumento salarial para quem obteve emprego e ainda registrou taxas elevadas de evasão escolar, que chegaram a 80% em alguns cursos. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2017).

Com todos esses problemas, trazidos à tona por estas avaliações do Programa, somados ao fato de que a execução do Pronatec foi realizada, em sua maior parte, pela iniciativa privada, fica evidente que nem mesmo a terceirização da execução desta política pública evitou os fatos apontados por tais levantamentos, o que contesta qualquer tese de que a iniciativa privada possui melhores condições de executar com qualidade o Programa em comparação à rede pública.

O que pudemos observar nesta nossa análise é que o Pronatec, que é formado por diversas medidas que buscam uma expansão sistemática da oferta de cursos de EPT, apresentou por meio de sua legislação, uma intencionalidade subjacente em transferir para a iniciativa privada a maior parcela da responsabilidade de execução de tal projeto, assim como teve uma disposição em ofertar cursos de FIC aligeirados e utilizou das bolsas, nas instituições públicas, para precarizar boa parte da equipe de profissionais que não possuem nenhum vínculo de trabalho com o Programa e ainda agiu fortalecendo a histórica dualidade educacional. Por consequência, a relação entre Trabalho e Educação existente neste Programa não poderia ser outra senão a legitimação do sistema que está historicamente presente na educação brasileira, e que prefere impor uma educação que se desenvolva somente a partir das relações de produção da sociedade.

Quanto aos anseios em atender aos interesses das agências multilaterais, os professores Vieira, Ramalho e C. Vieira (2017) asseveram que eles se tornaram bem visíveis e decisivos na produção do Plano Nacional de Educação (PNE) referente ao decênio 2001 a 2010. Para eles, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso iniciou efetivamente a discussão sobre o PNE que “compactuava, com a hegemonia política que norteava seu governo, o que incluía um mundo globalizado e uma política neoliberal” (VIEIRA; RAMALHO; C. VIEIRA, 2017, p. 70), e que, por assim dizer, possuía como característica

[...] a aceitação das exigências feitas por órgãos e empresas estrangeiras financiadoras no país para continuar com seus investimentos, como por exemplo, a redução do analfabetismo ou, mais claramente, o aumento da educação profissional e **estabelecer parcerias** entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a **iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional**. (VIEIRA; RAMALHO; C. VIEIRA, 2017, p. 70, grifos nossos).

Com a eleição do presidente Lula, seguido pela sua sucessora, Dilma Rousseff, embora se esperasse uma mudança na postura no desenvolvimento do novo PNE (decênio 2011-2020), já que Lula tinha as suas raízes ligadas às lutas sindicais dos trabalhadores e Dilma vinha dar continuidade às suas políticas públicas, o que se viu foi uma consolidação das diretrizes herdadas do governo anterior, reafirmando as metas e estratégias antes almeçadas, num movimento que já transparecia a necessidade de criação de uma política pública, tal qual como o Pronatec, para empenhar-se nas metas estabelecidas.

Já na última atualização do PNE, ocorrida em 2014 (decênio 2014-2024), essas estratégias foram, mais uma vez, fortalecidas, com a publicação da meta 11, referente à EPT, que estabelece que sejam “triplicadas as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014), o que dá a impressão de que o Programa, embora esteja repleto de falhas e equívocos, e vá na contramão do que os autores estudados sustentam sobre uma educação politécnica que tem o trabalho como princípio educativo (a ser discutida no final deste capítulo), não será extinto tão facilmente, já que, ao menos, garantiria que os números pretendidos sejam alcançados.

É importante reportar que no texto final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) do ano de 2014, disponibilizado pelo Fórum Nacional de Educação, e que traz as propostas aprovadas pelos delegados da etapa nacional da Conferência para trilhar os caminhos da educação brasileira, mostra uma preocupação em relação a forma como está sendo conduzida a educação profissional, conforme trecho:

As transformações econômicas e políticas no cenário internacional e no Brasil, desde os anos 1980, decorrentes, em grande parte, da reestruturação produtiva, da mundialização do capital e da revolução tecnológica, implicam processos de regulação que acarretam mudanças no papel e na forma de atuação do Estado, bem como nas políticas educacionais, que passaram a se orientar, cada vez mais, pela lógica do mercado e da competição. Esse modo de regulação se contrapõe ao ideário de constituição de um Estado democrático de direito, no qual o trabalho, a educação, a cultura, a ciência e a tecnologia constituiriam fatores de desenvolvimento econômico e social, inclusão, melhoria da qualidade de vida, desenvolvimento sustentável, requisitos para a superação dos mecanismos que, historicamente, mantêm as desigualdades. (BRASIL, 2014, p. 51).

Confirmam que as influências sofridas por parte da globalização e da reestruturação produtiva trouxeram implicações para as instituições formativas, e que as reformas educacionais ocorridas “tiveram pouca efetividade do ponto de vista da melhoria da qualidade de vida da população e das escolas” (BRASIL, 2014, p.52), aumentando a importância do papel do Estado para que as políticas públicas sejam desenvolvidas buscando realmente mudanças nos quadros sociais atuais, além do mais, apontam que o “atual modelo de produção e consumo nas sociedades capitalistas deve ser repensado por meio da integração entre os diversos atores sociais – setores empresariais, governo, sociedades científicas, sociedade civil etc. – visando à construção de novos padrões societários.” (BRASIL, 2014, p. 53), o que implica, a partir de uma concepção ampla de trabalho, avançar nas concepções e nas políticas setoriais e interssetoriais, visando, principalmente:

a) formar profissionais capazes de atuar crítica e autonomamente, no enfrentamento da desigualdade social e diferentes formas de exclusão, do trabalho precário, da destruição do meio ambiente e da falta de qualidade de vida da população; b) reconhecer e garantir as formas de produção e o desenvolvimento sustentável dos quilombolas, dos povos indígenas e comunidades tradicionais; c) reconhecer e valorizar a sustentabilidade socioambiental e a soberania alimentar; d) promover ações articuladas para a garantia do direito à educação ao longo da vida; e) promover maior articulação entre as políticas de educação básica, superior, pós-graduação, pesquisa, ciência, tecnologia, cultura, desporto, saúde, meio ambiente; f) garantir que questões ligadas ao meio ambiente estejam articuladas a uma política de permanência na terra. (BRASIL, 2014, p. 54).

Neste cenário, portanto, um grande desafio está associado ao desenvolvimento científico e tecnológico nacional e que há muito que ser repensado e discutido para que haja realmente uma contribuição mais efetiva do Estado na busca de “uma sociedade menos desigual, mais produtiva e integrada aos seus contextos históricos, culturais, educacionais e naturais” (BRASIL, 2014, p. 53).

Após essa análise e discussão do Pronatec como Política Pública de Formação Profissional, a seguir é relatado como sucedeu a sua implementação no estado de Mato Grosso. Em seguida, trataremos também de discutir sobre a educação defendida pelos autores estudados e que tem no trabalho o seu princípio educativo, em contraponto inclusive ao tipo de educação apresentado até o momento pelo Pronatec.

3.2.2 O Pronatec em Mato Grosso - MT

Dias após a publicação da Lei nº 12.513/2011, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) publicou as Resoluções de nº 61 e nº 62 no dia 11 de novembro de 2011, estabelecendo critérios, orientações e procedimentos para a transferência de recursos financeiros e prestações de contas para a oferta de bolsas-formação em cursos de EPT no âmbito do Pronatec. A Resolução nº 61 diz respeito aos serviços nacionais de aprendizagem enquanto a de nº 62 se refere às instituições da rede federal de EPT, de forma que ambas as instituições estavam liberadas para receberem os recursos federais para executarem o Programa. Apenas em junho de 2012 é que foi publicada a Resolução de nº 23, ampliando a execução do Programa para os Estados e o Distrito Federal, por meio dos seus gestores, que são, majoritariamente, formados pelas Secretarias Estaduais de Educação.

A ordem cronológica de publicação dessas resoluções é importante, pois nos ajuda a reconhecer como se iniciou o Pronatec no Brasil e no estado de Mato Grosso, já que é a liberação dos recursos quem dita a execução do Programa. Desta forma, o Sistema S e a rede federal de EPT são naturalmente as primeiras ofertantes do Programa.

Iniciamos uma pesquisa sobre a execução do Pronatec em Mato Grosso procurando as informações disponíveis no módulo público do SIMEC. Segundo as informações recolhidas, entre o ano de 2011 até o final do ano de 2016, foi executado, pelo Pronatec, um total de 385.364 matrículas no Estado, conforme exposto na tabela 2:

Tabela 2 – Total de matrículas do Pronatec executadas em Mato Grosso entre os anos de 2011 a 2016 separadas por rede ofertante

ANO	E.T. Privadas	IES Privadas	Rede Federal	Redes Estaduais	Sistema S	Total
2011	-	-	3.103	2.990	26.758	32.851
2012	-	-	3.315	3.892	63.655	70.862
2013	248	2.062	11.122	13.825	101.656	128.913
2014	679	7.363	3.854	12.504	79.032	103.432
2015	135	837	6.142	4.254	28.388	39.756
2016	-	-	3.519	229	5.802	9.550
Total Geral	1.062	10.262	31.055	37.694	305.291	385.364

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados obtidos no SIMEC.

