

MARIANA RIBEIRO CARDOSO QUEIROZ

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ANÁLISE DOS DISCURSOS
SOBRE O PRONATEC

Dissertação apresentada à Universidade
Federal de Viçosa como parte das exigências
do Programa de Pós-Graduação em Educação,
para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2015

MARIANA RIBEIRO CARDOSO QUEIROZ

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ANÁLISE DOS DISCURSOS
SOBRE O PRONATEC

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA:

Cezar Luiz De Mari - (Orientador (DPE/UFV))

Eneida Oto Shiroma - Membro externo (CED/UFSC)

Daniela Alves - Membro interno (DPE/(UFV))

À minha mãe Alzira e meu pai Gilberto (em memória) pela eterna amorosidade e exemplos de vida.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da graduação encontrei pessoas incríveis e no mestrado não foi diferente. Por isso agradeço imensamente a Deus e Nossa Senhora das Graças por me permitirem viver esse momento e por terem colocado em minha jornada pessoas que considero como anjos em minha vida e que sou eternamente grata.

O primeiro e fundamental agradecimento é para o meu orientador Cezar Luiz De Mari. As palavras chegam a ser redundantes, mas diante de sua importância não posso deixar de agradecer-lo mais uma vez pela paciência, confiança, pela disciplina, amizade, pelas brilhantes orientações, por sempre despertar o meu melhor e por me estimular voos maiores. Sou profundamente grata, feliz e privilegiada por tê-lo como orientador.

Outro agradecimento muito especial é para minha eterna orientadora e amiga, a professora Joana D'Arc Germano Hollerbach. Muito obrigada pela disciplina, pelas cobranças, pelas revisões textuais, por compartilhar suas leituras, pela paciência, amizade, carinho, confiança, pelos risos, pelos incentivos constantes e por ter feito desse caminho algo tão prazeroso.

Agradeço também a professora Cristiane Baquim pelo apoio, pela gentileza da indicação de textos e pelas tantas contribuições nesse trabalho.

À UFV por sua beleza tão acolhedora e tranquilizadora. Ao Departamento de educação e seus funcionários pela acolhida durante todos esses anos.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação e aos professores do mestrado pelas muitas e brilhantes contribuições acadêmicas ao longo do curso. Aos colegas de turma pelo companheirismo e parceria. Um agradecimento especial à Eliane, secretária da PPGE, por ser o coração do mestrado e por ser atenta a tudo minimizando as dificuldades e os desesperos da vida acadêmica.

Aos colegas do Grupo de Estudos de Clássicos Contemporâneos da Educação (GECCE) pelas enriquecedoras discussões.

Aos meus amigos que de forma incansável foram meus grandes incentivadores e por serem parte da paixão alegre do mestrado. Em especial, à Júlia, Milene e Thainara, por me socorrerem nos momentos de desespero e por revisarem e normalizarem meus textos com tanto afinho e dedicação. Ao Raphael, amigo de longa data, pela eterna confiança e por acreditar tão veemente na minha capacidade.

A minha família pelo incentivo, pela força e pelo estímulo diário. Às minhas avós, tias e tios pela confiança e encorajamento. Em especial meu tio Ché, que nunca mediu esforços

para que esse sonho chamado mestrado se concretizasse. Obrigada tio por se fazer tão presente em minha vida e por incentivar meus estudos. A minha irmã Fabiana por cuidar tão bem da mãe quando eu não estava presente e pela paciência e compreensão, sei que não é fácil me aguentar nas vésperas das defesas e longas horas estudando.

Agradeço a minha mãe pelo exemplo de força e superação, demonstrando em seus atos a coragem de enfrentar a vida. Pela paciência, pelas palavras de apoio, pelo colo tão acolhedor quando o desespero batia e por não medir esforços para eu chegar até aqui. Obrigada por sempre acreditar em mim e nunca em hipótese alguma duvidar da minha capacidade. Sem você não seria possível chegar nessa etapa e espero que não seja o fim, porque dedicação e amor pelo que faço foram palavras que sempre fizeram parte desse processo.

A despeito de todas as dificuldades, do misto de alegria e angústia, escritas e reescritas, o período de elaboração dessa dissertação foi o momento mais importante da minha vida e hoje posso afirmar que foi também o momento mais feliz. E essa não é uma etapa que termina, é mais um caminho de sonhos que se inicia.

“Na escola atual, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: a escola de tipo profissional, isto é, preocupada em satisfazer interesses práticos imediatos, predomina sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, só é destinado a perpetuar as diferenças sociais.”

(GRAMSCI, 2010)

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	viii
LISTA DE QUADROS	ix
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE ABREVIATURAS	xi
RESUMO	xiii
ABSTRACT	xv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	9
O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: INFLUÊNCIAS DAS MUDANÇAS NAS BASES MATERIAIS DE PRODUÇÃO NA FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS	9
1.1 Os primórdios da educação profissional técnica de nível médio: o processo de industrialização brasileira e a formação do trabalhador	11
1.2 Brasil-República: avanços no processo de industrialização e suas repercussões na educação profissional técnica de nível médio.....	13
1.3 A consolidação da industrialização e os novos rumos da educação profissional técnica de nível médio.....	16
1.4 A legislação e seus entraves à formação omnilateral.....	24
1.5 A crise do capitalismo monopolista e o atual marco legal da educação profissional técnica de nível médio	28
CAPÍTULO 2	37
TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO MEDIADA PELA NECESSIDADE DO CAPITAL.....	37
2.1 Trabalho e educação na sociedade capitalista: PRONATEC como alternativa de formação para os jovens	38
2.2 Do alívio à erradicação da pobreza: PRONATEC como estratégia de superação da pobreza.....	50
2.3 Educação profissional técnica de nível médio: educação para o trabalho e não pelo trabalho	56
2.4 Documento da Confederação Nacional das Indústrias (CNI) enquanto corpus discursivo de análise: “Educação para o mundo do trabalho: a rota para a produtividade”.	64

2.5 Tendências atuais da formação técnica: Confederação Nacional das Indústrias e a construção de consenso.....	68
2.6 Alguns considerações a partir da análise do documento da CNI.....	74
CAPÍTULO 3	77
BANCO MUNDIAL E CONFEDERAÇÕES DOS TRABALHADORE EM EDUCAÇÃO: ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	77
3.1 O Banco Mundial como intelectual coletivo: orientações para a construção de um consenso.....	78
3.2 Documento: Learning for All: Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development (Aprendizagem para todos: Investir no conhecimento das pessoas e Habilidades para promover o desenvolvimento) (2011).....	86
3.3 A formação profissional técnica de nível médio no documento do Banco Mundial	90
3.4 CNTE e CONTEE: confederações e suas críticas ao PRONATEC	97
3.4.1 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.....	97
3.4.2 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino	98
3.5 CNTE e CONTEE: divergências com o documento da CNI e com o documento do Banco Mundial.....	99
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: o que dizem os discursos sobre o PRONATEC?	105
REFERÊNCIAS.....	112

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001).....	7
Figura 2 - Subprogramas PRONATEC	41
Figura 3- Projetos financiados pelo Banco Mundial no Brasil (1949-2014).....	84
Figura 4 - Projetos Ativos do Banco Mundial no Brasil (2014).....	85
Figura 6 - Papel da Educação Profissional Técnica de Nível Médio	109
Figura 5 - Papel da educação Técnica	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas de Aprendizes Artífices.....	14
Quadro 2- Instituições que ofertam cursos do PRONATEC.....	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Valores repassados ao Sistema S em 2013.....	47
Tabela 2 - Valores dos recursos destinados ao Sistema S em 2014	47
Tabela 3 - Projetos desenvolvidos na modalidade de educação profissional (1971-2013)	86

LISTA DE ABREVIATURAS

ADC – Análise do Discurso Crítica
AID- Associação Internacional de Desenvolvimento
ARPA- Programa de Áreas Protegidas da Amazônia
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BSM- Plano Brasil Sem Miséria
CEFETS – Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAL- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF-Constituição Federal
CIADI- Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
CIB- Confederação Industrial do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNI-Confederação Nacional das Indústrias
CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONTEE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CPB- Confederação dos Professores do Brasil
CUT- Central Única dos Trabalhadores
FAT- Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIC- Formação Inicial Continuada
FIES – Financiamento Institucional do Ensino Superior/Br
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais em Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Br
IEL- Instituto Euvaldo Lodi
IFET- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Br
MBA – Mestrado em Administração de Empresas
MAPA- Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
MEC – Ministério da Educação/Br
MIGA- Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico/EU
ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OIT- Organização Internacional do Trabalho
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONGs- Organizações não governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PBC- Benefício de Proteção Continuada
PBF- Programa Bolsa Família
PIB – Produto Interno Bruto
PISA- Programa Internacional para a Avaliação de Alunos
PLANDEC- Medidas de Proteção ao Consumidor
PNQ - Plano Nacional de Qualificação
PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNE – Plano Nacional da Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP- Parceria Público-Privada
PRONATEC – Programa Nacional de acesso ao ensino técnico e ao emprego
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PT- Partido dos Trabalhadores
SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAR- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC- Serviço Social do Comércio
SESCOOP- Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI- Serviço Social da Indústria
SEST- Serviço Social do Transporte
SETEC- Secretaria de Educação profissional e Tecnológica
SFI- Sociedade Financeira Internacional
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior/Br
SINASEF- Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica,
SUMOC- Superintendência da Moeda e do Crédito
TIMSS- Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências
USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UNEDs- Unidades de Ensino Descentralizadas
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

RESUMO

QUEIROZ, Mariana Ribeiro Cardoso, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2015. **A formação profissional no Brasil:** análise dos discursos sobre o PRONATEC. Orientador: Cezar Luiz De Mari.

A partir da década 2000, com os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e da então Presidente Dilma Rousseff (2011-2014), o Brasil tem vivido um momento de expansão da educação profissional, que se traduz na abertura de oportunidades para capacitação profissional, sobretudo, de jovens. Nesse cenário de expansão é criado em 2011, no governo da Presidente Dilma Rousseff, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que visa à expansão e a democratização da oferta de cursos de educação profissional de nível médio e de formação inicial e continuada de trabalhadores. Essa dissertação tem como objetivo analisar o papel do PRONATEC no campo da educação profissional técnica de nível médio no Brasil, considerando as orientações da Confederação Nacional das Indústrias, do Banco Mundial e de confederações do campo do trabalho em educação. Para concretizar o referido objetivo foram analisados quatro documentos, a fim de identificar as convergências e divergências entre suas propostas para a educação profissional técnica. Os documentos analisados foram: Aprendizagem para todos: Investir no conhecimento das pessoas e Habilidades para promover o desenvolvimento, do Banco Mundial (2011); Educação para o mundo do trabalho: a rota para a produtividade, da CNI (2014) e dois documentos do campo do trabalho em educação que divergem do posicionamento defendido pelo BM e pela CNI: Os riscos do PRONATEC para a educação técnica profissional, da CNTE (2011) e Posicionamento da CONTEE sobre Projeto de Lei 1209/2011, da CONTEE (2011). Estes documentos são analisados à luz da análise do discurso crítica (Fairclough, 2001) enquanto gêneros de governança, na medida em que desempenham a função de ordenamento, orientação e aconselhamento, e a partir do referencial gramsciano, que embasa a análise sócio-política dessa pesquisa. A partir das análises é possível compreender que as orientações do BM e da CNI sobre o papel da educação profissional técnica de nível médio tem suas bases na ideologia do capital humano, necessidade de formação qualificada superficial e aligeirada, conforme as demandas do mercado de trabalho simples, empregabilidade, parceria com o setor privado, sobretudo com Sistema S e a centralidade da educação profissional como salvífica, responsável pelo desenvolvimento econômico e superação da pobreza. Já as confederações do campo do trabalho divergem dessas ideologias e defendem uma educação profissional técnica *omnilateral*, pública, de

qualidade, orientada pelo trabalho enquanto princípio educativo, que relaciona trabalho, ciência e cultura, objetivando o pleno desenvolvimento das aptidões dos estudantes e trabalhadores para a vida produtiva e social, sem reduzir a formação profissional exclusivamente às necessidades do mercado de trabalho simples. Ademais, cabe ressaltar que as análises realizadas caminham no sentido de enfatizar que os discursos revelam que as orientações do BM e da CNI tem encontrado um terreno de consenso junto aos governos que por sua vez, têm assumido agendas profissionais para a formação flexível.

ABSTRACT

QUEIROS, Mariana Ribeiro Cardoso, M. SC., Universidade Federal de Viçosa, April, 2015. **Professional education in Brazil:** a discourse analysis on PRONATEC. Advisor: Cezar Luiz De Mari.

Since the first decade of the year 2000, with the governments of Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) and of the then president Dilma Rousseff (2011-2014), Brazil has been living a moment of expansion of the professional education, which results in the overture of opportunities for professional qualification, especially, for the youngsters. In this scenario of expansion, PRONATEC (National Programme of Access to Technical Education and Employment) was created in 2011, during the government of President Dilma Rousseff and it aims at expanding and democratizing the offers of secondary technical-professional education courses and of basic and continued education for workers. This thesis aims to analyze the role of PRONATEC over secondary technical-professional education in Brazil, considering the orientations of the National Confederation of Industry, of the World Bank and of confederations which deal with education. In order to concretize this objective, four documents were analyzed to identify the convergences and divergences among the proposals for technical-professional education. The documents analyzed were: Education for everyone: Investing in the knowledge of people and Abilities to promote the development, from the World Bank (2011); Education for the professional world: the route to productivity, from the NCI (2014) and two documents, which deal with work in education, that diverge from the positioning defended by the WB and the NCI: The risks of PRONATEC for the technical-professional education, from the CNTE (teacher's union) (2011) and CONTEE's positioning over the Bill 1209/2011, from the CONTEE (2011). These documents were analyzed under the critical discourse analysis (FAIRCLOUGH, 2001) as a governance genre, since they develop the functions of ordering, orientation and counseling and they were also analyzed under Gramsci's referential, which supports the socio-politic analysis of this research. After the analysis, it is possible to comprehend that the orientations of the WB and the NCI on the role of secondary technical-professional education courses have its basis in the ideology of the human capital, the necessity of superficial and lightweight educational qualification, according to the demands of the market, the employability, the partnership with the private sector, especially with S System, and the centrality of the professional education as a savior, responsible for the economical development and poverty overcome. The confederations which deal with labor, on the other hand, diverge from these ideologies and defend a wider

secondary technical-professional education: public, qualified, oriented for the labor as an educative principle, which relates work, science and culture, objecting the full development of the students' and workers' aptitudes for the productive and social life, without reducing the professional education only to the necessities of the market. Furthermore, it must be stressed that the analysis performed emphasize that the discourses reveal that the orientations from the WB and the NCI have found an agreement alongside the governments, which, in their turn, have assumed professional agenda for flexible education.

INTRODUÇÃO

A trajetória da educação profissional do Brasil, desde a criação em 1909, das escolas de artes e ofícios, pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha, traz consigo a marca de uma estrutura educacional desigual no país, caracterizada por uma dualidade entre educação geral e formação profissional, a partir da qual se definem diferentes tipos de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica do trabalho (KUENZER, 2000).

Nesta perspectiva, os debates em torno da articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio brasileira ora se pautam pela formação para o trabalho, ora para um ensino de formação geral.

De acordo com Nosella (2002), esse debate tem se acentuado principalmente devido à própria natureza do ensino médio de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional. Ainda, segundo o autor, tal debate também tem se ampliado devido ao grande crescimento das matrículas no ensino médio em decorrência do aumento dos concluintes do ensino fundamental desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, a partir de quando tiveram início as políticas de universalização para esse segmento.

De acordo com as afirmações de Kuenzer (2000), o aumento do número de matrículas no ensino médio veio acompanhado de um investimento precário e de uma proposta pedagógica insatisfatória para atender a sua dupla finalidade: o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho. A autora (200, p.10) ainda afirma que “a dupla função não é uma questão apenas pedagógica, mas também política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação”.

Segundo Oliveira (2003), essas mudanças nas bases materiais de produção refletem expressivas alterações no campo da educação profissional, uma vez que essa modalidade é orientada pelas mudanças econômicas. A partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, quando iniciou no Brasil o período neoliberal marcado pela reestruturação do capital pelas privatizações e ações mínimas do Estado nas áreas sociais, intensificou-se a oferta da educação profissional pelo setor privado.

Nesse contexto, a educação profissional a partir da década de 1990 buscou consolidar projetos e políticas que foram determinadas pela necessidade do capital de intervir na formação do trabalhador na perspectiva dos novos paradigmas econômicos. O que se buscava

era uma escola em que a formação fosse baseada em competências e habilidades para atender à reestruturação do mercado de trabalho. Percebeu-se, desse modo, um constante aprofundamento da relação entre “produção do conhecimento” e “desenvolvimento econômico capitalista”, o que reflete um consenso acerca da centralidade adquirida pela educação profissional técnica na sociedade.

A partir da década 2000, com os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e da Presidente Dilma Rousseff (2011-2014), o Brasil tem vivido um momento no qual a educação profissional encontra-se em processo de expansão, que se traduz na abertura de oportunidades para capacitação e inserção profissional, sobretudo, de jovens no mundo do trabalho.

Nesse cenário é criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), no governo da Presidente Dilma Rousseff, que “visa à expansão e a democratização da oferta de cursos de educação profissional de nível médio e de formação inicial e continuada de trabalhadores” (BRASIL/MEC/PRONATEC, 2011).

Desde o seu lançamento, o programa vem ganhando cada vez mais notoriedade na mídia, com propagandas sempre acompanhadas de expressões como “inclusão”, “democratização”, “superação da pobreza”, “melhores condições de vida”, “desenvolvimento econômico” e combate ao “apagão de mão de obra”. Em entrevista a Luciano Seixas para o programa Café com a Presidenta¹, em 2011a, a Presidente Dilma Rousseff afirmou que com a qualificação e a formação do trabalhador através dos cursos oferecidos pelo PRONATEC, será feito um país mais rico, digno e sem pobreza. Ainda ressaltou que ter técnicos qualificados é fundamental para o crescimento econômico do Brasil. Nesse sentido a Presidente Dilma Rousseff declara pretender atuar com o programa em dois polos: superar a pobreza, oferecendo qualificação profissional e formar técnicos para atuar em áreas estratégicas para desenvolver o país.

Portanto, diante da atualidade do tema e das muitas promessas agregadas a ele, a análise do PRONATEC é considerada de grande relevância social, pois traz contribuições para a compreensão do cenário político e social da educação profissional técnica e também de grande interesse pessoal, por se tratar de um tema que está inserido na área de trabalho e educação, que tem sido trabalhada por nós em projetos anteriores do Departamento de Educação, como os de Iniciação Científica.

¹ Veiculado uma vez por semana, o Programa de rádio Café com a Presidenta traz ao público um bate-papo entre a presidenta Dilma Rousseff e o jornalista Luciano Seixas. Em formato de entrevista, o programa prioriza pautas que dialogam com a sociedade. Os temas são escolhidos a partir de uma análise dos acontecimentos da semana.

Para dar fundamento a essa análise o objetivo da pesquisa foi analisar o PRONATEC, buscando compreender qual seu papel no campo da educação profissional técnica de nível médio atualmente. A fim de compreender esse objetivo, propôs-se o levantamento e a comparação dos discursos oficiais do Estado, dos industriais, do Banco Mundial² e do campo do trabalho, matizando convergências e divergências diante das tendências atuais de formação técnica.

No intuito de desenvolver o objetivo proposto, optou-se por realizar a pesquisa a partir da perspectiva de investigação qualitativo-interpretativa e realizar uma análise documental³, sob o viés da Análise de Discurso Crítica (ADC), em que o pesquisador tem um papel central, pois busca compreender o que está além dos significados linguísticos aparentes dos textos.

Fairclough (2001) observa que a linguagem presente nos textos são formas de prática social e não uma atividade individual (por isso usa o termo discurso) e que representa um modo de ação sobre o mundo e a sociedade. A partir dessa consideração “a relação discurso e sociedade se constitui dialeticamente” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p. 3). Dessa forma, na ADC há um uso estratégico da linguagem orientado para que as pessoas realizem determinadas ações ou inculquem determinado consenso.

Segundo Gramsci (1999, p.146) “a linguagem se modifica com a transformação de toda a civilização”, sendo assim ressalta que ela “contém uma concepção de mundo e de cultura e que a partir da linguagem de cada grupo é possível julgar a maior ou menor complexidade de sua compreensão de mundo” (GRAMSCI, 1999, p.95).

Fairclough (2001) defende que a linguagem é modo de prática política e ideológica. Como prática política, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas. Já como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados de mundo nas mais diversas posições das relações de poder.

Gramsci (1999, p. 208) compreende a “ideologia como um sistema de ideias que deve ser examinado historicamente”. Esse filósofo italiano faz menção à ideologia como uma concepção de mundo definidora e constituidora do real. Assim, a compreensão do autor sobre ideologia não consiste em mero conjunto de ideias abstratas, mas tem uma existência material, encontra-se materializada nas práticas sociais e políticas. Logo, a ideologia não é deslocada

² Tratado neste trabalho também como BM , agência, organismo multilateral ou simplesmente Banco.

³ Segundo Alvez-mazzotti e Gewandsznajder (1998) considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Regulamento, atas, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos.

das demais dimensões sociais da sociedade política, civil e das relações econômicas, ao contrário, as expressa.

A ideologia, para Gramsci (2001) e Fairclough (2001), exerce um papel fundamental na consolidação da hegemonia. É uma das maneiras de assegurar o consentimento por meio de lutas de poder realizadas através do consenso, da direção intelectual e moral. Dessa forma, a ideologia é pressuposto chave para manter temporariamente a hegemonia.

No que se refere aos aspectos hegemônicos, Gramsci destaca que a hegemonia é fundamental para qualquer processo de tomada de poder. É a capacidade de um grupo social unificar em torno de seu projeto político um bloco social mais amplo (GRAMSCI, 2000), englobando, tanto aspectos políticos e econômicos, como cultural, moral e ideológico.

Para o referido pensador, a hegemonia não deve ser entendida apenas baseada nos limites da visão coercitiva, mas também através do consenso. Ou seja, para o autor a hegemonia pode ser exercida de duas maneiras: uma, pelo uso da força, a imposição por formas repressivas e violentas; outra, pela direção intelectual e moral, através da persuasão e do consenso. Ainda segundo Gramsci, a hegemonia é instável, pode ser modificada em um longo processo de lutas e contestações.

A opção pelo uso da ADC é então caracterizada pelo seu potencial em abarcar os aspectos formais do discurso, buscando compreender o contexto em que o mesmo está inserido, levando em consideração os aspectos sociais de produção, veiculação e recepção do mesmo, uma vez que o discurso é entendido enquanto representação de um sujeito ou grupo em determinado contexto sócio histórico.

Nesse sentido, a ADC concebe a prática discursiva como responsável pela criação, manutenção e transformação das significações de mundo. Portanto, através da análise crítica dos documentos identificaram-se as estruturas de dominação, as operações ideológicas e as relações sociais presentes, para compreendermos como as práticas linguístico-discursivas presentes nos documentos estão relacionadas com as estruturas sociopolíticas, de poder e dominação.

A metodologia então empreendida é pautada no entendimento de que tais documentos e discursos não são apenas diretrizes para a educação profissional, mas articulam interesses e jogos de poder, que produzem intervenções sociais, consensos e hegemonias entre grupos. Trata-se da hegemonia do capital, que a todo o momento, se reconfigura no intuito de manutenção da mesma.

O percurso analítico que se buscou construir vem ao encontro dos níveis metodológicos propostos por um viés de leitura sócio-político dos eventos discursivos. “A

relação entre os momentos de ordem do discurso (discursos, gêneros, estilos) é dialética, cada qual internaliza traços de outros, sem se reduzirem a um” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p. 113). Isso implica que um discurso particular, como os discursos presentes em documentos, pode ser legitimado em gêneros específicos e inculcado em estilos de vida projetados na construção de identidades em outros setores, como no campo educacional. Ou seja, o documento (gênero) foi elaborado por um setor e pode direcionar suas ações para outros setores por via de consensos (pacotes ideológicos).

Desse modo, à luz de Fairclough (2001) os documentos desempenham a função de orientação/aconselhamento/ordenamento, podendo ser considerados como **Gêneros de Governança**. Ao desempenharem essas funções, os documentos assumem um caráter transcontextual e são considerados elementos estratégicos que podem ser utilizados em outros contextos, assim são caracterizados por propriedades de colonização e recontextualização.

Gêneros, discursos e estilos dominantes são novos domínios colonizadores⁴. Por exemplo, gêneros, discursos e estilos de administração de empresas, estão colonizando, “invadindo” rapidamente os governos e setores públicos como a educação, e entrando rapidamente nas diferentes escalas. Assim, discursos do campo econômico estão colonizando discursos do campo educacional.

Ao serem caracterizados pela recontextualização ocorre a apropriação de elementos de uma prática social por outra (FAIRCLOUGH, 2001). Sendo assim, práticas do campo econômico e administrativo são recontextualizadas e colonizadas pelas orientações dirigidas às práticas educacionais. Os gêneros de governança neste cenário sustentam, relações discursivas entre o mundo acadêmico e o mundo dos negócios na sociedade contemporânea, exercendo poder sobre os indivíduos.

Dessa maneira, baseados nas concepções de Fairclough (2001), entende-se que textos de documentos são produzidos por sujeitos a partir de certos propósitos. Nesse sentido, para esse autor, os textos operam efeitos causais, ou seja, podem gerar transformações nos modos de ações sociais. A Análise do Discurso considera que o sentido não está fixado *a priori*, como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há determinação histórica do sentido discursivo. O discurso acerca da educação é construído historicamente e socialmente, de acordo com as mudanças nas bases materiais de produção.

⁴ De acordo com Fairclough (2001) a colonização nunca é um processo simples, as novas formas são assimiladas e combinadas em muitos casos com as formas antigas. Existe um processo de apropriação delas, que pode levar a vários resultados, assimilação aquiescente, formas de resistência tácita ou mesmo mais abertas (por exemplo, quando as pessoas jogam o jogo, de uma maneira conscientemente estratégica, sem aceitá-lo), ou à busca de alternativas coerentes.

Os documentos podem ser considerados exemplos das novas formatações genéricas (FAIRCLOUGH, 2001) que estão relacionadas com mudanças nas ordens do discurso na sociedade. Fairclough (2001) então define três dessas tendências como principais: democratização, comodificação, e a tecnologização.

A partir dessa fundamentação metodológica, o interesse é analisar, criticamente, como os discursos do Governo brasileiro presentes na Lei 12.513, que institui o PRONATEC; dos industriais presentes no Projeto 19 *Educação para o mundo do trabalho: a rota para a produtividade* que compõem o documento da Confederação Nacional das Indústrias (CNI), Propostas da Indústria para as Eleições 2014; os discursos do Banco Mundial presentes no documento, *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development* (Aprendizagem para todos: Investir no conhecimento das pessoas e Habilidades para promover o desenvolvimento), publicado em 2011, e os discursos do campo do trabalho presentes em um documento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino (CONTEE) - *Posicionamento da CONTEE sobre Projeto de Lei 1209/2011* - e em um documento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) - *Os riscos do PRONATEC para a educação técnica profissional* - contribuem para a constituição de uma visão hegemônica sobre a educação profissional técnica de nível médio na sociedade atual.

As análises desses materiais têm por objetivo matizar convergências e divergências diante das tendências atuais de formação técnica. A escolha por eles é devido a atualidade, à relevância dos mesmos no trato da educação profissional e por dialogarem entre si temas que tem perpetuado na educação profissional técnica de nível médio, possibilitando uma análise mais densa e crítica sobre o PRONATEC.

Para analisar o discurso presente nos documentos, baseou-se no modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001) que apresenta três dimensões indispensáveis na análise do discurso: texto (análise da estrutura textual), prática discursiva (envolve processos de produção, distribuição e consumo textual) e prática social (abarca aspectos ideológicos e hegemônicos no discurso analisado).

Na análise textual são identificadas palavras recorrentes nos documentos, que quando analisadas junto ao conjunto da estrutura textual, nos possibilita compreender a que interesses esses documentos visam atender.

A análise da prática discursiva é o momento em que interpretou-se os textos, a partir de seu contexto social. A prática discursiva, então, envolve processos de produção, distribuição e consumo do texto, que variam de acordo com os diferentes tipos de discurso e

fatores sociais. Além desses processos de análise, nesse momento, analisou-se também as categorias de força dos enunciados, os tipos de fala, coerência e intertextualidade, que expressam as relações entre diferentes textos dentro de um texto.

Por fim, na terceira dimensão da proposta tridimensional de Fairclough está a análise da prática social. É o momento da explanação, ou seja, o momento em que tecemos nossas contribuições a partir da análise crítica dos textos, buscando identificar as relações de poder e de hegemonia presentes nos textos. Esta dimensão relaciona os aspectos ideológicos e hegemônicos na instância discursiva.

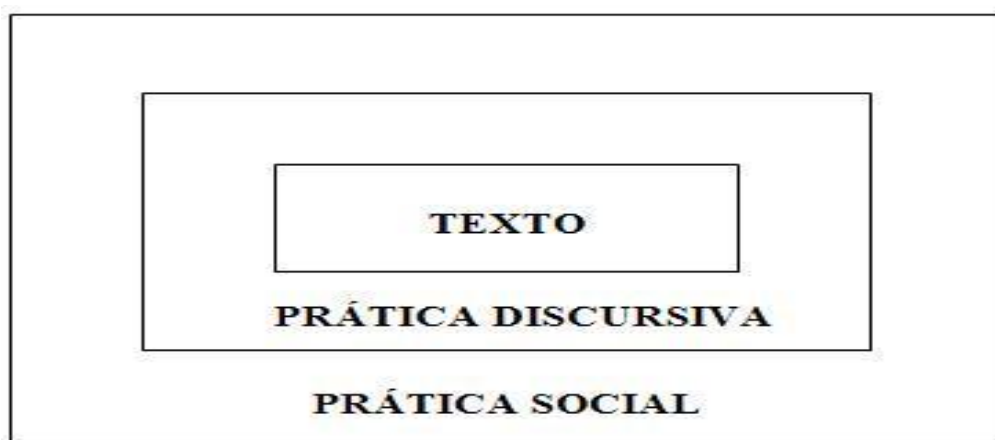


Figura 1 - Modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001)

Fonte: <http://linguagemsemfronteiras.blogspot.com.br/2011/07/resenha-discurso-mudanca-social.html>.

Para contribuir com a análise tridimensional foram selecionadas “categorias analíticas, que são formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, de interagir e identificar-se em práticas sociais” (RAMALHO e REZENDE, 2011, p. 112). Por meio delas foram identificadas as conexões entre o discursivo e o não discursivo e seus efeitos sociais.

As categorias selecionadas foram: Interdiscursividade (entrecruzamento de discursos); Intertextualidade (entrecruzamento de vozes) e Representação de eventos/atores sociais, a fim de compreender como a educação profissional técnica de nível médio é representada nos documentos.

Nossa investigação, então, se constitui de análises críticas, partindo da concepção do discurso como modo de intervenção social que, por sua relação dialética com a estrutura social, permite investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia (FAIRCLOUGH, 2001). Utilizar essa metodologia nos ajudou a compreender o consenso que vem sendo construído sobre o papel da educação profissional técnica de nível médio, em especial sobre o papel do PRONATEC.

Para desenvolver tais discussões, o trabalho foi dividido em quatro capítulos. No primeiro é apresentado um breve processo histórico da educação profissional técnica de nível médio, a fim de analisar as influências das mudanças ocorridas nas bases materiais de produção nessa modalidade educacional.

O segundo capítulo apresenta a análise discursiva do projeto 19, *Educação para o mundo do trabalho: a rota para a produtividade*, presente no documento da Confederação Nacional das Indústrias (CNI), lançado em 2014, que traz orientações para o próximo governante do país, a partir de 2015. O projeto 19 mostra a conexão da educação com a produtividade e o que precisa ser feito para o Brasil dispor de uma melhor educação. Dessa forma, nesse capítulo, analisa-se o papel da educação profissional técnica de nível médio no Brasil do ponto de vista dos objetivos e metas da profissionalização de mão de obra, a partir dos discursos dos industriais.