Ao visualizarmos estes números, percebemos que algo poderia estar errado, já que o Programa foi sancionado no final do mês de outubro de 2011, e, em apenas dois meses, teríamos um total de 3.103 matrículas na rede federal de EPT e 2.990 matrículas na rede estadual de EPT, mesmo não havendo tempo hábil para a rede federal compor uma equipe para coordenar o Programa e muito menos a rede estadual, que só poderia ofertar cursos pelo Programa após a publicação da resolução nº 23 do FNDE, ou seja, após o mês de junho de 2012. Com isso em mente, ao fazer várias simulações de pesquisa no SIMEC e entrar em contato com o MEC, descobrimos que tais números surgem pelo fato de que, conforme visto anteriormente, o Pronatec é composto por cinco iniciativas, sendo quatro delas pré-existentes: o Programa Brasil Profissionalizado; a rede e-Tec Brasil; a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e o acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem.

Assim sendo, esses números expressivos presentes na tabela 2 (p. 104) são relacionados a iniciativas anteriores à sanção do Programa, sendo as 3.103 matrículas da rede federal relativas à iniciativa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e 2.990 matrículas da rede estadual ligadas à iniciativa do Programa Brasil Profissionalizado.

Também verificamos que no Sistema S houve 25.784 matrículas da iniciativa do Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem, e, sendo assim, em 2011 apenas 974 matrículas poderiam ser realmente executadas pela Bolsa Formação do Pronatec, sendo todas elas executadas pelo SENAI - MT.

Mas, independentemente do que aconteceu no ano de 2011, é perceptível que o Sistema S, assim como ocorreu nos dados gerais no país, também se confirma como o maior ofertante do Programa no Estado de Mato Grosso com 305.291 matrículas registradas entre os anos de 2011 a 2016. Em seguida vem a rede estadual de EPT com 37.694 matrículas, seguido pela rede federal de EPT, com 31.055 matrículas.

Esses números relativos ao Sistema S em Mato Grosso, ainda em 2011, confirmam as informações que encontramos referentes à habilitação do SENAI - MT no Pronatec: a instituição já se preparava para ofertar cursos pelo Programa antes mesmo da sanção presidencial realizada em 26 de outubro de 2011, já que no dia 11 de outubro constava, em seu site oficial, o lançamento de um grande seletivo para contratar 300 profissionais entre professores e técnicos para todo o Estado. E,

entre as vagas ofertadas no seletivo, já constavam oito vagas para profissionais que trabalhariam no Pronatec, sendo uma vaga para Técnico de Desenvolvimento, duas vagas para Auxiliar de Coordenação, duas vagas para Assistente Administrativo-Financeiro e três vagas para Auxiliar de Secretaria. Não temos dúvida que o restante das vagas para professores foram formuladas pensando especialmente na execução do Programa, que, como vimos, entrou em funcionamento com muita celeridade.

Ao montarmos a tabela 2 (p. 104), apresentada acima, juntamos os dados das instituições que formam o Sistema S, mas, individualmente, observamos que o SIMEC aponta que entre essas instituições, o SENAI é o maior ofertante no período entre 2011 e 2016, com 254.282 das matrículas, seguido pelo SENAC, com 48.251 matrículas, o SENAR, com 1.444 matrículas e o SENAT, com 1.314 matrículas.

Quanto às redes estadual e federal, o SIMEC não traz a opção para desmembrar as instituições envolvidas, porém, sabemos que a rede estadual atualmente é gestada pela Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (SECITEC - MT) já que fazemos parte do quadro de efetivos das escolas que compõem a rede estadual de EPT. A rede federal, por sua vez, possui como maior ofertante o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). O SIMEC também não oferece a possibilidade de recuperar as informações de quais cursos foram ofertados por determinado período. Desta maneira, para obter maiores informações quanto aos primeiros cursos do Pronatec que foram lançados no Estado, e por falta de informações públicas gerenciais das instituições ofertantes, percebemos a necessidade de elaborar um questionário direcionado para essas três instituições: o SENAI - MT, o IFMT e a SECITEC - MT.

Levantamos junto a essas instituições, o contato da pessoa responsável pelo Pronatec, para, em seguida, enviarmos as questões sobre o Programa. O questionário (Apêndice A, p. 138), que possui sete questões de fácil entendimento, foi enviado por e-mail no dia 31 de janeiro de 2018.

A SECITEC - MT, primeira instituição ofertante a responder tal questionário, também nos enviou algumas fontes de informações que ajudaram a entender o processo de como se deu a execução do Programa nesta instituição do Estado, a saber: um relatório final de pactuação do Programa referente aos anos 2012 a 2014; um relatório gerencial ano-base 2015, elaborado pela Superintendência de Educação Profissional e Superior (SEPS) da SECITEC - MT e um Plano de Ação

Educacional da Coordenadora do Pronatec com informações referentes ao início do programa naquela Secretaria.

Após a leitura apurada desses materiais, verificamos que o Pronatec se iniciou na SECITEC - MT somente após a publicação da Resolução nº 23 de junho de 2012, conforme citamos no início do texto. Um fato interessante sobre a formalização da adesão ao programa é que Mato Grosso é o único Estado brasileiro em que o ofertante estadual não é a Secretaria de Educação, isto porque a rede estadual de EPT de MT está ligada à SECITEC - MT.

Feita a adesão da Secretaria ao Programa, segundo a Coordenadora do Programa, foi necessário nomear servidores efetivos do quadro e servidores exclusivamente comissionados, através de uma portaria de designação para compor a equipe gestora do Pronatec na sede da SECITEC - MT. Já a equipe executora foi composta por técnicos administrativos e professores, contratados mediante a realização de um processo seletivo para bolsistas, organizado em duas etapas: análise curricular e entrevista. Essa equipe executora foi distribuída por várias cidades no Estado, as quais possuem unidades de ensino conhecidas como Escolas Técnicas Estaduais. São elas: Alta Floresta, Barra do Garças, Diamantino, Lucas do Rio Verde, Poxoréu, Rondonópolis, Sinop e Tangará da Serra, e contam, ainda, com Unidades Remotas a elas vinculadas.

Com isto, a abertura das inscrições para os cursos pelo Pronatec na ofertante SECITEC - MT só foi realizada no último trimestre do ano de 2012, e descobrimos que a demanda para saber quais cursos seriam abertos eram realizadas pelos parceiros demandantes, sendo eles: Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), a Secretaria de Estado de Educação de Mato grosso (SEDUC - MT), Ministério do Turismo (MTur), Ministério da Cultura (MC), Secretaria de Direitos Humanos (SDH), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA) e o Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento (MAPA).

O processo de pactuação, que é o resultado do planejamento no acordo entre os demandantes e os ofertantes sobre a quantidade de vagas que serão abertas, quais cursos serão ofertados e quais regiões serão atendidas, envolveu, inicialmente, 51 cursos de FIC pactuados para que as oito unidades de ensino ligadas à SECITEC - MT iniciassem a execução do Programa, disponibilizando inúmeros cursos, conforme a lista que segue:

Agente Comunitário de Saúde, Agente de Combate às Endemias, Agente de Gestão de Resíduos Sólidos, Agente de Informações Turísticas, Agricultor Agroflorestal, Agricultor Familiar, Almoxarife, Atendente de Nutrição, Auxiliar Administrativo, Auxiliar de Cozinha, Auxiliar de Laboratório Químico, Auxiliar de Operações em Logística, Auxiliar de Recursos Humanos, Auxiliar Financeiro, Balconista de Farmácia, Cabeleireiro, Cabeleireiro Assistente, Cadista para Construção Civil, Camareira em Meios de Hospedagem, Costureiro, Cuidador de Idoso, Cuidador Infantil, Depilador, Eletricista de Linhas Elétricas de Alta e Baixa Tensão, Eletricista de Rede de Distribuição de Energia Elétrica, Eletricista Industrial, Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão, Garçom, Manicure e Pedicure, Massagista, Mecânico de Manut. e Instal. de Aparelhos de Climatização e Refrigeração, Mecânico de Manutenção de Máquinas Agrícolas, Mestre de Obras, Montagem e Manutenção de Computadores, Operador de Caixa, Operador de Computador, Operador de Máquinas e Implementos Agrícolas, Padeiro, Pedreiro de Alvenaria, Pintor de Obras, Preparador de Pescados, Programador de Dispositivos Móveis, Programador Web, Promotor de Vendas, Psicólogo, Recepcionista, Recepcionista em Meios de Hospedagem, Serralheiro de Materiais Ferrosos, Torneiro Mecânico, Vendedor, Viveiricultor. (MATO GROSSO, 2015, p. 14).