No terceiro capítulo é realizada uma análise discursiva do documento do Banco Mundial *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development* (Aprendizagem para todos: Investir no conhecimento das pessoas e Habilidades para promover o desenvolvimento) (2011). Veremos ao longo desse capítulo que os direcionamentos do Banco Mundial atuam em consonância com os discursos das elites orgânicas dos países centrais e também do Brasil. Ainda nesse capítulo são apresentados dois documentos do campo do trabalho, que tecem críticas ao PRONATEC. Os documentos, ambos de 2011 são de duas confederações de trabalhadores da área educacional: *Os riscos do PRONATEC para a educação técnica profissional* é resultado do posicionamento da CNTE contrário as propostas do PRONATEC e, o documento *Posicionamento da CONTEE sobre Projeto de Lei 1209/2011*, da CONTEE, elaborado a partir de críticas ao Projeto de Lei 1209/2011 que cria o PRONATEC.

Por fim, apresenta-se o entrecruzamento das análises realizadas nos documentos, a fim de identificar as convergências e divergências diante das tendências atuais de formação técnica, compreendendo o contexto no qual esses documentos e projetos estão inseridos, a perspectiva na qual estão alicerçados, bem como agentes e atores que permeiam todo esse processo de construção no sentido da produção consensual para a educação profissional técnica de nível médio.

CAPÍTULO 1

O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: INFLUÊNCIAS DAS MUDANÇAS NAS BASES MATERIAIS DE PRODUÇÃO NA FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS

No Brasil o processo de industrialização foi iniciado no final do século XIX e intensificado no século XX, mais precisamente na década de 1930. A incipiente indústria brasileira, nessa década, era descapitalizada, portanto limitada à produção de bens de consumo leves, dependente da importação de bens de capital, como o maquinário necessário a produção, bem como a importação de insumos.

O ensino médio no Brasil foi implantado com intuito de preparar para o ensino superior, enquanto a educação profissional técnica de nível médio forma mão de obra em sua maioria, para ocupações que exigem menos qualificação. A natureza propedêutica do ensino médio e com oferta limitada perdurou até 1930, quando se instalou no país a necessidade de impulsionar o desenvolvimento industrial e, com ele, a escolarização atrelada à profissionalização. No entanto, mesmo com sua oferta ampliada a partir de 1930, vislumbram-se ainda dois contextos educacionais: de um lado, um ensino de natureza propedêutica, objetivando o ingresso nas universidades, e, de outro, uma escola profissionalizante articulada à preparação para o trabalho a fim de atender as necessidades das indústrias.

A relação entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio tem representado a exclusão de uma parcela significativa de jovens de uma formação mais ampla. Com o movimento inevitável das sociedades, historicamente, a relação entre trabalho e educação acompanhou a divisão social e técnica do trabalho e, por consequência, na sociedade capitalista, a divisão entre capital e trabalho. Evidencia-se nesse sentido uma educação para⁵ o trabalho em contraposição a uma educação que deveria ser pelo trabalho. Para Nosella (2002), houve um sacrifício da escola do trabalho pela escola do emprego.

Ainda para Nosella (2002) há um questionamento quanto ao sentido do ensino médio. Segundo ele não se tem clareza sobre a função educacional específica dessa fase escolar. “Ela é propedêutica ao ensino superior? É profissionalizante? Constitui um ponto terminal de um processo ou é fase meramente transitória?” (NOSELLA, 2002, p. 109). Nosella (2002) ainda destaca que ao profissionalizar o ensino médio, as dúvidas persistem: “trata-se de formar

⁵ Segundo o dicionário online Michaelis (2009) “para” significa com destino a; na direção de. Dessa forma, “para o trabalho” quer dizer uma educação com algum destino, nesse caso o destino refere-se aos interesses imediatistas do mercado de trabalho.

mão-de-obra para o mercado de trabalho ou formar o jovem para o mundo do trabalho? [...] De que trabalho se trata? Qual a natureza e essência desse trabalho?” (NOSELLA, 2002, p.109-110).

Frigotto (2005) argumenta que a profissionalização no ensino médio tem revelado claramente a contradição entre trabalho e educação, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para trabalho? Logo, estabelecer a profissionalização como princípio pedagógico do ensino médio não resolve o problema da falta de identidade dessa fase escolar.

De acordo com Kuenzer (2000, p.10), essa falta de identidade do ensino médio “não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção”. Ou seja, as mudanças econômicas tendem a modificar os objetivos educacionais.

Essa falta de identidade tem perpetuado uma dualidade estrutural educacional, a partir da qual se definem diferentes tipos de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica do trabalho (KUENZER, 2000). A histórica dualidade provém da desigualdade estrutural da sociedade e, as recentes reformas que se apresentam como tentativas de rompê-la têm na realidade a reforçado.

Com isso, cristalizou-se na sociedade a ideia de que o ensino médio ao lado do ensino superior seria destinado às classes mais favorecidas, para se tornarem as condutoras do país, enquanto o ensino profissional estaria voltado aos pobres, “desvalidos da sorte” (KUENZER, 2000, p.12), com o objetivo de executar as tarefas manuais. A partir dessas considerações é possível remeter-se ao que já enfatizava Gramsci (2001) ainda na década de 1930, sobre a necessidade de uma educação científica e humanista, técnica e social, profissional e política, capaz de formar dirigentes do próprio mundo.

Partindo desse cenário a proposta desse primeiro capítulo é analisar a relação das mudanças ocorridas nas bases materiais de produção com a educação profissional técnica de nível médio. Parte-se do princípio que a educação é, historicamente, vinculada ao processo de desenvolvimento da economia. Bernardo (2004) ressalta que o crescimento econômico depende do desenvolvimento da força de trabalho. Ao estruturar a economia nacional, por exemplo, a partir de novas tecnologias, novos equipamentos e conhecimentos produzidos, tal estrutura também define o tipo de educação coerente com seus princípios e que atenda às suas necessidades.

Neves e Pronko (2008, p. 24) esclarecem que a educação “[...] vai se metamorfoseando de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas e com as

mudanças nas relações de produção, nas relações de poder e nas relações sociais gerais”, visando à reprodução material da existência e a coesão social. Dessa forma, é essencial analisarmos o processo de industrialização no Brasil, e como seu desenvolvimento repercutiu e ainda repercute no processo educacional, enfatizado aqui a educação profissional técnica de nível médio.

1.1 Os primórdios da educação profissional técnica de nível médio: o processo de industrialização brasileira e a formação do trabalhador

O desenvolvimento industrial brasileiro se deu lentamente e somente aconteceu após o rompimento de obstáculos e de medidas políticas, nos governos de Getúlio Vargas (1930-1945) e Juscelino Kubistchek (JK) (1956-1961), que foram imprescindíveis para que as indústrias ganhassem impulso no Brasil. Pois, nos longos anos em que o território brasileiro foi colônia portuguesa, a economia se restringiu à prática da agricultura conhecida também como monocultura, isto é, o plantio de um único tipo de produto, como por exemplo, a cana de açúcar.

Com a chegada dos portugueses ao Brasil em 1500, o país tornou-se colônia de Portugal, afim de que este pudesse administrar, controlar e colonizar o país. “A economia era baseada no modelo agroexportador imposto pelos portugueses devido à sua resistência em permitir que implantassem nas colônias estabelecimentos industriais” (SANTOS, 2003, p. 207). A coroa portuguesa proibia a instalação do comércio manufatureiro no Brasil para justamente impedir o crescimento de sua colônia, para que somente ela continuasse fornecendo produtos agrícolas para o mercado externo.

Nesse período a mão de obra escrava era o recurso usado para explorar as riquezas naturais e a grande extensão territorial. Segundo Ribeiro (1982, p. 29) “a educação profissional técnica de nível médio (trabalho manual) [...] era conseguida através do convívio, no ambiente de trabalho, quer de índios, negros, que formavam a maioria da população colonial”.

Índios, negros, escravos e colonos pobres eram utilizados como força de trabalho, que não precisavam de instruções para desenvolver suas atividades. O aprendizado ocorria no próprio convívio, na atividade produtiva. A educação artesanal, por exemplo, era desenvolvida por meio de processos não sistemáticos, em que o aprendiz obtinha experiência na atividade, ao lado de um mestre de ofício, adquirindo gradualmente o domínio da função.

Sendo assim, nesse momento da história não houve a oferta de educação profissional técnica de nível médio, por não se tratar de algo viável à coroa portuguesa e à classe burguesa. Não era objetivo da coroa formar ou educar os cidadãos das classes menos favorecidas, pois eram pessoas que estavam destinadas ao trabalho manual, não necessitando de estudos para desempenharem seus trabalhos.

Uma primeira iniciativa formal para o ensino de profissões, que data dos primórdios da colonização, foi a adoção das Corporações de Ofícios, organizações formadas por trabalhadores que exerciam uma mesma função. Essas associações sobreviviam a partir de um patrimônio comum, formado pelas cotas pagas pelos seus membros. No entanto, essas corporações contribuíram para reforçar o preconceito que havia contra o trabalho exercido pelos escravos, negros e índios. Possuíam rigorosas normas de funcionamento para impedir o ingresso destes e preservar certas atividades para os homens brancos e livres.

Apenas a partir do processo de independência do Brasil iniciaram mudanças na área econômica e na educação profissional técnica de nível médio, principalmente, na metade do século XIX, no período imperial, com o desenvolvimento da economia cafeeira em que os altos lucros propiciaram investimentos em outras atividades econômicas, como a indústria.

A passagem do Brasil-colônia para Brasil-império foi marcada pelas influências advindas da chegada da família real no país. A vinda da família real traz consequências significativas para a esfera cultural, econômica e educacional brasileira. Sobre a educação profissional técnica de nível médio foram criadas as primeiras instituições, embora com função assistencialista para abrigar e formar meninos “órfãos e desamparados” de classes sociais desfavorecidas (FONSECA, 1986, p.153).

Sobre essas instituições este autor relata que:

Tais escolas visavam muito mais a um plano assistencial do que, propriamente a necessidade do desenvolvimento do ensino de ofícios, pois tinham como finalidade precípua amparar e encaminhar os seus alunos (FONSECA, 1986, p. 154).

Essa situação permite observar que durante o Império, o ensino profissional continuou a ser desvalorizado e sua ampliação se deu sob um caráter assistencialista e moralizador, voltada para os pobres e infortúnios.

Quando Portugal é invadido em 1807 pelas tropas francesas, a família real é obrigada a vir para o Brasil e sob a guarda inglesa, o príncipe regente D. João VI é obrigado a decretar a Abertura dos Portos (RIBEIRO, 1982, p. 43). Esse decreto marca o fim do pacto colonial, representando o fim do monopólio português sobre os produtos brasileiros. Com a vinda de D. João VI inicia-se a permissão para o processo de desenvolvimento industrial, a partir da

concessão para abertura de novas fábricas. Abriram-se fábricas e manufaturas de tecidos, que acabaram não conseguindo progredir devido à concorrência dos tecidos ingleses.

A partir da ruptura do pacto colonial, a expansão do capitalismo industrial e os interesses econômicos pautados na lógica econômica liberal, constituíram a chave da independência política do Brasil em 1822. Entretanto, a estrutura econômica do Brasil independente continuou centrada no modelo agroexportador, e as instituições de educação profissional técnica mantiveram sua oferta aos pobres e aos “desvalidos da sorte” (KUENZER, 2000, p. 12).

Sobre o período Imperial Santos destaca:

No caso específico do ensino de ofícios nenhum progresso para elevar seu *status* se efetivou. [...] Permaneceu, nos primórdios do Império, a mentalidade conservadora que havia sido construída ao longo dos três séculos de duração do período colonial: destinar tal ramo de ensino aos humildes, pobres e desvalidos, continuando, portanto, o processo discriminatório em relação às ocupações antes atribuídas somente aos escravos (SANTOS, 2003, p.209).

Uma nova fase na estrutura de mão de obra no Brasil seria inaugurada com o advento da Proclamação da República, em 1889. A partir desse momento aborda-se o Brasil República e a construção de uma educação por meio das experiências vivenciadas no período colonial e imperial.

1.2 Brasil-República: avanços no processo de industrialização e suas repercussões na educação profissional técnica de nível médio

A República é proclamada por um golpe militar que reuniu liberais e positivistas, com a participação de um reduzido grupo de civis e praticamente sem nenhuma participação popular. A partir desse momento a burguesia cafeeira, que já dividia o poder desde 1840 com a burguesia açucareira, passa a praticamente ter o domínio absoluto sobre o Estado.

Com a proclamação da República, em 1889, uma nova fase na estrutura de formação de mão de obra seria inaugurada no Brasil. A “República Velha” (1889-1929), como ficou conhecida essa fase, deu início a um esforço público de organização da educação profissional técnica de nível médio, migrando da preocupação principal com o atendimento de menores abandonados para outra preocupação: preparar operários para o exercício profissional.

Dessa forma, o ensino profissional deixou de ser atribuição dos órgãos de assistência social e passa a ser do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAPA) (BRASIL, 1909). O fato é que, a partir da segunda década do século XX, em função da alteração da estrutura produtiva nacional em início de industrialização, há uma alteração na expectativa da

sociedade em relação aos objetivos principais da educação profissional técnica de nível médio: de função assistencialista para formação de trabalhadores para o processo fabril.

A partir desse período houve uma forte pressão a fim de transformar o Brasil em um país cuja base econômica deveria ser fundada na produção industrial⁶. Segundo Santos (2003, p. 212) “a ideologia do desenvolvimento baseada na industrialização passou a dominar os debates em torno de um projeto para o país, para atingir o progresso, a independência política e a emancipação econômica”.

No início do século XX o pensamento industrialista se converteu em medidas educacionais, pela iniciativa do então presidente da república, Nilo Peçanha, que através do Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, criou 19 escolas de aprendizes e artífices, sendo “considerado o fundador do ensino profissional no Brasil” (SANTOS, 2003, p. 212).

A partir do ano de 1910 começaram a funcionar as Escolas de Aprendizes Artífices, que foram inauguradas nas datas discriminadas abaixo:

Quadro 1 - Escolas de Aprendizes Artífices

ESCOLAS	DATAS
Aprendizes Artífices do Piauí	01/01/1910
Aprendizes Artífices de Goiás	01/01/1910
Aprendizes Artífices de Mato Grosso	01/01/1910
Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte	03/01/1910
Aprendizes Artífices da Paraíba	06/01/1910
Aprendizes Artífices do Maranhão	16/01/1910
Aprendizes Artífices do Paraná	16/01/1910
Aprendizes Artífices de Alagoas	21/01/1910
Aprendizes Artífices de Campos	23/01/1910
Aprendizes Artífices do Pernambuco	16/02/1910
Aprendizes Artífices do Espírito Santo	24/02/1910
Aprendizes Artífices de São Paulo	24/02/1910
Aprendizes Artífices de Sergipe	01/05/1910
Aprendizes Artífices do Ceará	24/05/1910
Aprendizes Artífices da Bahia	02/06/1910
Aprendizes Artífices do Pará	01/08/1910
Aprendizes Artífices de Santa Catarina	01/09/1910
Aprendizes Artífices de Minas Gerais	08/09/1910
Aprendizes Artífices do Amazonas	01/10/1910

Fonte: Franco (1984, p. 47-48)

A justificativa para a criação dessas escolas anunciava dois objetivos: a preocupação em oferecer às classes desfavorecidas a aquisição de hábitos de trabalho, para assim afastá-las da ociosidade e do vício e habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual (BRASIL, 1909).

⁶ Mesmo com a pressão pela industrialização, nesse momento, a economia do país ainda era baseada na atividade rural e, mesmo nos principais centros urbanos, o processo de industrialização ainda ocorria de maneira lenta e precária.