Segundo o Plano de Ação Educacional da Coordenadoria do Pronatec, no ano de 2012 foram repassados R\$ 9.840.000,00 (nove milhões e oitocentos e quarenta mil reais) para a SECITEC - MT, em contrapartida para a realização dessa primeira etapa do Programa, de um total de R\$ 34.643.412,67 (trinta e quatro milhões, seiscentos e quarenta e três mil, quatrocentos e doze reais e sessenta e sete centavos) previstos e executados até o final do ano de 2014. De acordo com o SIMEC, conforme visto anteriormente, a rede estadual efetivou, até o ano de 2016, um total de 37.694 matrículas. Sobre a ausência de cursos técnicos ofertados pelo Pronatec na SECITEC - MT, verificamos que esse tipo de curso foi oferecido apenas no ano de 2014, com um curso técnico na cidade de Sinop, ampliando-se a oferta em 2015, com 25 novos cursos, somando 898 matrículas, divididas entre as unidades de ensino.

Quanto ao trabalho junto aos egressos, a coordenadora do Programa na SECITEC - MT afirmou que somente em 2016 houve um acompanhamento em uma turma de curso técnico de agropecuária na cidade de Sinop - MT. No entanto, este trabalho foi descontinuado, devido ao afastamento da servidora responsável. Afirmou a necessidade de retomada de tal trabalho, mas não deu maiores detalhes de quando seria retomado.

Já o IFMT, a segunda ofertante a responder o questionário, trouxe como informações iniciais a comprovação de que somente no ano de 2012 houve as

primeiras articulações com os parceiros demandantes para o pacto de cursos pelo Programa. O Coordenador Geral do Pronatec, que foi o responsável em responder ao nosso questionário, explicou que o IFMT atualmente abrange 19 campi no Estado, e que, frente ao Pronatec, possuem as seguintes funções:

Realizar um estudo de demanda de cursos para a localidade, junto com os parceiros demandantes; propor e pactuar cursos no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica - SISTEC; executar, avaliar e acompanhar os cursos aprovados pelos parceiros demandantes por meio do SISTEC; prestar esclarecimentos à comunidade local sobre o Pronatec em seu devido campus; selecionar, avaliar, acompanhar e realizar os pagamentos de seus colaboradores Pronatec; prestar atendimento as auditorias seja do MEC, FNDE, órgãos de controle (AUDIN, CGU, TCU) ou da reitoria do IFMT. (Coordenador Geral Pronatec IFMT, Questionário, 2018).

Informou também que para o cumprimento dessas funções, foram constituídas equipes do Pronatec no mês de julho de 2012. A formação das equipes, segundo ele, é regulada por meio de uma resolução do Programa para a Rede Federal e funciona da seguinte maneira: primeiramente, o Reitor da instituição indica quem serão os coordenadores, sendo um Coordenador Geral para ficar no IFMT central e vários Coordenadores Adjuntos responsáveis pelas unidades de ensino descentralizadas. Esses coordenadores precisam ser pessoas exclusivamente do quadro efetivo da instituição.

Já para as demais funções, cuja atuação se dá nas unidades descentralizadas de ensino, são abertas vagas através de um edital externo para: Supervisor, Orientador, Apoio às atividades administrativas e acadêmicas e Professor. Todas essas vagas são para bolsistas e, conforme explica o Coordenador Geral do Programa, há trocas constantes entre os membros das equipes por conta de desistências do bolsista ou outros motivos apresentados.

Quanto à oferta de cursos, assim como a SECITEC - MT, o IFMT é um ofertante que possui demandantes como o MDS, MDA, SEDUC - MT, MTur, Secretarias Estadual e Municipal de Turismo, MEC, Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária (Infraero), entre outros, que, junto à SETEC/MEC, articulam o levantamento da demanda para a oferta de cursos de FIC ou Técnicos para atender as diferentes necessidades, oriundas de programas sociais como Mulheres Mil, Pronatec Copa, Brasil sem Miséria e Bolsa Alimentação.

De acordo com a planilha de cursos executados pelo Pronatec, enviada pelo Coordenador aos pesquisadores, os primeiros cursos oferecidos pelo Programa foram cursos de FIC, iniciados apenas no final do ano de 2012, na cidade de Juína - MT, sendo eles: Auxiliar de Crédito e Cobrança, Horticultor Orgânico, Agente de Combate a Endemias, Recepcionista e Agricultor Familiar. Somente em 2013 o Programa aumentou o atendimento com novos cursos FIC e Técnicos, sendo que os cursos técnicos foram os preferidos por esta instituição, ofertando cursos como Técnico em Agrimensura, Técnico em Edificações, Técnico em Eletrônicos, Técnico em Informática, Técnico em Secretariado, Técnico em Agroindústria, Técnico em Agropecuária, Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Zootecnia.

Quanto aos altos números mostrados pelo SIMEC, concernentes à Rede Federal de EPT, é preciso lembrar que muitos dos cursos foram ofertados pelas iniciativas pré-existentes ao Pronatec, referentes, principalmente, à expansão da rede federal com 18.871 matrículas e pela iniciativa e-Tec Brasil, com 9.623 matrículas. Se considerarmos apenas o equivalente à iniciativa da Bolsa-Formação, temos 2.561 matrículas até o ano de 2016, totalizando as 31.055 matrículas visualizadas no SIMEC.

O Coordenador do Pronatec no IFMT exaltou experiências oportunizadas pelo Programa, como a de proporcionar o atendimento a regiões afastadas e sem acesso à EPT, a exemplo das comunidades indígenas que vivem numa região próxima à cidade de Confresa - MT, com a oferta de curso técnico em Agroecologia.

Sobre a questão do acompanhamento dos egressos dos cursos do Pronatec, disse que existia, até o final do ano de 2017, um questionário eletrônico que era aplicado aos alunos e que, a partir de janeiro de 2018, uma nova política para acompanhamento de alunos egressos foi regulamentada, prevendo a aplicação de questionário, requalificação, quadro de oportunidades para o mundo do trabalho, além de proporcionar aos egressos a participação em eventos de ensino, pesquisa e extensão para atualização profissional e troca de experiências.

Quanto ao SENAI - MT, maior executor do Pronatec no país e no Estado de Mato Grosso, já prevíamos dificuldades para conseguir as informações solicitadas, uma vez que, por ter trabalhado na instituição, sabíamos dos sigilos impostos a todas as informações inerentes às atividades da mesma. Por outro lado, justamente por ter tido um bom relacionamento durante esta passagem profissional, também sabíamos a quem recorrer para tentar obter as respostas do questionário, que,

diferentemente das rápidas respostas das outras duas instituições, levou cerca de dois meses para ser respondido.

Conforme visto anteriormente, na Tabela 2 (p. 104), as primeiras turmas constituídas no âmbito do Programa iniciaram ainda no ano de 2011, com cursos de FIC, sendo realizadas 974 matrículas nos diferentes cursos ofertados: Auxiliar Administrativo, Auxiliar de Faturamento, Auxiliar de Pessoal, Auxiliar de Tesouraria, Auxiliar em Web Designer, Eletricista Instalador Predial de baixa tensão, Montagem e Manutenção de computadores, Operador de caixa, Operador de computador, Promotor de vendas e Recepcionista. Não havia informação quanto às cidades contempladas pelo Programa.

Já os cursos técnicos ofertados pelo Programa foram iniciados no ano de 2012, sendo eles: Técnico em Administração, Técnico em Alimentos, Técnico em Análises Químicas, Técnico em Edificações, Técnico em Eletroeletrônica, Técnico em Eletromecânica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Informática para Internet, Técnico em Logística, Técnico em Mecatrônica, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Mineração, Técnico em Paisagismo, Técnico em Qualidade e Técnico em Segurança do Trabalho.

Quanto à quantidade total de alunos atendidos no período de 2011 a 2016, a instituição informou um montante de 148.730 matrículas, sendo 131.850 em cursos de FIC e 16.880 em cursos técnicos. Porém, se compararmos com os dados obtidos pelo SIMEC, existe uma ampla discrepância entre o que foi informado pela instituição (148.730) e o que o MEC apresenta em seu sistema (254.282). Entretanto, como já havíamos percebido anteriormente, assim como o IFMT não contou com a iniciativa da Expansão da Rede Federal, o SENAI – MT, ao apresentar esses números, não contou com a iniciativa do Acordo de Gratuidade do Sistema S, que é anterior ao lançamento do Pronatec que, segundo o SIMEC, entre os anos de 2011 e 2016, realizou 82.282 matrículas. Contudo, mesmo somando esse número ao apresentado pela instituição, não chegamos ao total de 254.282 matrículas informadas pelo SIMEC no período, divergindo em 23.270 matrículas, muito provavelmente oriundas das 172.000 matrículas da Bolsa Formação do Programa. Repassamos essa divergência para a instituição que informou que o SENAI - MT presta contas a partir dos números que nos foram repassados, e que, muito provavelmente, essa diferença seja fruto de alguma instabilidade do sistema do

MEC que, de alguma forma, apresentou um número maior do que aquele realmente executado.