De acordo com a legislação que regulamentava essa rede de escolas – Decreto 7.566 de 23/09/1909 – a admissão dos alunos, que estava expressa no seu artigo 6, obedecia aos seguintes critérios: ter idade de dez anos no mínimo e de 13 anos no máximo e a preferência na matrícula deveria recair sobre os desfavorecidos da fortuna” (SANTOS, 2003, p. 212).

Contudo, essas escolas mantinham uma dualidade educacional, já que a preferência era dada aos desfavorecidos da fortuna. De acordo com Cunha (2000), o ensino profissional era visto pelas duas principais correntes do pensamento da República, o liberalismo e o positivismo como uma pedagogia tanto preventiva quanto corretiva:

Enquanto pedagogia preventiva propiciaria o disciplinamento e qualificação técnica das crianças e dos jovens cujo destino era “evidentemente” o trabalho manual, de modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político-ideológica. Ademais, nas oficinas das escolas correcionais, o trabalho seria o remédio adequado para combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas (CUNHA, 2000, p. 24).

Logo, é perceptível para quem e para quem eram destinadas essas escolas, deixando perceptível o dualismo educacional. A educação profissional técnica de nível médio era oferecida em conjunto com a educação primária ou posterior a ela. O início da industrialização e o desenvolvimento dos processos produtivos fez surgir a necessidade de oferecer, também em cursos noturnos, uma formação escolar básica aos operários que já estavam trabalhando. Sobre a estrutura desse curso, Santos ainda ressalta que:

As aulas eram ministradas no horário noturno e se dividiam em dois cursos: o primário, obrigatório para os alunos que não soubessem ler, escrever e contar, e o de desenho, também obrigatório para os alunos que necessitassem dessa disciplina para o exercício satisfatório do ofício a ser aprendido (SANTOS, 2003, p. 212).

As escolas de aprendizes e artífices eram custeadas pelos estados, municípios e associações particulares e também por subsídios da União, alocados do MAPA. Mesmo amparadas por ações governamentais, essas escolas de aprendizes e artífices apresentaram ineficiência no que se refere aos edifícios em que foram implantadas e à escassez de mestres de ofícios especializados e professores qualificados. Para solucionar os fatores ineficientes, como a falta de professores qualificados, o governo recrutou professores do ensino primário para atuar nessas redes, mas essa solução não produziu efeitos satisfatórios, visto que esses professores não possuíam habilitação necessária para atuarem no ensino profissional.

Com relação aos mestres de ofícios provenientes das fábricas e das oficinas, faltava-lhes o conhecimento suficiente para atender aos requisitos da base teórica. Assim, a aprendizagem acabou ficando restrita ao conhecimento empírico.

No início de seu funcionamento essas escolas apresentavam altos índices de evasão. A maioria abandonava os cursos logo que adquiria os conhecimentos mínimos para ingressar em

determinados postos de trabalho. “Entretanto, apesar das precariedades essas escolas foram se consolidando ao longo do tempo até constituírem a rede de escolas técnicas no país” (SANTOS, 2003, p. 214). Essas escolas técnicas foram sendo criadas para atender a demanda por formação proveniente da indústria, uma vez que, já não era possível realizar a formação do trabalhador, em todos os seus níveis, somente no trabalho como ocorria na formação da força de trabalho no modelo agrário-exportador.

A partir desse momento é tratado um novo tópico sobre a República Nova. Nesse período o incremento do modelo industrial, além de provocar mudanças na estrutura do Estado, que teve de imprimir uma nova forma de organização para se articular a essa nova lógica, fez com que fossem adotadas novas estratégias para a capacitação da força de trabalho.

1.3 A consolidação da industrialização e os novos rumos da educação profissional técnica de nível médio

A “República Nova” (1930 a 1936) demarcou um processo de mudanças estruturais na ordem política, econômica e social do Brasil. Conforme Santos (2003), na década de 1930 e nos períodos subsequentes, o processo de industrialização experimentou altas taxas de crescimento. No período do primeiro mandato de Getúlio Vargas, (1930-1945), que foi um líder político populista com imagem associada ao progresso e à industrialização brasileira, ocorre no Brasil a consolidação da mudança do modelo econômico de base agroexportadora para um modelo de base industrial. Assim, “embora no Brasil o processo de industrialização tenha iniciado no final do século XIX ele só fora intensificado no final da década de 1930, no século XX” (SANDRONI, 1989, p. 151).

No avanço das forças produtivas, materializadas no Brasil pelo processo de industrialização, a formação profissional da indústria sofreu mudanças, e o gradual processo de industrialização que intensificou nesta década exigiu um enorme esforço de adaptação dos trabalhadores.

No governo de Getúlio Vargas importantes medidas aconteceram para o desenvolvimento industrial brasileiro. Entre essas medidas estão: a construção da Usina de Volta Redonda no Rio de Janeiro, a construção da Companhia Vale do Rio Doce, destinada à exploração do minério de ferro em Minas Gerais, e da Petrobrás em 1953, que contribuíram bastante para o aceleração do crescimento industrial.

A tendência de industrialização e conseqüentemente de urbanização para os anos 1930 se manteve nas décadas que seguiram, alterando substancialmente a organização do trabalho e

a formação do trabalhador brasileiro. Nesse contexto de industrialização do país, com uma política baseada no populismo e nacionalismo, a opção ao desenvolvimento econômico nacional associado ao capital externo e a crescente urbanização das capitais de Estado, explicam as linhas gerais da educação nesse período.

Oriundos de atividades agrícolas, os trabalhadores, tiveram que se conformar às especificidades da indústria, que progressivamente passou a dominar o mercado de trabalho, tendência acompanhada por uma acentuada queda da participação do setor agrícola. Para consolidação da mudança agroexportadora para industrial são criadas novas tarefas à educação, e em especial à educação profissional técnica de nível médio, visando atender às demandas do processo de industrialização de modo que os profissionais se tornassem capazes de ocuparem postos de trabalho no novo contexto da atividade produtiva e assim promover o progresso do país.

Sobre esse contexto, como nos traz Gramsci (2001), as novas formas de produção e de organização do trabalho colocam o capital frente à necessidade de construção de um novo tipo de trabalhador.

A vida na indústria exige um aprendizado geral, um processo de adaptação psicofísica a determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de costumes, que não é algo inato, “natural”, mas exige ser adquirido. [...] adequar os costumes às necessidades do trabalho (GRAMSCI, 2001, p.251-265).

Com base na concepção de Estado ampliado⁷, Gramsci (2001) destaca que o poder se mantém através da coerção e do consenso. Nesse sentido, ressalta que para sustentar o processo de industrialização é necessária a combinação de ambos. A ideia de consenso tratada por esse autor está ligada a ideia de “conformismo social” (GRAMSCI, 1999). Gramsci (2000) ainda observa que a hegemonia, capacidade de um grupo social unificar em torno de seu projeto político um bloco social mais amplo, não deve ser entendida apenas baseada nos limites da visão coercitiva, mas também através do consenso.

Nesta perspectiva a hegemonia é exercida de duas maneiras: coerção, diretamente ligada à Sociedade Política, que detém o poderio armado, sendo exercida pelo uso da força, a imposição por formas repressivas e violentas; outra, pelo consenso, que se dá na Sociedade Civil, relacionada à direção intelectual e moral, através da persuasão e da conformidade.

Ainda que a coerção seja uma forma de ação da Sociedade Política, convenientemente, a produção de consensos se destaca como forma de convencimento mais sutil e eficaz.

⁷ Para Gramsci, o Estado ampliado é composto pela sociedade política, que utiliza a coerção para manter a hegemonia e pela sociedade civil, que utiliza o consenso (GRAMSCI, 1999). Ou seja, para esse autor o Estado ampliado é formado pela hegemonia conquistada ao mesmo tempo pela coerção e pelo consenso.

(GRAMSCI, 1999). Assim, a produção de consenso se dá enquanto ferramenta de construção hegemônica, como forma de poder. Nesse sentido, o consenso construído acerca da educação profissional técnica de nível médio vem sendo alicerçado em um entendimento dessa modalidade educacional com vistas ao atendimento da indústria, ao direcionamento das necessidades do mundo do trabalho. Ou seja, cabe à educação profissional técnica formar para atender as demandas industriais.

O processo de industrialização no Brasil configura uma transformação estrutural na organização da sociedade brasileira, sobretudo na produção, repercutindo fortemente na formação do trabalhador.

Nesse sentido, são orientadas políticas no campo da educação com o objetivo de atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento vertiginoso da população urbana, começando pela criação do Ministério da Educação e da Saúde em 1930, quando se inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do ensino profissional, que, ao instituir a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ampliou os espaços de consolidação da estrutura do ensino profissional no Brasil (SANTOS, 2003, p. 216).

Pode-se dizer, então, que o ensino profissional passou a assumir um papel importante na formação de mão de obra do país. Porém, o período de 1930 a 1936 foi marcado por conflitos no campo das ideias que envolveram diretamente a educação profissional técnica de nível médio. Inicialmente, destaca-se a Reforma Francisco Campos⁸, que radicalizou na dualidade educacional, uma vez que não permitia aos estudantes da educação profissional técnica de nível médio o prosseguimento aos estudos superiores.

A reforma do ensino secundário pelo Decreto 19.890/1931 e posterior consolidação pelo Decreto nº 21.241/1932, proposta por Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde Pública, representou a primeira estruturação de caráter nacional no ensino secundário, subordinando os sistemas estaduais à política nacional de educação. “Era, pois, o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação” (ROMANELLI, 2005, p. 131).

O conceito de ensino secundário referia-se à escolarização entre a escola primária e o ensino superior, que, separada da educação profissional técnica de nível médio, tinha como função a preparação para o ensino superior.

A Reforma Francisco Campos teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo o currículo seriado, a frequência obrigatória, a separação desse nível de ensino

⁸ Francisco Campos, advogado e jurista, formou-se pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, em 1914. Em 1919, iniciou sua carreira política elegendo-se deputado estadual em Minas Gerais pelo Partido Republicano Mineiro (PRM). Dois anos depois, chegou à Câmara Federal, reelegendo-se em 1924. Em 1930 assume a direção do Ministério da Educação e Saúde Pública.

em dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação no ensino secundário para o ingresso no ensino superior. Nesse sentido Romanelli (2005), argumenta que é inegável o quanto essa reforma criou uma situação nova para a escola secundária.

Com essa reforma dá-se início ao que seria mais tarde o 2º ciclo secundário com a criação dos cursos complementares. A reforma instituiu dois cursos seriados: o curso fundamental e o curso complementar. O primeiro ciclo, chamado fundamental, com um período de cinco anos, tinha por objetivo preparar o homem para a vida em sociedade e para os grandes setores da atividade nacional, sendo obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior. O segundo ciclo, correspondia ao curso complementar constituído por dois anos e mantinha o objetivo de formação propedêutica, com propostas curriculares diferenciadas e obrigatórias para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior. Apresentava uma subdivisão que compreendia certo grau de especialização conforme o curso preparatório para ingresso na Faculdade de Direito, pré-direito, Ciências Médicas, pré-médico e Engenharia pré-politécnico.

As demais modalidades de ensino também passaram por processos de expansão, no entanto, não alcançaram equivalência para fim de acesso aos cursos superiores. “Já os cursos agrícola e profissional permaneciam como estavam, com o término no final do 6º ano, por corresponderem a funções menos intelectualizadas no processo produtivo” (KUENZER, 2000, p.13). Dessa forma, mais uma vez a dualidade educacional se faz presente, não sendo permitido aos estudantes da educação profissional o prosseguimento aos estudos superiores.

Os cursos profissionais não tinham nenhuma articulação com o ensino secundário e não davam acesso ao ensino superior. Só o ensino secundário possibilitava esse acesso. Aqui talvez esteja uma das fortes razões que orientaram a demanda social de educação em direção ao ensino acadêmico, desprezando o ensino profissional (ROMANELLI, 2005, p. 139).

A situação da educação nacional no começo da década de 1930 reforçou a acirrada condição da dualidade na educação. O ensino secundário tinha uma carga horária elevada, um sistema de avaliação exigente e, além disso, seu currículo tinha caráter enciclopédico se limitando ao atendimento da elite (ROMANELLI, 2005).

[...] Pra um contexto social que começava a despertar para os problemas do desenvolvimento e da educação, numa sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta e numa época em que a população da zona urbana ainda não era totalmente atingida, nem se quer pela educação primária, pode-se imaginar a camada social para a qual havia sido elaborado um currículo assim tão vasto (ROMANELLI, 2005, p. 136).

Dessa forma, começou haver uma preocupação sobre a existência de sistemas duais na educação, preocupação esta que estava presente em 1932 no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que defendiam uma educação universal, independentemente de classe social e tinham Fernando de Azevedo⁹ e Anísio Teixeira¹⁰ como representantes.

O educador baiano, Anísio Teixeira, então, Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, começou a questionar a reforma Francisco Campos pelo o fato da escola secundária e superior servirem à burguesia com uma formação propedêutica enquanto a escola profissional que servia à classe popular tinha uma função mais instrumental. Gramsci (2001) em 1930 já apontava as deficiências desse tipo de educação na formação e propunha abolir as escolas do tipo interessadas – instrumentais -, em favor da formulação de uma escola desinteressada, que propiciasse o desenvolvimento das potencialidades técnicas e intelectuais, ou seja, uma formação completa do homem, que ficou conhecida como a Escola Unitária.

Para Gramsci (2001, p.33), a proposta de Escola Unitária significa um tipo de “escola única, de cultura geral, humanista, formativa que equilibre tanto o desenvolvimento da capacidade intelectual quanto da capacidade manual”, ou seja, uma escola desinteressada do trabalho apenas instrumental, contrária à cultura abstrata, enciclopédica e burguesa, bem como a escola profissionalizante, de caráter imediatista. A concepção educativa de Gramsci passa, portanto, pela ideia de educar a partir da realidade viva do trabalhador.

O embate entre as propostas de Anísio Teixeira e Francisco Campos se manteve até setembro de 1932, quando Campos, acusado de apoiar a Revolução Constitucionalista foi exonerado do Ministério da Educação e Saúde. Mas em 1935, Francisco Campos volta ao poder, quando Gustavo Capanema Filho¹¹ assume esse Ministério e o nomeia como Secretário de Educação do Distrito Federal em substituição a Anísio Teixeira, acusado de envolvimento com a Intentona Comunista. Dessa forma, o fato de Campos e Capanema assumirem o poder acabou por impedir a concretização das ideias liberais de Anísio Teixeira e a instituição da escola única.

⁹ Fernando de Azevedo, professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo. Desenvolveu a primeira pesquisa sobre a situação da educação em São Paulo. Foi integrante do movimento reformador da educação pública, da década de 1920. Entre 1927 e 1930, promoveu ampla reforma educacional no Rio de Janeiro, e ainda redigiu e lançou, junto com outros 25 educadores e intelectuais, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

¹⁰ Educador, nascido em Caitité (BA), formou-se em Direito no Rio em 1922. Em 1928, ingressou na Universidade de Columbia, em Nova York, onde obteve o título de mestre e conheceu o educador John Dewey, tornando se precursor e dinamizador de suas teorias.

¹¹ Formado em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais. Encaminhou em 1937 ao Congresso o Plano Nacional de Educação. Em 1942, sob os auspícios do estado novo e por sua iniciativa, iniciam-se as reformas de ensino, de níveis (primário e secundário) e modalidades (ensino técnico profissional: industrial, comercial, normal e agrícola), traduzidas nas chamadas “leis orgânicas do ensino”, que se estendem até 1946.

Em 1937 é estabelecido o Estado Novo e nesse momento Romanelli destaca que:

As lutas ideológicas em contorno dos problemas educacionais entravam numa espécie de hibernação, [...] menos pela ação de seus membros, que continuaram a lutar no terreno da ação pessoal e mais pela movimentação de ideias que estavam, no momento, sem condições de se serem externadas (ROMANELLI, 2005, p. 153-154).

Em 1942, por iniciativa do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, começa a serem reformados alguns níveis do ensino. Essas reformas tomaram o nome de Leis Orgânicas do Ensino, abrangendo os níveis secundário, industrial, comercial e agrícola.