Quanto ao levantamento da demanda dos cursos, a instituição informou que este é realizado conforme Mapa de Demanda Industrial e de demandas identificadas junto as indústrias regionais, além da parceria com demandantes como Secretarias Estaduais de Educação e de Assistência Social e o Ministério da Indústria e Comércio Exterior.

Por fim, os seus professores são pagos via regime da Consolidação das Leis do Trabalho e o acompanhamento dos egressos na instituição já era realizado desde a década de 1990, contemplando, igualmente, os alunos dos cursos técnicos do Pronatec desde o seu início, estendendo-se somente a partir do ano de 2015 aos alunos dos cursos de FIC.

Concluída essa explanação de como foi iniciado o Pronatec nestas instituições, e embora sabendo tratar-se de um programa de nível nacional, consideramos fundamental realizar uma consulta ao Plano Estadual de Educação de Mato Grosso de forma a verificar como é tratada a EPT no estado. Logo, consultamos a última atualização do Plano, que foi concretizado através da Lei Estadual N° 10.111 de 6 de junho de 2014, e que trata especificamente da EPT na meta 10, prevendo “ampliar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, de modo a triplicá-las até 2017” (MATO GROSSO, 2014, p. 10), estando, assim, totalmente alinhada ao PNE que, como vimos, também tem como meta triplicar a oferta de EPT no país. Como estratégias, apresentam-se os seguintes 13 pontos:

1. Expandir o número de escolas que ofertam curso técnico de nível médio, considerando a localização da demanda e as especificidades regionais.
2. Implantar Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, concomitante ou subsequente aos estudantes da EJA.
3. Elaborar padrões mínimos de funcionamento que contemplem a relação professor/estudante, infraestrutura e material didático adequados ao processo educativo.
4. Assegurar que as escolas que ofertam curso profissionalizante tenham Coordenador Pedagógico específico.
5. Assegurar, por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs que a proposta pedagógica de curso dos diferentes eixos da Educação Profissional e Tecnológica contemple discussões de relevância para a formação profissional, socioeconômica, ambiental, para a cidadania, estudos dos agravos da saúde e políticas técnicas de segurança.
6. Ampliar o percentual dos recursos para o Fundo Estadual de Educação Profissional e Tecnológica para manutenção e investimento.
7. Realizar avaliação institucional, com participação efetiva da comunidade escolar, do

órgão gestor, dos profissionais da educação profissional e dos estudantes. 8. Elaborar programas para garantir o acesso e a permanência dos jovens e adultos em cursos de Educação Profissional e Tecnológica. 9. Ofertar, na rede pública, cursos referentes ao eixo tecnológico de serviços de apoio escolar por meio de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. 10. Implementar políticas de Educação Profissional e Tecnológica, buscando a inclusão dos alunos com deficiências no mercado de trabalho. 11. Promover a interação entre escola e sociedade por meio da prestação de serviços realizados pelos estudantes. 12. Elaborar plano de oferta de merenda escolar aos alunos da Educação Profissional e Tecnológica. 13. Garantir a ampliação e atualização do acervo das bibliotecas das Escolas Técnicas Profissionalizantes e das escolas que ofertam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. (MATO GROSSO, 2014, p. 11).

Notamos que muitas dessas estratégias, como é o caso da ampliação do percentual de recursos, da avaliação institucional, da elaboração de planos de permanência e oferta de merenda escolar, ficaram praticamente inexequíveis na esfera estadual, tendo em vista que como efetivo da rede que oferta a EPT no Estado, tenho condições de refletir a respeito. E com a execução do Pronatec, o que se viu neste período parece ter sido um aproveitamento do Programa para atingir as metas estabelecidas, já que o Programa por si só abocanha boa parte das atividades executadas referentes à EPT no Estado.

Esse breve relato de como se deu a implementação do Pronatec no estado de Mato Grosso conduz a uma necessária discussão sobre o que seria, para os autores aqui trabalhados, a superação dos históricos entraves educacionais representados pela dualidade presente na educação brasileira, e que se mostrou forte inclusive neste Programa, objeto de nossa investigação.

Vimos que o Pronatec ampliou a oferta de cursos de EPT, utilizando-se principalmente das parcerias com o setor privado, principalmente o Sistema S, e teve uma preferência na execução de cursos de FIC de curta duração, que, nos termos de Kuenzer (2016), significa ter uma educação intimamente ligada ao regime de acumulação flexível, uma educação que tem como finalidade maior

[...] a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, por meio de educação geral complementada com capacitações profissionais disponibilizadas de forma diferenciada por origem de classe, que os levem a exercer, e aceitar, de forma *natural*, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. (KUENZER, 2016, p. 5, grifo da autora).

Desta forma, ficou claro que a Educação proposta pelo Governo Federal, através do Pronatec, está sendo desenvolvida objetivando atender quase que exclusivamente a qualificação profissional sob a ótica da mercantilização, ofertada na forma de um serviço, deixando de ser caracterizada como um direito, perdendo uma importante essência, que é a de ser um compromisso social. Age, assim, fortalecendo a dualidade estrutural, colocando-se como uma educação voltada ao trabalho manual, como esclarece Saviani (2007), ao considerar que

[...] a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual. (SAVIANI, 2007, p. 159).

Em contraponto a essa educação, cujas relações com o trabalho buscam apenas a formação rápida de mão de obra para os setores de produção, gerando um tipo de homem que “domine apenas “formas de fazer”, e, portanto, submisso e dependente de especialistas que conceberão o trabalho externamente a ela, rebaixado à condição de mero executor” (KUENZER, 1989, p. 24, grifo da autora). É necessário avançar para desenvolver uma nova educação capaz de formar um cidadão que “domine os princípios teóricos e metodológicos que explicam suas ações instrumentais, de modo a dominar um trabalho em sua dimensão de totalidade e ao mesmo tempo exercer sua capacidade criativa” (KUENZER, 1989, p. 24).

Nestes termos, Frigotto (2000), ao analisar as relações entre o processo de produção e as práticas educativas, expõe que, numa perspectiva clássica liberal, a sociedade é constituída por fatores como a economia, a política, a religião, o trabalho e a educação, e que, em determinado período, um destes fatores é o fundamental e determinante. Neste sentido, a educação é posta como fator que tem como sujeito definidor as necessidades e “as demandas do processo de acumulação de capital sob diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada e à sua reprodução” (FRIGOTTO, 2000, p. 25).

Porém, numa outra perspectiva de análise, este autor, embasado nos pensamentos de Marx e Engels, verificou que ao conceberem

[...] a realidade social como uma estrutura, uma totalidade de relações onde, em sua unidade diversa, o conjunto de relações sociais e econômicas, por serem imperativas na produção da vida material dos seres humanos, constituem-se na base a partir da qual se estrutura e se condiciona a vida social no seu conjunto. (FRIGOTTO, 2000, p. 30).

O autor atenta para o fato de que a educação não é reduzida a fator, e sim como uma prática social ou “uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma específica de relação social” (FRIGOTTO, 2000, p. 31). Aponta que se o homem – e suas múltiplas necessidades –, é o sujeito dos processos educativos, a luta seria para que a qualificação dos homens não seja subordinada às leis do mercado, e sim para que esteja ligada ao pleno desenvolvimento

[...] das condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. (FRIGOTTO, 2000, p. 31).

E se o trabalho é o pressuposto fundante do devir humano, este seria o princípio educativo e fundamental para a socialização de todos os homens.

É neste segmento que Kuenzer (1989), em estudos sobre a Politecnia tendo o trabalho como princípio educativo, aponta que, na medida em que, na sociedade contemporânea,

[...] a ciência se faz técnica e esta se complexifica, ou as atividades se fazem complexas e a teoria se faz operativa, trabalho e ciência, antes dissociados, voltam a formar uma nova unidade através da mediação do processo produtivo, exigindo uma nova concepção da história e da sociedade que unifique ciência, técnica e cultura. Em decorrência, exige-se um novo princípio educativo para a escola em todos os níveis, que tome o trabalho como ponto de partida, concebido como atividade teórico/prática, síntese entre ciência, técnica e humanismo histórico. (KUENZER, 1989, p. 23).

Manacorda (1991), que pretendeu, em algumas de suas obras, desvendar e retirar dos textos de Marx e Engels a essência das ideias quanto ao tipo de pedagogia defendida por esses autores – uma vez que ambos os autores não escreveram textos específicos para tratarem sobre a relação entre trabalho e educação numa sociedade que superasse o capitalismo –, salienta que, inicialmente, Engels defendia um “ensino industrial” contido na união entre instrução

e trabalho produtivo, com objetivos de evitar, nos jovens, “toda unilateralidade e de estimular-lhes a omnilateralidade, com o resultado prático de torná-los disponíveis para alternar a sua atividade de modo a satisfazer tanto as exigências da sociedade quanto as suas inclinações pessoais” (MANACORDA, 1991, p. 18). Todavia, o autor assinala que Marx, ao conceber o ensino industrial, o faz apresentando, primeiramente, uma tese diferente da de Engels, já que, para Marx, o termo “ensino industrial” já havia sido apropriado pelos capitalistas para conceber o significado de ensino com uma função de “treinar cada operário no maior número possível de ramos de trabalho, de modo que, se por introdução de novas máquinas ou por mudanças na divisão do trabalho, ele vier a ser expulso de um ofício, possa mais facilmente achar colocação em outro” (MANACORDA, 1991, p. 19). Porém, o autor também expõe que Marx se manifesta brevemente no texto “Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores”, datado do ano de 1866, instruindo-os sobre como deveria ser o ensino de caráter socialista:

Por ensino entendemos três coisas:

Primeira: ensino intelectual;

Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares;

Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios.

Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico...

A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias. (MARX, 1866 apud MANACORDA, 1991, p. 26).

Neste sentido, reflete Manacorda, parece que Marx postulava, assim como Engels, a união do trabalho intelectual com o manual, industrial e produtivo, denominado de politécnico. Para o autor, em diferentes momentos delineavam-se as bases da concepção de uma educação e qualificação humanas associadas com a instauração de novas relações sociais de uma nova sociedade. Ressalta ele que, para Marx, o problema principal seria de como abolir a divisão do trabalho da maneira que estava posta, já que o trabalho alienado permitia apenas o

desenvolvimento unilateral do homem. Por isso que ao propor a união do ensino intelectual com o trabalho produtivo, esperava propor, também, o pleno desenvolvimento omnilateral do homem.

Importante salientar que ao tratar dessa abordagem marxista do conceito de politecnicidade, Saviani (2007) explica a existência de uma controvérsia no termo explicado por Manacorda e entendido por ele, pois Marx ora apresenta, em seus textos, o termo como “tecnológico” e ora o apresenta como “politécnico”, porém, para ambos, o termo “implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 162). É por essa razão que esses termos devem ser considerados sinônimos.

Gramsci (1979), ao tratar do tipo ideal de educação, considerava, assim como Marx e Engels, a necessidade de abolir as escolas que continham dois tipos de formação humana, uma para o trabalho intelectual e outra para o manual, propondo, como alternativa, a criação de uma

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1979, p.118).

Além disso, Gramsci também se preocupou em estudar e apontar como seria a organização prática desta escola unitária, compreendendo que essa escola, de formação humanista ou cultura geral, teria como função a inserção dos jovens nas atividades sociais, quando esses atingissem um certo grau de capacidade e maturidade, principalmente no que tange a sua criação prática, intelectual, assim como sua autonomia de orientação e iniciativa. Deixa claro que defendia uma escola pública sem divisões de grupos ou castas, cujas despesas seriam um dever do Estado, com um forte incremento no número de docentes, já que “a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor” (GRAMSCI, 1979, p. 121). Que esta escola deveria ser constituída pelo mesmo período utilizado pelas escolas primárias e médias, com uma reorganização geral dos conteúdos e métodos de ensino, na qual, paralelamente ao ensino das primeiras noções instrumentais (ler, escrever, fazer contas, História, Geografia), deveriam ser desenvolvidas questões também relacionadas aos direitos e deveres (primeiras

noções de Estado e sociedade), sendo esses, “elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas” (GRAMSCI, 1979, p. 122).

Os alunos deveriam concluir todos os graus da escola unitária preconizada por Gramsci aos quinze ou dezesseis anos. Tal escola deveria funcionar nos períodos diurno e noturno, com um estudo sendo desenvolvido coletivamente, contando com assistência dos professores e alunos com melhores desempenhos. Na última fase desta escola, deveria ter início também o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida, não sendo mais um monopólio da universidade, de maneira a contribuir no desenvolvimento da responsabilidade autônoma nos indivíduos. Desta forma, Gramsci (1979, p. 125) acredita que o desenvolvimento deste tipo de escola significaria “o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda vida social”.

Voltando aos pensamentos de Marx e Engels, Maria Alice Nogueira (1993), ao buscar, assim como Manacorda, quais seriam as teses da concepção educacional defendida por esses autores, relata que ambos se preocuparam primeiramente em trazer à tona a situação das crianças operárias, que eram exploradas pelo capitalismo no século XIX, período em que viveram. A autora assevera que a partir da compreensão da realidade vivida pelas crianças operárias, e de suas condições de trabalho e de instrução, é que foram reveladas as bases históricas que originaram o princípio da união entre o ensino e trabalho, defendida por Marx e Engels. Isso pode, por exemplo, ser visualizado no texto do “Manifesto do Partido Comunista”, onde existe um trecho em que são elencadas dez medidas que, segundo os seus autores, deveriam ser seguidas com o propósito de revolucionar o modo de produção burguês, numa futura transição para uma nova sociedade. A última medida (décima), diz respeito à educação, conforme segue: “10 - Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material, etc.” (MARX; ENGELS, 1848/2001, p. 17).

Nogueira (1993, p. 90) ao analisar esses pensamentos, indica que na união entre estudos e trabalho, um dos objetivos é o de “contribuir para a derrubada das condições capitalistas de exploração”, entendendo que “a luta pelo saber relativo à atividade produtiva representa uma dimensão importante da luta de classes porque

atinge em cheio a questão do poder do interior da fábrica” (NOGUEIRA, 1993, p. 91).

Marx e Engels acreditavam que o acesso aos conhecimentos técnicos que levam à compreensão de todo o processo de produção, permitiria o futuro controle, pelos trabalhadores, de todo o processo do qual foram historicamente expropriados. Desta forma, ao defender essa união, Marx acreditava ver “ao mesmo tempo, uma faceta da exploração e o germe dos meios que deveriam conduzir à sua derrubada” (NOGUEIRA, 1993, p. 105).

A preocupação de Marx com o trabalho infantil e sua junção com a educação perdurou por muito tempo. Como já vimos, em 1866 Marx participou do congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, e, ao redigir o relatório do conselho central desta associação, o fez com as seguintes recomendações: “A sociedade não pode permitir nem aos pais, nem aos patrões o emprego de crianças e adolescentes para o trabalho, a menos que se combine o trabalho produtivo com a educação” (MARX, 1866, p. 85). Além da preocupação em tornar a instrução acessível à classe operária e às futuras gerações, a autora destaca, no próximo trecho, que Marx também se preocupou em apresentar quais os tipos de instrução que conviriam a essas crianças:

Fornecer à criança trabalhadora uma instrução que levasse em consideração a sua realidade, a qual se resumia a longas e penosas jornadas de trabalho. O ensino deveria ser de um tipo especial, isto é, deveria fincar as suas raízes na especificidade das condições de vida dessa camada da sociedade à qual ele se destinava, a saber, àqueles que já estavam efetivamente implicados no processo produtivo. (NOGUEIRA, 1993, p.114).

A autora frisou também que Marx confessara que não se importava com a educação das classes dominantes, e sim com o futuro das crianças e jovens da classe trabalhadora, pois o mesmo se mostrava “cético quanto à viabilidade desse ensino politécnico no “presente”, em razão dos obstáculos que a lógica da acumulação capitalista se opõe a isso” (NOGUEIRA, 1993, p. 123, grifo da autora). Em concordância com Engels, acreditavam na ideia de que somente numa sociedade futura a emancipação do homem se realizaria completamente, já que “tal fato só poderia se dar de modo pleno numa sociedade em que as relações entre os homens na produção fossem outras” (NOGUEIRA, 1993, p. 123). Essa ideia também se confirmou nos estudos de Manacorda, principalmente ao dizer que “Marx via no

sistema de ensino dos operários o germe do ensino do futuro” (MANACORDA, 1991, p. 127).

Analisando as semelhanças e diferenças entre o que postulavam Gramsci e Marx, Manacorda (1991) sublinha que embora Gramsci tenha se inspirado em Marx, ele abordava o trabalho como um elemento constitutivo do ensino, destacando a sua inserção no ensino pelo conteúdo e pelo método, ocorrendo essa integração “como momento educativo no processo totalmente autônomo e primário do ensino” (MANACORDA, 1991, p. 135), enquanto, em Marx, essa integração é realizada no processo de trabalho de fábrica, como trabalho produtivo e industrial, numa relação constituída entre homem e natureza, prezando a sua transformação. Outra constatação em Gramsci era a existência de uma ênfase quanto à exigência cultural do ensino, definido por ele como humanístico e formativo, tendo a escola, portanto, o papel de educar todo cidadão e transformá-lo em dirigente, conservando o caráter da omnilateralidade de Marx, para que “os elementos sociais utilizados no trabalho profissional não caiam na passividade intelectual, mas possam dispor de todas as possibilidades de atividade cultural e de trabalho científico” (MANACORDA, 1991, p. 138).