- a) Decreto – lei nº. 4.073, de 30/01/1942: Lei Orgânica do ensino industrial;
- b) Decreto–lei nº. 4.244, de 09 de abril de 1942: Lei Orgânica do ensino secundário;
- c) Decreto – lei nº. 6.141, de 28/12/1943: Lei Orgânica do ensino comercial;
- d) Decreto – lei nº. 9.613, de 20/08/1946: Lei Orgânica do ensino agrícola. (ROMANELLI, 2005, p. 154).

Com a reforma Gustavo Capanema e a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino Secundário, pelo Decreto-lei n. 4.244 de 09/04/1942, este ensino fica reestruturado da seguinte forma: um primeiro ciclo que passa a se chamar ginásial, com um período de quatro a cinco anos e um segundo ciclo, nomeado genericamente de curso colegial, com a diferenciação de científico e clássico, com três anos de duração, em substituição aos cursos complementares. Estes cursos eram destinados a preparar os estudantes para o ingresso no nível superior.

[...] Sobressaíam nos dois níveis uma preocupação excessivamente enciclopédica. [...] Esse ensino só tinha na verdade um objetivo: preparar para o ingresso no ensino superior. Em função disso, só podia existir como educação de classe. Continuava, pois, constituindo-se no ramo nobre do ensino, aquele realmente voltado para a formação das “individualidades condutoras” (ROMANELLI, 2005, p. 158).

Os cursos, comercial técnico e industrial técnico também se colocavam no mesmo nível, de forma que eles também tivessem dois ciclos, um fundamental, geralmente de quatro anos e outro técnico de dois a quatro anos (ROMANELLI, 2005). “Estes, contudo não asseguravam o acesso ao ensino superior” (KUENZER, 2000, p.13).

A Reforma Gustavo Capanema, esboçou uma primeira tentativa de articulação entre o curso secundário com os cursos profissionais, mas o currículo mantinha-se diferente. Para os matriculados no ensino profissionalizante não era ofertado um currículo geral, que englobasse o estudo das ciências, letras e humanidades, considerado como o único válido, para a formação daqueles que desenvolveriam a função de dirigentes.

Assim, “a partir da Lei Orgânica do ensino industrial, pelo decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, o ensino industrial ficou dividido em dois ciclos: o fundamental de quatro anos

e outro técnico de maestria, de dois anos, sem assegurar o ingresso no nível superior” (ROMANELLI, 2005). Em seu artigo 67 tal decreto rezava o seguinte:

Art. 67. O ensino industrial das escolas de aprendizagem será organizado e funcionará, em todo o País, com observância das seguintes prescrições:

I - o ensino dos ofícios, cuja execução exija formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados;

II - os empregadores deverão permanentemente, manter aprendizes, a seu serviço, em atividades cujo exercício exija formação profissional;

III - as escolas de aprendizagem serão administradas, cada qual separadamente, pelos próprios estabelecimentos industriais a que pertençam, ou por serviços, de âmbito local, regional ou nacional, a que se subordinem as escolas de aprendizagem de mais de um estabelecimento industrial;

IV - as escolas de aprendizagem serão localizadas nos estabelecimentos industriais a cujos aprendizes se destinem, ou na sua proximidade (BRASIL, 1942).

A preocupação do governo era engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros. Esse fato decorreu da impossibilidade de o sistema de ensino oferecer a educação profissional de que carecia a indústria e da impossibilidade de o Estado dispor de recursos para oferecer a educação requerida pela mesma (ROMANELLI, 2005). Esse decreto revela um interesse do Estado em compartilhar com as indústrias a responsabilidade na educação profissional técnica de nível médio.

Portanto, com as Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário, normal e superior, 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, os considerados desvalidos da sorte e menos afortunados, que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho.

Nesse sentido, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.35), é conveniente lembrar que essa reforma “acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático”. Desse modo, instituiu-se um sistema educacional dualista, que formava, por um lado, intelectuais (ensino secundário) e, por outro, trabalhadores (cursos profissionais), mantendo-se a histórica dualidade estrutural.

Esta marcada separação em duas vertentes distintas para atender à demanda da divisão do trabalho, como resposta ao desenvolvimento industrial, se complementa com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942 e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. Estes sistemas criados em convênio com o setor industrial e representado pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI), nasceram para atender as demandas por mão de obra qualificada, de modo mais rápido e prático, já que o sistema educacional estatal por si só não possuía capacidade de acompanhar o ritmo do

desenvolvimento tecnológico dos últimos anos, não por falta de recursos materiais e humanos, mas por falta de capacidade na formação técnica exigida pelas indústrias.

Para complementar a regulação do SENAI, o Governo baixou o decreto n. 4.481 de 16 de julho de 1942 que estabelecia que as indústrias deveriam empregar aprendizes e menores num total de 8%, correspondente ao total de operários nas escolas mantidas pelo SENAI. Esse decreto ainda estipulou que essas escolas deveriam ser de dois tipos: estabelecidas junto às empresas e também pelo sistema estadual de ensino. Além disso, a Lei ainda exigia que a prioridade nessas escolas fosse dada aos filhos dos operários, aos irmãos dos operários e aos órfãos cujos pais estiveram vinculados ao ramo industrial (SANTOS, 2003).

Nesse sentido, o público alvo das escolas do SENAI e SENAC tratava-se de uma população que tinha urgência em se preparar para o mercado de trabalho. Quanto aos adolescentes desfavorecidos economicamente à busca por essas escolas se dava pela necessidade de trabalhar mais cedo, já os jovens que estavam no mercado, o procuravam em busca de uma qualificação para melhorar a remuneração.

É conveniente lembrar que o SENAI e o SENAC eram as únicas escolas que pagavam os alunos para estudar, o que os tornavam grandes atrativos para as camadas menos favorecidas. Por conseguinte, essas escolas acabaram se transformando em escolas das camadas populares, enquanto os ensinos secundário e superior se consolidam como privilégios das camadas médias e altas. Assim, mais uma vez, reitera a existência de caminhos diferenciados na educação.

Com o passar dos anos ocorre a queda do Estado Novo, em 1945, que reconduziu o país ao regime democrático. Nesse período é retomada a luta dos pioneiros da educação para introduzir mudanças na Lei Orgânica do Ensino Industrial, como a “equivalência entre os ramos de ensino profissional e secundário e a eliminação da dualidade educacional” (SANTOS, 2003, p. 218). A luta pela equivalência entre os diversos ramos de ensino foi sendo perseguida ao longo dos anos 1950 até os anos 1960.

Mas apenas em 1961 se manifesta pela primeira vez na história da educação brasileira a articulação entre os ensinos secundário e profissional para fins de acesso ao ensino superior, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

Outro passo inovador da lei foi em relação ao SENAI:

Foi estender ao SENAI a possibilidade de instituir a mesma organização que estava prevista no sistema público de ensino. Assim, o SENAI poderia oferecer o curso ginasial em quatro anos e o curso técnico industrial em três anos equivalente ao

curso secundário, o que facultava aos alunos dessa instituição ingressar em qualquer curso de nível superior (SANTOS, 2003, p.219).

Porém, a equivalência pretendida pela lei não conseguiu superar a dualidade, tendo em vista a permanência de duas redes de ensino, sendo que o ensino secundário ofertado fora do SENAI e SENAC continuou mantendo um currículo com vistas a formar para o ensino superior e conservando o privilégio de ser reconhecido socialmente.

Sendo assim, é importante frisar que, na prática, a dualidade permaneceu, os currículos se encarregaram de mantê-la, pois a vertente propedêutica continuou privilegiando os conteúdos exigidos no acesso à educação superior e nos cursos profissionalizantes os conteúdos continuavam vinculados às necessidades imediatas dos setores produtivos. Isso demonstra a forte tendência da sociedade em manter a tradição construída no Brasil-colônia, que era de continuar colocando em plano secundário as funções vinculadas ao trabalho manual.

A partir desse cenário, observa-se que o que se alterou ao longo do século XX foi o perfil de formação do trabalhador requerido pelo mercado em função do desenvolvimento do sistema produtivo e das relações mercantis. Nesse sentido é perceptível o quanto as mudanças na organização do trabalho e na formação do trabalhador são subordinadas ao processo de acumulação do capital, e alteradas para contornar crises e impasses na produção.

1.4 A legislação e seus entraves à formação omnilateral

Em 1964, pouco tempo depois de sancionada a LDB de 1961, o Brasil presenciou um Golpe de Estado, que instaurou o regime militar (1964-1985) e modificou toda a estrutura política e administrativa do país. O movimento surgiu para afastar do poder um grupo político, liderado por João Goulart, que, na visão dos conspiradores, levava o Brasil para o caminho do comunismo. Alegaram assim, que a intercessão militar era o único meio de afastar o país da ameaça comunista. No período da ditadura militar, houve a articulação entre os interesses do capital internacional e da elite política nacional e a elevação da escolaridade dos trabalhadores passa a ser determinante para o desenvolvimento industrial do país.

O golpe de 1964 teve como cenário a crise econômica existente no início da década de 1960. Como afirma Ianni (1991), essa crise se manifestou na redução do índice de investimentos, na diminuição da entrada de capital externo, na queda da taxa de lucro e no agravamento da inflação. A partir de 1964, os rumos do desenvolvimento foram então definidos, de forma que permitisse a entrada do capital internacional. A partir desse momento, o Brasil torna-se dependente do capital internacional.

As mudanças políticas resultantes do golpe de Estado de 1964 determinaram mudanças não apenas no plano econômico, mas também em todos os níveis de ensino brasileiro, para adequar a formação às novas demandas do mundo da produção, afim, de promover o progresso industrial do Brasil. Essas mudanças na educação foram realizadas através, principalmente do “acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), denominados acordos MEC/USAID” (ROMANELLI, 2005, p.196).

Ainda nos dizeres desse autor, esse acordo funcionou como forma de “assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro, adequando-o aos interesses da economia internacional” (ROMANELLI, 2005, p. 196). A partir desse acordo o MEC entregou a reorganização do sistema educacional brasileiros aos técnicos oferecidos pela USAID.

O acordo MEC-USAID propunha investimentos na qualificação de mão de obra com base na Teoria do Capital Humano¹². Dessa forma, a educação foi sendo cada vez mais percebida como fator de desenvolvimento e de lucro e como meio de ascensão social. “A formação profissional técnica de nível médio passou a assumir um importante papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS 2005, p. 35).

Acordos assinados pelo governo brasileiro com a USAID demonstravam a intenção de se ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e de promover uma formação de mão de obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho. Assim, esse acordo visava instrumentalizar ainda mais a educação profissional técnica de nível médio a fim de atender as necessidades imediatistas do mundo da produção.

Com o aumento da procura de empregos, acarretada, inclusive, pela rápida urbanização, os empregadores passaram a exigir um nível de escolaridade cada vez maior como modo de seleção preliminar. Com isto, cresceu também a demanda pelo ensino superior, mas não era de interesse governamental a ampliação do acesso à universidade pela população, pois representava o risco de se agravar o movimento de contestações ao regime político.

¹² De acordo com Schultz (1961) tal teoria dissemina a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria valorizando a si próprio, na mesma lógica em que valoriza o capital.

Dessa forma, as universidades não conseguiam absorver os alunos aprovados nos vestibulares, o que gerou um exército de excedentes e uma tensão social, motivo de preocupação para o governo. Para Cunha (1980), restava o dilema: o que fazer com os alunos egressos do ensino secundário que procuravam o ensino superior por uma profissão? Essa pergunta teve como resposta a reforma do ensino primário e secundário, empreendida pela Lei 5692/71¹³. Essa Lei surgiu com um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio, afim, de suprir as necessidades industriais e o de conter a pressão sobre o ensino superior.

Em 1971, com a Lei 5692/71, que reforma o 1º e o 2º grau, os cursos então denominados primário, ginásial e colegial, foram transformados em 1º grau e 2º grau. O 1º grau incorporou o primário e o ginásial, com duração total de oito anos, visando uma educação geral fundamental e uma iniciação para o trabalho, já o 2º grau, incorporou o colegial, com a pretensão de oferecer habilitação profissional de grau médio. Três aspectos merecem destaque nessa reforma: fim do exame de admissão ao ginásio; ampliação da escolarização inicial; e profissionalização compulsória no 2º grau.

Juntamente com a criação do 1º grau, houve a extinção do exame de admissão do primário ao ginásio, que se constituía em uma barreira ao prosseguimento de estudos, principalmente para os filhos das classes populares. A escolarização inicial passa a ser de oito anos e não mais quatro anos. Assim, pela primeira vez a escolarização dos 11 aos 14 anos integra a fase inicial de estudos e não mais o ensino secundário. Apesar disso, os avanços foram minimizados, pois não houve o redimensionamento das escolas públicas para atender à chegada massiva de crianças das classes populares, fazendo com que o aumento quantitativo de acesso aos níveis mais elevados de escolarização não ocorresse com qualidade.

A profissionalização compulsória no 2º grau foi produto de uma reunião de fatores. Por um lado a nova fase de industrialização vivida pelo Brasil, conhecida como o Milagre Brasileiro¹⁴ demandava por técnicos de nível médio qualificados para atender as necessidades de mão de obra requerida pelas indústrias. Por outro lado, era necessário dar respostas à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, o que acarretava pressão pelo aumento de vagas no ensino superior.

Dessa maneira, a opção política foi dar uma resposta diferente às demandas educacionais das classes populares. Utilizou-se, então, da profissionalização no 2º grau, nas

¹³ A partir da lei 5692/71 o ensino secundário perde essa denominação, passando a ser ensino médio.

¹⁴ O período da História do Brasil entre os anos de 1969 e 1973 foi marcado por forte crescimento da economia. Nesta época o Brasil era uma Ditadura Militar, governado pelo General Médici. O termo “milagre” está relacionado com este rápido e excepcional crescimento econômico pelo qual passou o Brasil neste período.

escolas públicas e privadas, com a finalidade de romper com a dualidade entre educação geral e profissional, possibilitando aos jovens a inserção no mercado de trabalho e no ensino superior.

Contudo, a profissionalização nas escolas públicas estaduais não ocorreu para superar a dualidade, pelo contrário, enfatizaram-se conteúdos instrumentais em contraposição aos conteúdos de uma formação geral. Segundo Kuenzer, (2000, p. 20), “nesta esfera educacional, não foi considerada a relação entre consciência e trabalho, cabeça e mãos, teoria e prática”, não houve a formação unitária, *omnilateral*¹⁵, proposta por Marx e Gramsci. Mais uma vez a legislação propõe a junção e não a integração entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio, impedindo a formação ampla, integral dos jovens.

A profissionalização precoce, ainda no período da formação escolar de nível médio, tem sido objeto de análise e discussão entre os pesquisadores do campo nos dias atuais. Nosella (2013) tem reiterado seu compromisso com a formação ampla e de qualidade para os jovens no nível médio, contrapondo-se à incorporação da dimensão técnica meramente instrumental nesse período da vida escolar.

Ainda na lei 5.692/1971 a falta de adequado financiamento e de formação de professores também contribuiu para que a profissionalização nos sistemas públicos estaduais ocorresse sem qualidade. Entretanto, isso não aconteceu por caso, fazia parte do projeto de desenvolvimento industrial pelo qual passava o país, sendo necessário que um contingente de indivíduos fosse direcionado o mais rápido ao atendimento das necessidades industriais do país.

Os efeitos dessa reforma sobre o ensino médio foram de não produzir nem a profissionalização nem o ensino propedêutico nos sistemas estaduais de ensino. Mais uma vez, nota-se a velha dualidade oculta em uma proposta que, aparentemente, apresentava uma estrutura de ensino médio que não se diferenciava por ramos dirigidos a classes sociais distintas.

Já na década de 1980, o governo do General Figueiredo alterou os dispositivos da Lei 5.692/71 referentes à profissionalização do ensino de 2º grau, por meio da Lei 7.044/1982, implicando em algumas mudanças na proposta curricular, como a não obrigatoriedade das escolas na oferta da profissionalização compulsória. Nessa nova lei o termo “qualificação para

¹⁵ O conceito de omnilateral é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho. Propõe uma formação universal, unitária, completa do homem em todos os seus aspectos.

trabalho” foi substituído por “preparação para o trabalho”, possibilitando às escolas escolherem qual modalidade de ensino ofereceriam.