Retornando aos significados da educação para a sociedade, o professor e filósofo István Mészáros (2008) em sua obra “Educação para Além do Capital”, é enfático ao reafirmar a ideia, de que a educação é um espaço de interesses e de luta, expondo, também, assim como os autores já mencionados, a necessidade de se utilizar da junção das relações entre educação e trabalho como forma de emancipação, ao apontar, por exemplo, que:

[...] ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. (MÉSZÁROS, 2008, p. 17).

Para Mészáros (2008, p. 33), é nítido que a educação como está posta, especialmente nos últimos 150 anos, serviu, de uma forma geral, apenas para fornecer “os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Seria necessário defender o papel político-social da educação formal, numa defesa por acesso e permanência e

principalmente por ações que façam o trabalhador refletir sobre o seu papel na sociedade. E se pensar em trabalho é o mesmo do que pensar na essência humana, então pensar em educação deveria ser o mesmo do que pensar além das necessidades exploradoras e competitivas da lógica do capital.

Reconhece, então, assim como Marx, que a educação, embora seja utilizada como instrumento de alienação que produz conformidade na sociedade, pode servir também como instrumento de emancipação humana e social. Para que isso ocorra, no entanto, é necessário primeiro “romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27). Desta maneira, o autor evidencia a necessidade de reivindicarmos uma educação plena para toda a vida com o intuito de instituir uma reforma educacional radical que promova, também, o enfrentamento às “formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal” (MÉSZÁROS, 2008, p. 55), assumindo que o papel maior da educação é o de transformar a sociedade através do desenvolvimento de uma consciência socialista plenamente sustentável, afastando-se destas atuais práticas educacionais. Através de uma nova educação, portanto, “a força produtiva dos indivíduos se estende e acentua, simultaneamente ampliando e tornando mais emancipadora a força reprodutiva geral de sua sociedade como um todo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 103).

Ao citar as considerações de Marx e Engels em “A Ideologia Alemã” (1846/2007), de que

Tanto para a criação em massa dessa consciência comunista quanto para o êxito da própria causa faz-se necessária uma transformação massiva dos homens, o que só se pode realizar por um movimento prático, por uma revolução; que a revolução, portanto, é necessária não apenas porque a classe dominante não pode ser derrubada de nenhuma outra forma, mas também porque somente com uma revolução a classe que derruba detém o poder de desembaraçar-se de toda a antiga imundície e de se tornar capaz de uma nova fundação da sociedade. (MARX; ENGELS, 1846/2007, p. 42).

Mészáros (2008) defende que essas ideias ainda são válidas para o presente e para o futuro, objetivando a constituição de um movimento revolucionário que busque a superação do histórico adversário e ao mesmo tempo, busque “livrar-se da sujeira paralisadora de séculos, de modo a tornar-se adequado para fundar uma nova sociedade” (MÉSZÁROS, 2008, p. 119), sendo esta considerada a única

maneira de “superar a dicotomia conservadora de todas as concepções elitistas que dividem a sociedade em seletos “educadores” misteriosamente superiores e o resto da sociedade consignada à sua posição permanentemente subordinada de “educados”, como realçado por Marx” (MÉSZÁROS, 2008, p. 121, grifos do autor).

Assim como Mészáros, Kuenzer (1989), de forma mais direta, considera urgente avançar nos debates sobre a escola politécnica, já que é uma escola demandada pela classe trabalhadora. Para a autora, isso significaria “abrir uma brecha para a construção da nova sociedade, senão enquanto projeto imediato, pelo menos enquanto utopia, a dirigir os esforços na criação das condições que se fazem necessárias à sua concretização” (KUENZER, 1989, p. 28).

Logo, esta compilação das principais ideias dos autores estudados, mostra que o ponto de convergência entre eles é que todos consideram a educação como o principal instrumento de transformação e emancipação da sociedade, para superação do sistema de classes existente. Veem, na junção entre – citando Gramsci – o “Homo faber” e o “Homo sapiens”, a possibilidade de resgatar o sentido estruturante entre educação e trabalho, cuja principal referência se restabeleça ao próprio ser humano, fundando as bases para a construção de um novo mundo, uma nova sociedade que se institua para – citando Mészáros – “muito além do capital”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar esta pesquisa, reservamos algumas considerações referentes ao nosso entendimento acerca dos conceitos forjados pelos autores que subsidiaram este trabalho, lembrando alguns pontos importantes com o intuito de proporcionar uma maior reflexão quanto às nossas expectativas sobre o alcance dos objetivos alcançados na pesquisa, além de justificar os caminhos percorridos na mesma.

De início, ao apresentarmos os conceitos de trabalho, primeiro como elemento constitutivo da humanização do homem e que, depois de ser apropriado pelos modos de produção das sociedades de classes, se transformou numa ação regulada e alienada. Com isso, objetivamos suscitar ao leitor a compreensão de que nossas trajetórias e formas de vida sempre estiveram ligadas aos meios de produção e de sobrevivência, e que, em certo momento da história evolutiva, as relações entre os homens e a natureza, que eram naturais e coletivas, passaram a ser individuais e explorativas, fragmentando e dividindo as sociedades, culminando no que Marx apontou ser o auge desta divisão, com a constituição da sociedade capitalista formada pelas classes dos burgueses e dos proletariados.

Vimos que, desde a sua gênese, a educação em si é um produto desta divisão social, resultando numa educação também cindida entre uma formação para o trabalho intelectual e outra para o trabalho manual, a primeira usufruída pela classe burguesa e a segunda pelos proletários, concebendo uma histórica dualidade educacional, que persiste ao longo do tempo.

Compreendemos que os modos de produção sempre foram determinantes na condução dos rumos das sociedades, e, ainda, que o processo de globalização e modernização do mundo, de acordo com os autores de nossa base teórica, serve como elemento catalizador para a amplificação do sistema capitalista mundial, atingindo as mais longínquas sociedades, afetando diretamente as formas de se viver e produzir. Sendo assim, trata-se de elemento indispensável para o desenvolvimento deste estudo, já que tal processo incide diretamente nas construções de políticas públicas educacionais nos países, não sendo diferente no Brasil. É neste sentido que, como afirma Debrey (2003, p. 32), na “visão ideológica da globalização e da teoria neoliberal, a educação torna-se imprescindível para a

qualificação e para a reformulação da teoria do capital humano, como alternativa para organização de novas formas e relações de produção do sistema”.

Entendendo esta lógica que sustentou a estrutura teórica desta pesquisa de mestrado, foi possível desenvolver, então, a segunda etapa do estudo, na qual realizamos um levantamento e uma análise da política de formação profissional denominada Pronatec. Para isso, adotamos o método da dialética materialista, discutindo as contradições nas relações entre Trabalho e Educação presentes direta ou indiretamente neste Programa, além do relato de como o Programa se iniciou no estado de Mato Grosso. E, por fim, discutimos sobre a educação politécnica, que tem o trabalho como princípio educativo, de forma a conceber uma educação empenhada no pleno desenvolvimento omnilateral do ser humano, procurando cultivar os elementos para a construção de uma sociedade mais justa e não subordinada às leis do capital.

Ao analisarmos o Pronatec, acreditamos ter sido possível compreender que esse Programa possui um misto de contradições, revelando-se razoável praticamente apenas no papel de continuação ou legitimação das condições de reprodução do sistema capitalista vigente, estando intimamente ligado à função de acumulação, uma vez que tal Programa possui como principais elementos: a preferência na execução de cursos de FIC de curta duração, que estão associados às demandas das empresas, contendo um percentual de aproximadamente 70% dos cursos executados pelo Programa; o não rompimento com a histórica dualidade estrutural da educação, embora exista, nos Institutos Federais, a garantia de execução de alguns percentuais mínimos nos cursos técnicos integrados ao ensino médio; a precarização dos profissionais do Programa, que frequentemente atuam sem vínculos de trabalho; e a preferência em executar o Programa através das parcerias público-privadas, tendo sido destinados, até o final do ano de 2016, algo em torno de 73% das vagas deste Programa à iniciativa privada, formada principalmente pelo Sistema S.

Nesse sentido, percebemos que embora o Pronatec tenha sido implementado no governo do Partido dos Trabalhadores e possua um discurso pautado na inclusão social e no atendimento da classe trabalhadora, a sua ideologia e seus objetivos implícitos e explícitos, possuem, na verdade, uma proposta que atende fundamentalmente aos interesses do capital, contribuindo diretamente para a sua

função de acumulação e legitimação do sistema, com uma educação intimamente vinculada ao regime de acumulação flexível, estudada no percurso deste trabalho.

Vale destacar que, conforme o histórico apresentado sobre a EPT no Brasil, existiu, ao longo do último século, um movimento em que ora se acentuavam e ora se atenuavam as tentativas de junção entre o ensino médio e a educação profissional no país, porém, a opção pela manutenção da separação destes, sempre se sobressaiu, marcando a trajetória da educação nacional. Essas tentativas de superação da dualidade estrutural, ao que parece, sempre estiveram à mercê dos interesses do mercado e, até o momento, foram tímidas as iniciativas que de fato unam o ensino normal com o profissional, o que significaria um avanço no rompimento com o dualismo estrutural que, como vimos, sempre assolou a educação brasileira.