Com o fim da obrigatoriedade da formação profissional no ensino de 2º grau, ressaltou-se, mais uma vez, a indefinição quanto ao seu objetivo e a manutenção da dualidade educacional ficou ainda mais explícita. Frigotto, Ciavatta e Ramos sobre essa passagem comentam que:

[...] a Lei n. 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando àqueles que cursavam esses cursos vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p.36).

É perceptível, com essa Lei, o quanto as políticas de formação para o trabalho caminham na linha fragmentária, trazendo consequências muito fortes para o processo formativo das classes populares, que acabam não tendo outra opção a não ser de ocupação de cargos que exigem menos qualificação e por consequência baixos salários. Assim, o que a legislação da educação profissional técnica de nível médio tem proposto é apenas um caráter pluriprofissional, multiplicidade da atividade, ideia segundo Manacorda e Nosella, presentes no conceito de politecnia¹⁶ e não uma formação integral, *omnilateral*, unificadamente teórica e prática, presentes no conceito tecnológico defendido por esses autores.

Enfim, as leis n.º 5.692/71, 7.044/82 e o Acordo MEC/USAID além de causarem falta de identidade do ensino médio, geraram também falsas expectativas diante da educação profissional técnica de nível médio, como se ela pudesse alavancar o desenvolvimento econômico do país e promover a ascensão social.

1.5 A crise do capitalismo monopolista e o atual marco legal da educação profissional técnica de nível médio

A década de 1980 demarcou uma nova era no quadro institucional brasileiro com o processo de redemocratização do país, a partir de greve dos trabalhadores, lutas dos

¹⁶ Autores como Dermeval Saviani (2003), Gaudêncio Frigotto (1998) e Lucília Regina de Souza Machado (1992) argumentam que o projeto de educação politécnica expressa a integração entre trabalho intelectual e trabalho manual. Entretanto, há autores como Marx (1848), Manacorda (1991) e Nosella (2007) que discordam dessa argumentação e se posicionam em defender que o termo educação tecnológica sublinha com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou omnilateralidade do homem, enquanto o termo educação politécnica para esses autores sublinha o tema da disponibilidade para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos. Contudo, apesar de haver diferença de concordância no sentido dos termos politécnico e tecnológico, não é objetivo desse trabalho aprofundar essa questão, apenas ressalta-se que há discordância na utilização de um em função de outro para alguns autores.

movimentos sociais, que ocasionou a saída dos militares do poder e a entrada de José Sarney (1985 a 1989) inaugurando a Nova República.

Essa década foi extremamente significativa para a história nacional, passamos do período do milagre econômico para uma década de grande recessão econômica e de elevada inflação. A crise que correu nos anos de 1980 se abateu sobre o Brasil e os demais os países da América Latina, evidenciando tanto um problema pontual e local como um problema de caráter estrutural, reflexo das transformações operadas no interior do próprio sistema capitalista mundial.

Esse período no Brasil foi considerado pelos analistas econômicos brasileiros como a "década perdida"¹⁷ em termos de crescimento. Tal acontecimento deve-se ao endividamento estatal caracterizado nos anos de 1950 e 1960 e ao grande intervencionismo estatal dos anos de 1970 adotada pelos governos militares, levando à estagnação da economia, aos altos índices de inflação, à perda de consumo da população, à volatilidade do mercado e à queda no crescimento do Produto Interno Bruto (PIB). Essa crise ainda gerou altos índices de desemprego e o aumento considerável da pobreza no Brasil e nos demais países da América Latina.

Apesar de ter sido uma época de crise econômica, o ano de 1980 foi de grande importância para o processo de luta pela redemocratização do país. Os movimentos populares e sindicais, reprimidos durante a ditadura, começam a ganhar força e projeção nacional e os governadores de estado voltam a ser escolhidos em eleição direta em 1982. Os debates se intensificavam em torno das mudanças que deveriam ser dadas à educação e, por extensão, ao ensino profissional técnico de nível médio. Esses debates se deram por meio dos grupos compostos pelas diversas correntes do pensamento educacional que acabaram lutando e conseguindo a promulgação da nova Constituição Federal (CF) de 1988, conhecida como constituição cidadã.

A Constituição Federal de 1988 contribuiu principalmente para tornar a educação direito de todos e dever da família e do Estado. Contudo cabe ressaltar que essa constituição, apesar de abrir a democracia do país, também manteve limites nos direitos sociais da propriedade da terra, manteve a educação majoritariamente nas instituições privadas, devido a

¹⁷ Nos anos de 1980 a eclosão da crise abriu espaço para uma ampla transformação do papel desempenhado pelos Organismos Multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que passaram a figurar como agentes centrais do gerenciamento das relações de crédito internacional. O Banco Mundial e o FMI passaram a intervir diretamente na formulação da política interna dos países endividados e a influenciar a própria legislação desses países. Dessa forma, quem pagou o preço da crise foi a classe trabalhadora pelas condições recessivas impostas pelo Banco Mundial e o FMI à economia incidindo sobre direitos sociais adquiridos.

coexistência de instituições públicas e privadas e também manteve a transferência de recursos públicos ao ensino privado.

De acordo com Frigotto (2005) o debate da comunidade educacional, especialmente dentre aqueles que investigavam a relação entre o trabalho e a educação, afirmava a necessidade de conceber na educação profissional técnica de nível médio o trabalho como princípio educativo, ou seja, como atividade inerentemente humana e não apenas instrumental voltado para a busca do lucro. Para Marx (2010) e Gramsci (2000) o trabalho constitui o ser humano, e é através dele que se faz a mediação entre o homem e a natureza e, dessa interação, decorre o processo de formação humana.

Porém, após a aprovação da Constituição intensificaram-se os estudos no desenvolvimento de propostas que adequassem a educação às novas necessidades do mundo do trabalho. Dessa forma, com a promulgação da CF, a LDB de 1971 foi considerada ultrapassada e incapaz de reger a educação do Brasil perante as regras atuais de mercado e a competitividade existente no cenário internacional.

No cenário internacional, a grande crise capitalista provocada principalmente pelo aumento excessivo no preço do petróleo, que ocorreu, segundo Antunes (2009), a partir do início da década de 1970 e também pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, afetou a economia mundial. A crise sistêmica no capitalismo mundial nesta década impôs severas mudanças ao mundo do trabalho. A educação profissional técnica de nível médio foi fortemente afetada por tais mudanças, em geral contribuindo para efetivá-la, atuando na formação do trabalhador de modo a adaptá-lo ao novo modo de organização da produção.

Sobre a crise Antunes (2009, p. 33) ainda destaca que “iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo”, que tem como características principais a globalização da economia, incremento acentuado das privatizações, a desregulamentação dos direitos do trabalho e aplicação intensiva de novas tecnologias, investindo em “capital morto (máquinas) e reduzindo o capital vivo (homens) para aumentar a produtividade e o lucro para os capitalistas” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2001).

A partir da reestruturação econômica, que ocorre com a reorganização do capital e seu sistema ideológico, tem início tanto nos países desenvolvidos quanto nos países em desenvolvimento, uma expansão industrial devido à nova forma de organização econômica, conhecida como produção flexível. Segundo Harvey (2004) essa nova forma de organização

econômica, se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, de mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade de processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças nos padrões do desenvolvimento desigual tanto entre setores como entre regiões geográficas (HARVEY, 2004, p.140).

Essa flexibilização atinge não somente os postos de trabalho, as indústrias, mas também reflete alterações no campo educacional. Dar respostas rápidas e flexíveis a situações de mudança, revendo e dimensionando as relações entre o sistema de formação profissional e o sistema educacional; dimensionar as formas heterogêneas pelas quais os sistemas nacionais de produção e de serviços incorporam as imposições geradas pelas transformações na economia globalizada e rever as formas e responsabilidades do financiamento da formação profissional são alguns dos pontos que Ferretti (1997, p.7) elenca como novas demandas e novos desafios postos à formação profissional.

A concepção de educação que embasa essa reestruturação da educação profissional técnica de nível médio é a ruptura entre o pensar e o agir, o aligeiramento desse ensino, assim como a subsunção da escola à cultura do mercado na formação do cidadão produtivo. A visão dessa modalidade educacional se insere no contexto de hegemonia das políticas neoliberais e se afina à redução do papel do Estado com as áreas sociais sinalizando a transição de suas responsabilidades com essas áreas para parcerias com o setor privado, com destaque para os organismos internacionais, Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). É sob esse cenário que novas mudanças são introduzidas nas políticas para a formação profissional técnica de nível médio.

O final da década de 1980 e início da década de 1990 marcam a presença do neoliberalismo no Brasil. O período neoliberal iniciou no governo Collor (1990-1992) e se aprofundou nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), (1994-1997) e (1998-2002). Nesse momento, várias reformas foram implementadas, como por exemplo, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, no primeiro mandato de FHC.

A educação mais uma vez se torna o centro da estratégia para o desenvolvimento econômico do país, fornecendo as habilidades e competências necessárias ao mercado em transformação. A educação nesse sentido para Mari (2006, p.83) “funciona como um sistema de internalização, incorporando os valores e os conhecimentos sob a ótica capitalista para

manter a ordem do metabolismo social do capital”. Assim, a preocupação da educação recai sobre os interesses do capital e não à oferta de uma formação humanística.

Para que esse desenvolvimento fosse atingido o instrumento principal foi o financiamento de projetos educacionais pelo Banco Mundial. A educação, então, passou a fazer parte de forma significativa da agenda do BM, que tem funcionado desde a década de 1990 como uma agência de negociação, de organização e indução das políticas educacionais para a educação e para a produção do consenso.

De acordo com Mari e Grade (2010, p.3) “o BM é considerado como agência de Estado que assume o papel de intelectual coletivo, no sentido gramsciano, que produz pensamento e ação”. Ainda de acordo com os autores “o Banco exerce a função de intelectual coletivo por organizar, sistematizar e executar os interesses dos países centrais nos países periféricos”. O receituário colocado por estes Organismos na área educacional expressa uma educação subserviente aos países centrais e um discurso consensual de que sua função é assegurar o processo de reprodução do capital nos moldes de uma educação movida pelos interesses do mercado.

De acordo com Leher (1998, p. 9) “o Banco representa uma estrutura material da ideologia da globalização com a função mediadora de organizar e difundir a ‘concepção de mundo’ que os ‘Senhores do Mundo’ querem consolidar e reproduzir”. Seu estudo trabalha com a hipótese de que longe de ser uma questão marginal, a educação nas proposições do Banco Mundial atua como requisito para a inexorável globalização, cumprindo uma função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos.

Esse autor, também observa que os encaminhamentos da política educacional na década de 1990, referem-se à educação como uma prática passível de ser regulada pelo mercado, com especial atenção à educação profissional técnica de nível médio. Sobre esse cenário Leher (1998, p.237) ainda salienta, baseado nas proposições do Banco Mundial, que:

O mercado esta requerendo trabalhadores adaptados aos novos paradigmas produtivos, prontamente capazes de adquirir as habilidades requeridas pelas mudanças na estrutura do trabalho. Daí a recomendação de que a formação esteja sintonizada com o setor privado.

Para o Banco Mundial (2011) a educação profissional técnica de nível médio deve estar pautada em aprendizagens com habilidades e capacitações cada vez mais técnicas, que ofereça condições para que o indivíduo responda as necessidades da economia de mercado local ou global.

O governo, então, adotou os receituários dos organismos internacionais que se pautavam em imperativos financeiros, competitivos, incorporando-os à nova Lei da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, o que acarretou significativas mudanças no cenário educacional brasileiro.

A LDB de 1996 é permeada de contradições, ambiguidades e reflete as diretrizes neoliberais adotadas no governo FHC. A partir da década em questão, a educação mais uma vez insere-se na esfera do mercado e, portanto, objeto das políticas neoliberais preconizadas pelos diversos organismos internacionais como o FMI, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o BM.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, foi consolidada por meio de um amplo debate, envolvendo educadores, pesquisadores, parlamentares, dirigentes educacionais, estudantes, servidores e representantes dos diversos segmentos organizados da sociedade, que de certa forma possuem relação com a educação.

Logo no primeiro capítulo a LDB 9394/96 define a educação de forma ampla, uma vez que abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Esse conceito mais amplo de educação, segundo Kuenzer e Grabowski, (2006, p. 3) “incorpora o conceito de trabalho reconhecendo a sua dimensão pedagógica e a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

A LDB divide a educação nacional em dois níveis básicos: educação básica, que compreende a educação infantil, os nove anos do ensino fundamental¹⁸ e mais três anos do ensino médio; e a educação superior. A educação profissional técnica de nível médio, por sua vez, é tratada em um capítulo à parte, de forma minimalista como ressalta Saviani (1998), podendo ser concomitante ou integrada ao ensino médio.

O § 2º do Artigo 36 da LDB, estabelece que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.” Por outro lado, o Artigo 40 traz que “a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Percebe-se, assim, certa ambiguidade e falta de clareza, uma vez que ao mesmo tempo em que possibilita integração entre o ensino

¹⁸ A Lei nº 11.274/2006 ampliou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos. (BRASIL, 2006).

médio e a educação profissional técnica de nível médio, possibilita também a completa desintegração. Nesse sentido, um dos pontos principais da lei é a separação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio regular.

Além disso, o Sistema Nacional de Educação não esgota a questão da formação técnico-científica, que deverá ser objeto de outro sistema paralelo: a Secretaria de Educação profissional técnica de nível médio e Tecnológica. Sobre essa afirmação o site do MEC destaca:

À Secretaria de Educação profissional e Tecnológica (Setec) compete, entre outros fins, planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política da educação profissional técnica de nível médio e tecnológica; promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional técnica de nível médio e tecnológica e zelar pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito da educação profissional técnica de nível médio e tecnológica (MEC, 2012).

Dessa forma, na redação da LDB, o capítulo que trata da educação profissional técnica de nível médio possibilita diversas interrogações quanto à integração e a oferta da educação profissional técnica de nível médio. Sobre essa lacuna, Saviani questiona:

A cargo de quem estará essa educação profissional técnica de nível médio? Da União, dos Estados, dos Municípios, das empresas, da iniciativa privada indistintamente? Localiza-se aí o chamado “sistema CNI”, isto é, o SENAI, o SESI? E também o SENAC, o SESC, etc.? A nível da União o órgão responsável será o Ministério da Educação ou o Ministério do trabalho? Ou ambos? A lei é omissa em relação a questões desse tipo (SAVIANI, 1998, p. 216).

Esse autor ainda alerta que o capítulo que trata da educação profissional técnica de nível médio parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades. Além disso, destaca que o discurso voltado à educação como um meio de aprender para a vida, de preparar o jovem para ser um cidadão capaz de desenvolver um senso crítico, torna-se contraditório quando na realidade a finalidade da educação tem sido a formação do jovem para o mercado de trabalho, muito longe de uma formação integral de unidade técnica e humana nos termos defendidos por Gramsci (2001).

Portanto, a partir das análises à LDB e dos questionamentos de Saviani (1998), percebe-se o quanto o documento da LDB de 1996, é interrogativo, contraditório e minimalista. Ainda segundo esse autor, a característica minimalista dessa lei é proposital, por ser compatível com as ideias vigentes na orientação política proposta pelo neoliberalismo no Brasil.

Nesta mesma década, um ano após a aprovação da LDB, durante o governo do então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, volta a discussão sobre a separação entre o ensino médio regular e o ensino profissional técnico. Ao assinar o decreto 2.208/97, é estabelecida a desintegração entre esses dois níveis de ensino. Em seu Art 5º fica evidenciada essa desintegração: “A educação profissional técnica de nível médio de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). É importante ressaltar que essa organização de ensino sempre foi a opção da classe dominante para o ensino profissional.

Sobre esse decreto Frigotto, Ciavatta e Ramos, argumentam:

O Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional técnica de nível médio em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, através de sua política de formação profissional (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 23).

A partir desse decreto, a formação técnica torna-se um complemento da educação geral e não um pedaço dela. Essa regulamentação gerou um processo polêmico que envolveu educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de Organizações não governamentais (ONGs) e de instituições empresariais durante todo o ano de 2003, retomando a disputa que culminou na aprovação do Decreto 5.154/04.

O decreto 5.154/04, por sua vez, regulamenta além da integração do nível médio com o nível técnico de educação, a permanência da oferta concomitante e subsequente, em diferentes graus.

Art 4. § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Para Nosella (2011, p. 1057) “o decreto n. 5.154/2004 permite tudo: tanto o ensino médio separado, como o integrado”. Ainda de acordo com o autor essa regulamentação levanta questionamentos:

Essa integração, em princípio, é irrepreensível, mas, na prática, levanta sérias preocupações de caráter conceitual, de currículo e de gestão. Integração de cultura geral e profissional não é justaposição de conteúdos, nem subsequência, nem concomitância. É articulação. Mas qual o elemento articulador? O termo/conceito

“integrado” é sedutor e instigante, mas é polissêmico, podendo chegar a ser ambíguo e enganoso (NOSSELA, 2011, p. 1057).

Embora este decreto tenha por objetivo superar a dualidade estrutural, fruto de uma história educacional que tem caracterizado nosso sistema de ensino, na prática com base nos autores consultados, a integração tão almejada pela sociedade civil não ocorreu. Logo, esse decreto não trouxe mudanças significativas à estrutura da educação profissional técnica de nível médio. Ficou evidente que a regulamentação da educação profissional trouxe uma flexibilidade a essa modalidade de ensino que favoreceu o avanço do setor privado, seja no aligeiramento da formação, seja na redução de custos que cursos organizados em módulos menores podem acarretar.

Percebe-se com os autores estudados, que o rompimento da dualidade estrutural não vai ocorrer de uma hora para outra, visto que é fruto de um processo histórico, não apenas pedagógico, mas influenciado pelas mudanças nas bases materiais de produção. Mas, ainda que leve tempo é possível romper com essa dualidade e construir uma educação unitária, de formação ampla, integral, a partir do momento em que não só a concepção de ensino médio, mas a sua própria realidade, for a preparação para o exercício consciente da cidadania.

Daremos prosseguimento a esse estudo analisando a dualidade educacional, a educação para o mercado e a parcerias público/privado no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, a partir dos discursos do campo empresarial, materializado no documento da Confederação Nacional da Indústria, *Propostas da Indústria para as eleições 2014*.

CAPÍTULO 2

TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO MEDIADA PELA NECESSIDADE DO CAPITAL

Embates ideológicos, projetos de adequação à lógica dominante e, obviamente, movimentos de resistência, fazem parte do processo histórico da educação profissional técnica de nível médio. É importante ressaltar que as mudanças que foram destacadas no capítulo anterior, provocadas pela reestruturação capitalista, buscam demonstrar o quanto essas mudanças impõem uma transformação nas demandas oriundas do processo de trabalho que passariam a requerer trabalhadores melhor educados, e, portanto, a chave para alavancar a competitividade seria a educação. Dessa maneira a formação educacional profissional técnica de nível médio está cada vez mais baseada em aprendizagens técnicas, pragmáticas com habilidades e competências demandadas pelas necessidades do mercado.

As transformações do mundo do trabalho impactam a educação e torna-se preciso uma tomada de decisão no que concerne não só a que “novo trabalhador” o setor produtivo requer, alicerçado pelo discurso do desenvolvimento nacional, da empregabilidade e da redução da pobreza, mas também a que “novo trabalhador” requer os próprios trabalhadores, na perspectiva de uma formação emancipadora, omnilateral. Para avançar na superação de uma formação para os trabalhadores, é preciso tomar o trabalho como princípio educativo e pedagógico, em cujo percurso educacional estejam presentes e articuladas duas dimensões: o desenvolvimento das capacidades intelectuais e o desenvolvimento das capacidades manuais de forma a elevar a consciência humana.

Em essência a educação profissional técnica de nível médio deveria indicar uma relação de identidade entre trabalho e educação, no que diz respeito a seus fundamentos ontológicos. “Fundamentos ontológicos porque o resultado desse processo é o próprio ser dos homens” (SAVIANI, 2007, p.4). Isso significa que são atividades intrínsecas ao ser humano e que se relacionam diretamente, visto que ao produzir a existência por meio do trabalho os seres humanos educam-se mutuamente.

No entanto, isso não tem ocorrido. Com o movimento inevitável das sociedades, historicamente a relação trabalho e educação acompanhou a divisão social e técnica do trabalho e, por consequência, na sociedade capitalista, a divisão entre capital e trabalho. A educação, então, tem se tornado a preparação para o trabalho com a finalidade “imediatamente interessada” (GRAMSCI, 2001, p. 33). Assim, o caráter formativo do

trabalho é substituído por essa formação, contrária à proposta de educação desinteressada e formativa de Gramsci (2001), havendo uma educação para o trabalho e não uma educação pelo trabalho.

É neste sentido que o presente capítulo buscou ampliar a compreensão de como as influências políticas e econômicas vem remodelando o papel da educação profissional técnica de nível médio e contribuindo para construção de consenso sobre a funcionalidade do PRONATEC na sociedade capitalista. Para tal compreensão, analisou-se o Projeto 19 *Educação para o mundo do trabalho: a rota para a produtividade* presente no documento da Confederação Nacional das Indústrias (CNI), a fim de compreender a partir do discurso industrial qual o papel do PRONATEC no campo da educação profissional no Brasil, do ponto de vista dos objetivos e metas da profissionalização de mão de obra.

2.1 Trabalho e educação na sociedade capitalista: PRONATEC como alternativa de formação para os jovens

Para compreensão desse cenário da educação profissional, foram destacadas nesse trabalho as análises de algumas ações dos mandatos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e da atual Presidente Dilma Rousseff (2011-2018), por serem governos em que ocorreram e vêm ocorrendo uma expansão significativa da educação profissional, acompanhada de uma presença expressiva de propagandas no meio midiático. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país (MEC, 2013).

Já entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação entregou à população 214 escolas técnicas que estavam previstas no Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica¹⁹. Atualmente, são 354 unidades e mais de 400 mil vagas em todo o país. Com outras 208 novas escolas entregues no ano de 2014, atualmente são 562 unidades que, em pleno funcionamento, geram 600 mil vagas. (MEC, 2015).

Os mandatos do governo Lula, que foram sucedidos pela Presidente Dilma Rousseff (2011), sua correligionária do Partido dos Trabalhadores (PT), foram marcados além da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pelo grande volume de programas sociais voltados às camadas mais pobres da população. No entanto, apesar de pertencerem a um partido social democrata, esses governos mantiveram a

¹⁹ O Plano de expansão da rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi iniciada em 2005, no mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o objetivo de expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a rede de Institutos Federais, democratizando e ampliando o acesso de vagas na Educação Profissional e Tecnológica, que até 2005 estavam “congeladas.

transferência de serviços essenciais à população, como a educação, para o âmbito da iniciativa privada, assim como a transferência de subsídios públicos a esse setor. Se antes prevaleciam as privatizações, agora se estabelecem parcerias público-privadas, mediante o repasse de verbas públicas para que empresas privadas exerçam algumas das funções do Estado, como continua ocorrendo com o Programa Universidade para Todos (PROUNI)²⁰ e passa a ocorrer com a criação do PRONATEC.

No primeiro mandato do governo Lula, em 2005, ocorre a publicação da Lei nº 11.195, que marca a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Neste primeiro momento, estavam previstas 37 novas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), nove novas autarquias, além da federalização de 18 novas escolas que não pertenciam à rede federal. Em 2007 ocorreu o lançamento da segunda fase do Plano que entregou à população mais 150 novas escolas técnicas, perfazendo um total de 354 unidades, no final de 2010. (MEC, 2013).

Em 29 de dezembro de 2008, o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892/08, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). A mencionada lei ainda instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG e 25 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Em agosto de 2011, dando sequência à expansão da Rede Federal iniciada pela gestão de Lula, a Presidente Dilma Rousseff anuncia a terceira fase da expansão. Os investimentos serão cerca de R\$ 7 milhões por unidade de educação profissional. Para definir os municípios contemplados, o Governo Federal considerou aqueles com população acima de 50 mil habitantes, os Arranjos Produtivos Locais (APLs) e o percentual elevado de extrema pobreza (CONIF, 2011).

De acordo com informações do site do Ministério da Educação (2013), o Governo Federal está investindo mais de R\$ 1,1 bilhão na expansão da educação profissional. Em 2014 o investimento total chegou a 14 bilhões de reais. Em seu discurso de posse, a Presidente

²⁰ É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudos em instituições de educação superior privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior.

Dilma Rousseff deixou clara a continuidade desse processo de expansão acompanhado da transferência de serviços para o setor privado²¹. O discurso enfatizava a intenção do Governo Federal em expandir a experiência do PROUNI para o ensino médio profissionalizante, acelerando a oferta de milhares de vagas para que os jovens recebessem uma formação educacional e profissional de qualidade (BRIGÍDO, 2011).

Assim, em continuidade ao Plano de Expansão é lançado em abril de 2011 através da Lei nº 12.513, pelo Governo Federal o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, que “visa à expansão e a democratização da oferta de cursos de educação profissional de nível médio e de formação inicial e continuada de trabalhadores” (BRASIL, 2011).

São objetivos do referido programa:

Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância; construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais; aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; aumentar a quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de educação profissional e tecnológica; melhorar a qualidade do ensino médio (BRASIL, 2011).

Nessa perspectiva, estão previstos subprogramas e diferentes modalidades, para atingir os objetivos o programa:

²¹ No Brasil, além das parcerias internacionais na captação de recursos, temos também a parceria com o capital privado, mediante, por exemplo, a Parceria Público-Privada (PPP's), regulada pela lei 11.079/2004. Essa parceria possui dois tipos de modalidades: a chamada patrocinada e a administrativa. As PPP's, na modalidade concessão patrocinada, são uma concessão de serviços em que há patrocínio público à iniciativa privada. Já as PPP's, na modalidade administrativa, o parceiro privado será remunerado unicamente pelos recursos públicos orçamentários, após a Geralmente os investimentos privados são financiados via BNDES (tesouro nacional) a juros baixos.



Figura 2 - Subprogramas PRONATEC

Fonte: <http://www.cafw.ufsm.br/pronatec/bf/o-que-o-pronatec>

A expansão da Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica, prevê a ampliação de escolas técnicas federais, já o Programa Brasil Profissionalizado é destinado à ampliação da oferta e ao fortalecimento da educação profissional integrada ao ensino médio nas redes estaduais. A Rede e-TecBrasil, por sua vez, assegura a oferta de cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, gratuitamente na modalidade a distância. O Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem, formados pelo Sistema S²², prevê a aplicação dos recursos do SENAI, do SENAC, do Serviço Social do Comércio (SESC) e do Serviço Social da Indústria (SESI). Sendo estes recebidos da contribuição compulsória, em cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, em vagas gratuitas destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores.

O FIES Técnico e Empresa financia cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional para estudantes e trabalhadores em escolas técnicas privadas e nos serviços nacionais de aprendizagem. A taxa é de 3,4% ao ano, mesmo percentual aplicado atualmente no Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) do ensino superior e o Bolsa Formação, que oferece gratuitamente cursos técnicos em redes privadas para quem concluiu o Ensino Médio e também para estudantes matriculados no ensino médio, cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, destinada ao trabalhador

²² Conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. Fazem parte do sistema S: Senai; Sesc, Sesi, Senac, Senar, SESCOOP, Sest. As instituições do Sistema S não são públicas, mas recebem subsídios do governo, através de recursos parafiscais, advindos da contribuição compulsória de 2,5% sobre a folha de pagamentos das empresas brasileiras. O recurso é parafiscal quando o seu objetivo é a arrecadação de recursos para o custeio de atividades que, em princípio, não integram funções próprias do Estado mas este as desenvolve através de entidades específicas. Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>.

e aos beneficiários dos programas federais de transferência de renda (BRASIL, 2011). Ademais, cabe ressaltar que a verba pública, assentada nos impostos pagos pelos cidadãos, em parte será destinada por intermédio de bolsas. No entanto, estas não são gratuitas aos alunos.

Além dos subprogramas citados, existem as modalidades ou recortes de beneficiários²³ do PRONATEC, divididos em: PRONATEC Copa do Mundo, em parceria com o Ministério do Turismo; PRONATEC Seguro Desemprego, parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego; PRONATEC Brasil Sem Miséria²⁴, parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; PRONATEC Bolsa - Formação Estudante (Ministério da Educação); PRONATEC Bolsa - Formação Trabalhador (Ministério da Educação); PRONATEC Financiamento da Educação profissional e Tecnológica (Ministério da Educação) e; PRONATEC Brasil Maior, parceria com o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior.

O público beneficiado pelo PRONATEC é composto por: estudantes do Ensino médio da rede pública, inclusive, os vinculados à educação de jovens e adultos; trabalhadores; beneficiários dos programas federais de transferência de renda e egressos que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral. Segundo a Presidente Dilma Rousseff em entrevista a Luciano Seixas no programa rádio Café com a Presidenta (2011b):

O PRONATEC será um conjunto de ações voltadas para os estudantes e trabalhadores que querem fazer um curso técnico e que não têm como pagar. Será um programa, tanto de bolsas quanto de financiamento estudantil. [...] E o estudante pode cursar em um turno o curso tradicional e no outro, vai aprender uma profissão [...].

Nesse sentido, o Governo Federal além de permitir a desarticulação do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio, ao possibilitar ao aluno a matrícula distinta para cada curso, tem se dedicado a ampliar o número de vagas gratuitas do PRONATEC no setor privado através da concessão de bolsas pelo FIES Técnico, Bolsa Formação e pelo acordo de gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem,

De acordo com Leher (1998), eles estão chamando de ‘gratuitas’ as vagas que o Estado compraria do setor privado. Sendo assim, o Estado, ao invés de fortalecer sua rede pública, compra vagas no âmbito privado, para disponibilizá-las como se fossem públicas e

²³ Os recortes beneficiários têm por objetivo solucionar os gargalos de recursos humanos em setores estratégicos da economia nacional. Todos se encontram ativos e a oferta varia de acordo com o mapeamento das necessidades de cada região.

²⁴ Nesse trabalho discorreremos sobre esse recorte beneficiário por tratar de um tema que foi recorrente no mandato de Luiz Inácio Lula Da Silva (2003-2010) e também agora no mandato da Presidente Dilma (2011-2014), com ênfase na erradicação da pobreza.

assim cumpre um importante papel na política, pois faz transparecer que há uma democratização no acesso educacional. Nesses termos Dourado e Bueno (2001, p.55) afirmam que:

Processa-se uma falsa publicitação do privado, que se apropria cada vez mais do espaço público no que concerne ao carreamento de recursos e à exploração de serviços, ao mesmo tempo em que aprofunda suas características mercadológicas alinhadas ao processo de modernização e reforma do Estado, configurado como sua minimização no tocante as políticas públicas.

Contudo, por meio das bolsas de estudo o programa não garante o acesso a formação como direito social, podendo vir a se transformar em práticas de mercantilização econômica e também política, sem garantir uma democratização educacional. Essa ação induz para a oferta da educação profissional técnica de nível médio de forma concomitante em todas as redes de ensino e o incentivo à participação do empresariado da educação, com uma dimensão estritamente privada, eixos fortemente presentes no PRONATEC.

Sobre a questão das bolsas Lima (2011, p.12) faz a seguinte observação:

Os que compram (governos estaduais e municipais), quando optam em manter a educação profissional e técnica fora da condição de direito, isto é, de serviço público de acesso universal e oferta obrigatória, podem vir a utilizar a oferta de bolsas, mesmo quando restrita aos egressos de rede pública, como instrumento de auto-legitimação sob o pretexto de, por um lado, favorecer aos mais capazes e, por outro, de não gastar o dinheiro público com a criação de infra-estruturas formativas rígidas, burocráticas e perdulárias.