Um movimento nesta direção representaria um passo rumo a um novo tipo de educação, uma educação pensada para além das necessidades competitivas e exploradoras da lógica capitalista e que, segundo Mészáros, deve conter uma função político-social que faça o trabalhador refletir sobre o seu papel na sociedade, ao contrário da educação na forma atual, que serviu – e serve – apenas para “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 33).

Parece-nos, assim, que até hoje o desenvolvimento de Políticas Públicas de Formação Profissional sempre esteve ligado com a implementação de programas pontuais e nunca com ações mais efetivas que buscassem propostas mais estáveis, que proporcionassem uma perspectiva de união entre teoria e prática a fim de recuperar a essência do trabalho humano como um princípio educativo na formação das bases da escola unitária, preconizada por Gramsci e desejada pela classe trabalhadora.

Deste modo, o Pronatec – com suas ações que propiciam uma aligeirada formação dos trabalhadores e com uma ampla transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, cujos resultados e qualidade são profundamente questionáveis –, vai na contramão do que defendem os autores estudados. A concepção deste Programa criou uma enorme quantidade de vagas em um curto espaço de tempo, movimentando bilhões de reais em recursos públicos, contudo, apesar dos esforços, notamos que os estudos a respeito dos resultados alcançados

pelo Programa e suas efetividades sociais são quase inexistentes. Conforme o que foi apresentado na pesquisa, presumimos que seria de muita valia se o Programa implementasse novas iniciativas com o intuito de romper com a atual lógica, no sentido de fomentar ações realmente comprometidas com a inclusão dos jovens brasileiros, através da integração do Ensino Médio com o Técnico e a preferência na execução dos cursos técnicos em relação aos cursos de FIC aligeirados.

Para finalizar, acreditamos que é preciso avançar no sentido inverso ao que está sendo feito, a fim de superar não só as limitações provocadas por programas fragmentados e específicos, como é o caso, como também desenvolver, de fato, políticas públicas que busquem vencer a dicotomia entre o pensar e o fazer, unindo a teoria com a prática, fomentando uma educação mais parecida com o que os autores aqui estudados defendem, abandonando esta formação exclusivamente técnica, integrando, na educação, elementos como o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, deixando-a mais completa e formando as bases para uma nova sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ana Paula Freitas. O mundo do trabalho na era da globalização. **Revista Âmbito Jurídico**, Rio Grande, X, n. 40, abr. 2007. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=1756>. Acesso em: 04 ago. 2017.

AMORIN, Mônica Maria Teixeira. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da Educação Profissional Brasileira**. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9AZGC8>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

ANTUNES, Ricardo. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria A. Moraes (org). **O Averso do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, p. 13-27, 2004.

_____. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 11. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

_____. **O Caracol e sua Concha:** ensaios sobre a morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. Afinal, quem é a classe trabalhadora hoje? In: **Revista da Rede de Estudos do Trabalho**. Ano II, n.3, Marília, UNESP, 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/5RicardoAntunes.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

_____. **A Dialética do Trabalho**. Escritos de Marx e Engels. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. In: **Educação e Sociedade**. Vol.25, n.87, p.335-351, Campinas, maio/ago 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A Fábrica da Educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: editora Cortez, 2017.

ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria A. Moraes. **O Averso do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2004.

ARAÚJO, Denise Silva; GARCIA, Júlio César; SÁ, Helvécio Goulart Malta; SANTOS, Oyana Rodrigues. Rupturas e Permanências na Construção da Dualidade Histórica entre o Ensino Médio e a Formação Profissional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013. Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7093_6382.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2017.

AZEVEDO, Luiz Alberto; COAN, Marival. O Ensino Profissional no Brasil: atender “os pobres e desvalidos da sorte” e incluí-los na sociedade de classes - uma ideologia que perpassa os séculos XX e XXI. In: **Trabalho Necessário**. Ano 11, n. 16, 2013. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN%201607%20-%20Artigo%20Luiz%20Alberto%20Azevedo%20e%20Marival%20Coan.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? In: **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, V.38, n.2, maio/agosto 2012. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/164>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: **Currículo sem Fronteiras**. V.1 n.2, Jul./Dez., 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

BECK, Ulrich. **O que é Globalização?** Equívocos do globalismo. Respostas à globalização. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BEECH, Jason. A Internacionalização das Políticas Educativas na América Latina. In: **Currículo sem Fronteiras**. V.9 n.2, Jul./Dez., 2009. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beeceh.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990. Regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial, institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7998.htm>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre a organização da Seguridade Social, institui Plano de Custeio, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8212cons.htm>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 02 fev. 2018

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11129.htm>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 61, de 11 de novembro de 2011. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros aos serviços nacionais de aprendizagem e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3489-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-61-de-11-de-novembro-de-2011>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 62, de 11 de novembro de 2011. Estabelece critérios e procedimentos para a descentralização de créditos orçamentários às instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4031>>

resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-62,-de-11-de-novembro-de-2011>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Câmara dos Deputados. **Medida Provisória nº 593, de 5 de dezembro de 2012. Altera a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1082200.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Presidente (2011-2014: Dilma Rousseff). **Discurso da cerimônia de lançamento do Pronatec.** Brasília, 26 out. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/10/dilma-sanciona-pronatec-que-visa-melhoria-do-ensino-tecnico.html>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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: 02 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 23, de 28 de junho de 2012. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros ao Distrito Federal e aos Estados, por intermédio dos órgãos gestores da educação profissional e tecnológica e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3552-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-23-de-28-de-junho-de-2012>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.721, de 16 de abril de 2012. Dispõe sobre o condicionamento do recebimento da assistência financeira do Programa de Seguro-Desemprego à comprovação de matrícula e frequência em curso.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7721.htm>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013. Altera a Leis nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12816.htm>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024.pdf?sequence=3>. Acesso em: 26 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Documento de Referência da Conae 2010.** Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. Conae 2014 - Documento Final. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Pronatec**. Perguntas frequentes – O Pronatec. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec/perguntas-frequentes/o-pronatec>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Tribunal de Contas da União. **Levantamento**. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec. 2015. 41 p. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8182A151356F960151A1E2C55E207F&inline=1>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BEZERRA, Emanuely Medeiros. **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**. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

BEZERRA, Glícia Maria Pontes. Teoría Crítica: do iluminismo como mito à restauração do projeto iluminista. In: **Acta Científica XXIX Congresso de la Asociación Latinoamericana de Sociología**. Universidad de Chile, 2013. Disponível em: <http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT31/GT31_PontesBezerra.pdf> Acesso em 26 abr. 2018.

CAMPOS, Aidê Fátima; MAXIMO, Antônio Carlos. **O drama da Educação Profissional em Mato Grosso: 1995-2002**. Brasília: Editora Liber Livro, 2006.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora McGraw-Hill, 1976.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHOMSKY, Noam; DIETERICH, Heinz. **A sociedade global**. Educação, Mercado e Democracia. Blumenau: Editora FURB, 1999.

CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação. In: **Retratos da Escola**, v.5, n.8, jan/jul. 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>> Acesso em 11 set. 2017.

CONTEE. Justiça dá andamento à ADI ajuizada pela Contee questionando dispositivos da lei do Pronatec. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino**, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://contee.org.br/contee/index.php/2015/05/justica-da-andamento-a-adi-ajuizada-pela-contee-questionando-dispositivos-da-lei-do-pronatec/>> Acesso em 02 fev. 2018.

COSTA, Fernanda Cosme. **O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e a educação escolar da classe trabalhadora**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino industrial-manufatureiro no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.14 Maio-Agosto de 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06>> Acesso em 11 set. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 5ª edição. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1992.

DEBREY, Carlos. **A lógica do capital na educação brasileira**. Goiânia: editora UCG, 2003.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1884/1984.

_____. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Ed. eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 1876/1999.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 1991.

FERES, Marcelo Machado. **Desafios e oportunidades para o fortalecimento da ept no brasil até 2024**. Brasília, 2015. (Audiência Pública na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados).

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. a educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. In: **Interface: comunicação, saúde e educação**. v.12, n.26, jul/set 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832008000300014>> Acesso em 11 set. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org) 2. ed. São Paulo: Cortez, p.70-90, 1991.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2000.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2006.

_____. Os Circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na Primeira Década do Século XXI. In: **Educação e Sociedade**, Nº 100, vol. 28, Campinas, outubro de 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em 11 set. 2017.

_____. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. In: **Revista Brasileira de Educação**, V.16, N.46, Rio de Janeiro, Janeiro/Abril de 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>>. Acesso em 11 set. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto Nº 5.154/2004: Um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Trabalho Necessário**, Ano 3, Nº 3, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA_M_FRIGOTTO_RAMOS.pdf>. Acesso em 11 set. 2017.

_____. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um percurso Histórico Controvertido. In: **Educação e Sociedade**, Nº 92, vol. 26, Campinas, outubro de 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>>. Acesso em 11 set. 2017.

GADOTTI, Moacir. A Dialética: Concepção e Método. In: **Concepção dialética da Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/gadotti__1990.pdf>. Acesso em 11 set. 2017.

GARSKE, Lindalva M. N. **Educação Escolar no MST: Intencionalidades pedagógicas e políticas**. 2006. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/original_Tese%20Lindalva.pdf>. Acesso em 25 abr. 2018.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao Neoliberalismo em Educação. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes. 1995.

GRABOWSKI, Gabriel. **Financiamento da Educação Profissional no Brasil: Contradições e Desafios**. 2010. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/27074>>. Acesso em 11 set. 2017.

_____. Educação: Um Pronatec a curto prazo. [03 jun. 2013]. Entrevista concedida a Clarice Cardoso. São Paulo: Carta Capital, 2013. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/um-pronatec-a-curto-prazo>> Acesso em 19 jan. 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1979.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**. 16. ed. Porto Alegre: L&PM Editora. 1980/2001.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. **O enigma do Capital**. E as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

IANNI, Octavio. O mundo do trabalho: a nova divisão internacional do trabalho. In: **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, jan/mar 1994. Disponível em:

<http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v08n01/v08n01_01.pdf>. Acesso em 11 set. 2017.

_____. **A era do globalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Teorias da globalização**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Trabalho como Princípio Educativo. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.68, fevereiro de 1989. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1118/1123>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

_____. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: Reunião científica regional da ANPED – XI ANPED SUL, UFPR, Curitiba, jul. 2016. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Imperialismo**: fase superior do Capitalismo. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

Lima, Marcelo. Problemas da Educação Profissional do Governo Dilma: Pronatec, PNE E DCNEMs. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Belo Horizonte, v.28, n.2, maio/agosto de 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/37418/24159>>. Acesso em 11 set. 2017.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 1-38.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARQUES, Rosa Maria. Mercado de trabalho e estabilização. **Cadernos PUC Economia**. São Paulo: Educ, 1997.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. São Paulo: Nova Cultural, 1867/1996.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 1844/2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 1846/2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 1848/2001.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. Edição Eletrônica. Campinas: Navegando Publicações, 2011. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

MATO GROSSO (Estado). **Lei nº 10.111 de 6 de junho de 2014. Institui o Plano Estadual de Educação**. 2014.

_____. SECITEC – MT. Superintendência de Educação Profissional e Superior - SEPS. **Relatório de Gestão da SEPS**. 2015. p.51.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORGAN, Lewis Henry. A Sociedade Antiga. In: **Revista Sofós**, 2012. Disponível em: <<https://revistasofosunirio.files.wordpress.com/2012/04/a-sociedade-antiga.pdf>> Acesso em 10 jul. 2017.

NAVARRO, Vera Lucia. A reestruturação produtiva na indústria de calçados de couro em Franca(SP). In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria A. Moraes (org). **O Averso do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, p. 78-152, 2004.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria A. Moraes (org). **O Averso do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, p. 233-279, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

O ESTADO DE SÃO PAULO. As Avaliações do Pronatec. 30 de setembro de 2017. Disponível em: <<http://opinio.estadao.com.br/noticias/geral,as-avaliacoes-do-pronatec,70002021658>> Acesso em 19 jan. 2018.

OLIVEIRA, Antônio Cardoso; CÓSSIO, Maria de Fátima. O Atual Cenário da Educação Profissional no Brasil. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 11., 2013 Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8126_4720.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2017.

PARANÁ (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Análise Técnica da Lei 12.513/2011**. Curitiba, 2013. 12 p.

POSSAMAI, Fátima Araújo Barbosa. **O desenvolvimento do Pronatec através da Secitec de MT**. Juiz de Fora, 2013.

RAMOS, Leandro da Fonseca. **O Pronatec como Política Social de Estado: historicidade e contradição na construção de uma política para Educação Profissional**. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/9741>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

SANTOS, Ivanete Rodrigues. **A questão da participação nos Conselhos de Educação no Brasil e em Portugal**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

SAVIANI, Demerval.. O Choque Teórico da Politecnicidade. In: **Trabalho, Educação e Saúde**. v.1, n.1, Rio de Janeiro, mar. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.12 n.34, Rio de Janeiro, Jan./ abr., 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

_____. Marxismo e Pedagogia. In: **Revista HISTEDBR on-line**. v.11, n.41e, Campinas, Abril de 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639892>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**. Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SILVA, Danilma de Medeiros. **Desvelando o Pronatec: uma avaliação política do programa**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SILVA, José Carlos da. Educação, Trabalho e Emancipação em Durkheim e Marx. In: **Revista Linhas**. v.11 n.2, Florianópolis, Jul./Dez., 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1936/1636>>. Acesso em 10 mai. 2017.

SILVA, Ileizi L. Fiorelli. **O processo de mundialização no desenvolvimento do capitalismo: reflexões a partir de K. Marx (1818-1883) e F. Engels (1820-1895)**. Londrina-PR: Laboratório de Ensino de Sociologia; Depto Ciências Sociais da UEL, 2001, mimeo. 12 p.

SILVA, Lidiane. R. C. et al. Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na Formação Docente. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, IX, Encontro Sul Brasileiro De Psicopedagogia, III, 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. Disponível em:

<http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf>. Acesso em 10 mai. 2017.

SILVA, Maria Aparecida Moraes. Se eu pudesse, eu quebraria todas as máquinas. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria A. Moraes (org). **O Averso do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, p. 29-77, 2004.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. In: **Caderno CRH**. v. 16, n.39, jul./dez. 2003. Disponível em <<https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743/12116>>. Acesso em 02 fev. 2018.

STEFFAN, Heinz Dieterich. Globalização, educação e democracia na América Latina. In: CHOMSKY, Noam; STEFFAN, Heinz Dieterich. **A sociedade global: educação, mercado e democracia**. Blumenau: FURB, 1999.

TONET, Ivo. Lukács: Trabalho e Emancipação Humana. In: **György Lukács e a Emancipação Humana**. São Paulo: Boitempo, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

VASCONCELOS, Ricardo A. F.; AMORIN, Mário Lopes. A Educação Profissional sob a Lógica Empresarial do Neodesenvolvimento de Lula e Dilma: O PNE e o Pronatec. In: III Colóquio Nacional – A produção do conhecimento em Educação Profissional. Ano III, 2015, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2015. Disponível em: <<http://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-8.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2018.

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; C. VIEIRA Andréa Lopes da. A Origem do Plano Nacional de Educação e como ele Abordou as Questões de Gênero. In: **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. V.21, n.1, p.64-80. 2017, Araraquara, SP. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9746/6592>>. Acesso em 02 fev. 2018.

VILELA, Sérgio Luiz de Oliveira. Racionalização e globalização: uma leitura a partir de Max Weber. In: **Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas**. Ano XVIII, n.19, maio/99. Disponível em: <<http://www.ufcg.edu.br/~raizes/>>. Acesso em 15 maio 2017.

ZAGO, Luis H. O método dialético e a análise do real. In: **Kriterion Revista de Filosofia**. n.127, Belo Horizonte, Junho de 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2013000100006> >. Acesso em 02 fev. 2018.

Apêndice A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário de Coleta de Dados

QUESTÕES SOBRE A EXECUÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO (Pronatec)

Instituição de Ensino:
Setor responsável:
*Nome completo e função:
1) Quando e de que modo esta instituição começou a ofertar cursos pelo Pronatec em Mato Grosso?
R:
2) Quais foram as primeiras turmas de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) a serem certificadas pelo Pronatec nesta instituição?
R:
3) Quais foram as primeiras turmas de curso técnico a serem certificadas pelo Pronatec nesta instituição?
R:
4) Até o final do ano de 2016, qual foi a quantidade de alunos atendidos nesta instituição pelo Pronatec? (Se possível, apresentar a quantidade separada por cursos de FIC e Técnicos)
R:
5) Como essa instituição de ensino realiza o levantamento da demanda de novos cursos pelo Pronatec? (Explique o processo)
R:
6) Existe nesta instituição um acompanhamento dos alunos egressos, para saber se o curso do Pronatec alterou de algum modo a vida profissional do aluno? (Se sim, detalhe o procedimento)
R:
7) Os profissionais que atuam como professor do Pronatec desta instituição atuam em que regime de trabalho? (CLT, Bolsa, contrato temporário etc)
R:

*A identidade da pessoa que respondeu o questionário não será divulgada sobre hipótese alguma.

Questionário referente a uma pesquisa de mestrado em educação, campo de políticas públicas educacionais, desenvolvida por um discente da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus de Rondonópolis-MT.