Essa iniciativa retoma a descontinuidade da política de integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica e acaba por mascarar a obrigação do Estado na oferta de uma educação universal e de qualidade para todos. O que se percebe, então é a transferência da responsabilidade do Estado em relação à educação, direito público-subjetivo, do qual são portadores os jovens e os trabalhadores, para mecanismos centrados nas práticas de parceria entre o setor público e o privado, com ênfase para o Sistema S.

Segundo Leher (1998), essa parceria é justificada pelo governo, como uma capacidade limitada do mesmo em atender à demanda social crescente por educação. Para Gentili (2005), os neoliberais afirmam que há uma crise no setor educacional pelo caráter estruturalmente ineficiente do Estado em gerenciar as políticas públicas de educação. De acordo com essa concepção, a educação funciona mal porque foi profundamente estatizada. Desse modo, a parceria com o setor privado para a criação de um mercado educacional seria a saída para sanar a crise de qualidade que invade as instituições escolares públicas.

O Banco Mundial (2011) também enfatiza que a má qualidade da educação pública é apontada como um problema que não pode ser solucionado pelo Estado, mas sim, por

reformas no sistema educacional, que estreitem cada vez mais parcerias com o setor privado. Ainda ressalta que a iniciativa privada mostra-se muito mais competente para realizar a qualificação de futuros trabalhadores, além de um excelente nicho de mercado (Mari, 2006).

O documento da CNI (2014) compartilha dessa ideia, ao afirmar que a baixa qualidade da educação é um fator que interfere na capacidade dos trabalhadores de interagir com as novas tecnologias e métodos de produção, com efeitos negativos para a produtividade e a competitividade das indústrias. Nesse sentido propõe que a formação dos jovens esteja sintonizada com o setor privado para atender as mudanças nos paradigmas produtivos. De acordo com informações do documento:

[...] o maior desafio do sistema educacional formal e profissional brasileiro é o de preparar os jovens e adultos para um mercado de trabalho em profunda mutação tecnológica e organizacional. [...] O aumento da competitividade da empresa requer pessoas mais bem educadas pela escola e melhor treinadas pelos institutos de educação profissional. Mas o desafio do capital humano da empresa vai muito além e as empresas precisam se engajar mais na formação das pessoas (CNI, 2014, p. 133-137).

Nesse sentido, o PRONATEC ao priorizar a parceria público/privado reforça a ideia de formação profissional para o emprego, fragmenta os insuficientes recursos públicos e promove a descontinuidade em relação à concepção progressista de integração entre ensino médio e educação profissional. Além disso, interrompe o processo de travessia para a escola unitária e não enfrenta a problemática complexa da qualidade na escola pública.

O papel instrumental, imediatamente formativo, atribuído à educação profissional técnica de nível médio nos dias atuais, reflete a crítica que Gramsci, já na década de 1930, fez à educação, ressaltando seu papel dual e mecanicista para as classes populares.

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa, ou de conservar penas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não deve pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Verifica-se, nesse aspecto, a atualidade da afirmação de Gramsci ao apontar a tendência da expansão de escolas profissionais voltadas para a satisfação de interesses práticos e imediatos. Para esse filósofo a educação deveria se orientar pela filosofia da práxis, onde a prática é pensada, refletida e não mecanicista, meramente instrumental, como muito se percebe na contemporaneidade com o atual programa de educação profissional, o PRONATEC, que tem oferecido cursos de curta duração e superficiais para atendimentos imediatos das necessidades do mundo da produção.

Os cursos ofertados no PRONATEC são: cursos técnicos de no mínimo um ano para quem já concluiu ou está no ensino médio e os conhecidos como FIC (Formação Inicial e Continuada), que têm duração mínima de dois meses. As vagas estão disponíveis na Rede Federal de Educação profissional, técnica e tecnológica, nas Redes Estaduais de Educação, no Sistema S e na Rede Privada de Educação, mediante a celebração de convênio ou contrato (BRASIL, 2011). No Quadro 2 é possível observar as principais instituições que ofertam cursos do PRONATEC, com oferta significativa pelo Sistema S, representado pelo SENAI e SENAC, principalmente nos cursos FIC.

Quadro 2- Instituições que ofertam cursos do PRONATEC

Cursos técnicos (duração mínima de um ano)	Cursos FIC (duração mínima de dois meses)
Rede federal: 31%	Rede federal: 8%
SENAI: 20%	SENAI: 48%
Rede privada: 19%	SENAC: 38%
SENAC: 15%	Redes estaduais 2%
Redes estaduais: 15%	Demais ofertantes: 4%

Fonte: UOL (2014)

Do ponto de vista curricular esse programa exige a articulação do ensino médio com a educação profissional técnica mediante as modalidades: concomitante e (integração), como pré-condição para a captação dos recursos, mas ao incluir a qualificação profissional, com a carga horária mínima de 160 horas em instituições privadas, não garante a elevação de escolaridade e menos ainda uma formação integral e ampla.

De acordo com Marcelle Souza (2014), do site UOL, para os críticos do programa, há um grande investimento em cursos rápidos, principalmente pelo setor privado, que teriam pouco impacto da formação e na empregabilidade dos seus alunos. Ainda segundo Marcelle Souza, para Frigotto, uma pessoa que não teve ensino médio, que não teve ensino fundamental, não vai conseguir se inserir no mercado com um curso de 160 horas.

Dessa forma, devido à rapidez dos cursos e sua falta de qualidade o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasef) enfatiza que “os alunos do PRONATEC saem sem ter qualquer condição de ingresso no mercado de trabalho” (SOUZA, 2014). Sobre a possibilidade de emprego via PRONATEC cabe ressaltar que não foram encontrados dados nas páginas eletrônicas do MEC e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) sobre a porcentagem de alunos que conseguiram emprego após a capacitação.

Os cursos são custeados integralmente pelo Governo Federal junto às unidades ofertantes, sendo gratuitos para os beneficiários. Além da gratuidade da mensalidade, o Programa também isenta o beneficiário dos seguintes custos: transporte, alimentação e material didático. Esses custos são de responsabilidade do Governo Federal, que repassará os valores necessários às unidades ofertantes.

O financiamento do programa é realizado pelo orçamento do Ministério da Educação, do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), do Sistema S (SENAI; SESC, SESI, SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), Serviço Social do Transporte (SEST) e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) que, em 2012, repassou cerca de 1,5 bilhão para investimento em obras de infraestrutura (construção, modernização e ampliação de unidades), além da aquisição de máquinas e equipamentos destinados ao aparelhamento das unidades.

Entretanto, o financiamento significativo tem sido o repasse de subsídios públicos para o setor privado, principalmente para o Sistema S. Além disso, o PRONATEC prevê isenção fiscal para escolas técnicas particulares que ofereçam bolsas de estudo para estudantes do ensino médio público, medida já antecipada pelo governo e similar ao PROUNI.

O Sistema S desde sua fundação nos anos de 1940 até os dias atuais vêm mantendo uma relação de parceria com o poder estatal, recebendo dinheiro público para investimento na educação profissional sem necessariamente um controle de sua oferta gratuita. O artigo 20 da lei do PRONATEC incorpora o Sistema S ao Sistema Federal de Ensino:

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 (BRASIL, 2011).

Já seu artigo 6º deixa claro o repasse de subsídios públicos para o Sistema S:

Para cumprir os objetivos do Pronatec, a União é autorizada a transferir recursos financeiros às instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas estaduais e municipais ou dos serviços nacionais de aprendizagem correspondentes aos valores das bolsas-formação (BRASIL, 2011).

As citações são necessárias para demonstrar através do próprio texto da lei do programa, como o Sistema “S” tem uma atuação relevante na política de educação profissional proposta pelo PRONATEC, além de servir para transferir recursos públicos para escolas privadas no âmbito do ensino médio profissional.

O Sistema S, tem se tornado um dos principais parceiros do PRONATEC. O BNDES criou uma nova linha de crédito para expansão e modernização das escolas das entidades do Sistema. Assim, desde o lançamento do PRONATEC o Sistema S tem recebido grande aporte de recursos públicos. No ano de 2013, segundo a portaria publicada no Diário Oficial da União do mesmo ano, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC repassou cerca de R\$ 405 milhões a entidades do Sistema.

As entidades que receberam os recursos foram: SENAC, SENAI, SENAR e o SENAT. O valor de 405 milhões foi dividido conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Valores repassados ao Sistema S em 2013

CNPJ	Instituição	Total Horas- Aluno	Total (R\$)
03.709.814/0001-98	SENAC	148.436.790	148.436.790,00
03.795.071/0001-16	SENAI	22.931.764	229.317.640,00
37.138.245/0001-90	SENAR	959.877	9.598.770,00
73.471.963/0001-47	SENAT	1.765.851	17.658.510,00
Total R\$			405.011.710,00

Fonte: Diário Oficial da União 01/04/2013.

No ano de 2014 houve um repasse de R\$ 899 milhões para a oferta de cursos por meio do PRONATEC, de acordo com a portaria do Diário Oficial da União, publicada na edição de 30 de janeiro de 2014. A divisão total nesse ano para os Serviços Nacionais de Aprendizagens ficou da seguinte forma (Tabela 2):

Tabela 2 - Valores dos recursos destinados ao Sistema S em 2014

CNPJ	Instituição	Total (R\$)
33.469.172/0001-68	SENAC	305.214.560,00
33.564.543/0001-90	SENAI	567.506.100,00
37.138.245/0001-90	SENAR	10.873.410,00
73.471.963/0001-47	SENAT	16.362.390,00
TOTAL		899.956.460,00

Fonte: Diário Oficial da União 30/01/2014

Sobre esse repasse, de acordo com informações da página eletrônica do Portal da Indústria Brasileira (2013), na abertura do 8º Encontro Nacional da Indústria, a Presidente Dilma Rousseff destacou que a parceria com o Sistema S é a mais bem sucedida entre as relações com o setor privado. Ainda em seus dizeres essa parceria é de extrema importância para o desenvolvimento econômico do Brasil e governos e empresários devem reforçar as parcerias para ajudar o Brasil a superar os obstáculos ao aumento da produtividade.

Segundo Guimarães (2013), na avaliação de Marco Antonio Oliveira, Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), esse diálogo se relaciona diretamente com a compreensão da atual política de educação profissional técnica de nível médio como estratégia de desenvolvimento econômico. Ainda segundo essa autora para o secretário não há problema na presença da lógica empresarial na formação profissional. Para ele esse é um falso debate. Ele ainda completa dizendo que “é óbvio que organizações do porte do SENAI e SENAC estão em estreita cooperação com o mundo empresarial e a tendência natural é que eles formem em função dessa necessidade”.

No entanto, na opinião de Gabriel Grabowski (2010), o destaque relevante do Sistema S na operação do PRONATEC é questionável. Das 2,5 milhões de matrículas criadas em 2011 e 2012, 1,309 milhão estão na conta das entidades empresariais, que recebem transferências por cada matrícula, destacou Grabowski. Ainda observa que o Governo do Rio Grande do Sul, por exemplo, entregou 100% das vagas estaduais do PRONATEC ao Sistema S.

Para esse pesquisador o PRONATEC é o instrumento que o Governo Federal está utilizando para estabelecer um diálogo com o setor empresarial. Guimarães (2013) compartilha desse posicionamento ao afirmar que o PRONATEC é o carro-chefe das parcerias público-privadas na educação profissional.

Vale ressaltar que quando se destina recursos públicos para instituições privadas, o Estado deixa de cumprir seu papel de provedor e indutor de políticas públicas, se eximindo de sua responsabilidade de garantir a educação como direito público subjetivo.

Dessa forma, a parceria público/privada e a significativa responsabilidade do Sistema S pela oferta de educação profissional e tecnológica no Brasil, têm gerado críticas advindas dos trabalhadores do campo educacional, principalmente através da CNTE (2011) e da CONTEE, que tecem críticas ao PRONATEC. Um dos principais argumentos das Confederações contra o programa se dá pela destinação de verbas públicas para as empresas do Sistema S, mediante a parceria público/privado. Nesse sentido, as Confederações argumentam que os recursos que poderiam ser utilizados para o desenvolvimento de uma rede pública de educação profissional passarão a ser utilizados para o fortalecimento das instituições privadas.

No documento, as Confederações ainda manifestam sua posição contrária ao PRONATEC, reafirmando ser favorável ao desenvolvimento de uma educação profissional e tecnológica de qualidade, com formação ampla e não apenas voltada ao trabalho, como tem acontecido nos cursos do PRONATEC. Outra crítica feita pelas entidades se refere à falta de regulamentação da educação tecnológica e profissionalizante, que fica ainda mais vulnerável

com a instituição desse projeto, por não definir de maneira clara a concepção de educação que está por trás da proposta.

Leher (1998) destaca que é importante observar que a opção pelo setor privado desencadeia uma dinâmica incontrolável de um processo regido pela lógica de buscar lucro. Ainda observa, em entrevista cedida a Cátia Guimarães (2011), que o foco da atual política de educação profissional é responder às necessidades do crescimento econômico brasileiro na linha pensada pelos empresários, ou seja, pelo lucro empresarial. E completa que “a estratégia é aumentar o exército industrial de reserva, atendendo a demanda empresarial de forçar os salários e direitos trabalhistas para baixo” (LEHER, 2011). Tal afirmação retoma ao que já salientava Marx no livro *O Capital* (2013) da necessidade de o capitalismo possuir um número razoável de desempregados com a finalidade de impedir maior pressão sobre os preços dos salários.

Segundo Leher (2011) isso explica parcialmente, a expansão de uma série de políticas de formação para os jovens desses bolsões de pobreza, em parcerias com o setor privado, com cursos técnicos muito direcionados as necessidades imediatas do mundo do trabalho, no sentido de atender aos interesses imediatos e de curto prazo do mercado e evitar que os jovens busquem alternativas na sociedade como, violência, criminalidade, barbáries. Ademais, cabe aos profissionais a busca constante de qualificação a fim de conseguirem uma vaga no mercado de trabalho, já que não há vaga para todos.

Desse modo, percebe-se que o PRONATEC tem atuado no sentido de oferecer qualificação como alternativa de empregabilidade, possibilidade de trabalho. Nesse sentido, como observa Mari (2006) há uma compreensão por parte dos governos e empresários de que o problema do emprego não é de falta de postos de trabalho, mas de qualificação. Logo, relega à responsabilidade individual a capacidade de inserir e manter-se no mercado de trabalho.

Contudo, a qualificação por si só não significa estar empregado. Segundo Oliveira (2003, p. 34) a realidade não funciona de acordo com as crenças no deus mercado. Ano após ano torna-se mais crítica a crise do desemprego. A noção de empregabilidade, amplamente difundida no Brasil na década de 1990 tem colaborado para o entendimento de que são os desempregados os culpados por sua condição, por não terem se esforçado em busca de maiores qualificações e escolaridade.

Sobre a parceria público/privado na educação, a Presidente Dilma a justificou, de acordo com informações da página eletrônica Portal da Indústria Brasileira (2013), pela capacidade não só de responder às necessidades do crescimento econômico brasileiro, mas

também por sua maior capacidade de “superar” a pobreza, através da qualificação dos jovens e trabalhadores. No documento da CNI essa justificativa também está presente:

Governos, empresas podem e devem contribuir para a melhoria da escola e para que as crianças e jovens aprendam mais e melhor. É preciso fomentar a visão de que os resultados virão mais rapidamente quando todos se engajarem na agenda da educação (CNI, 2014, p.138).

Dessa forma é difundida uma ideia que se governo e empresas se unirem em nome de uma educação que forneça as aprendizagens condizentes com o atual modelo de produção, alcançaremos o tão almejado desenvolvimento econômico, o qual, por sua vez, trará fim aos problemas sociais, como a pobreza, principal alvo do Banco Mundial.

Essa função atribuída à educação pode ser percebida ao analisarmos o conjunto de políticas sociais implementadas a partir dos anos de 1990, quando a educação passa a ser vista pelos Organismos Multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, capaz de “aliviar”²⁵ a pobreza.

2.2 Do alívio à erradicação da pobreza: PRONATEC como estratégia de superação da pobreza

Séculos de escravidão, encerrados sem preocupação da aristocracia em prover qualquer tipo de apoio aos libertados, seguidos por décadas de industrialização dependente, com urbanização desordenada e concentração de renda nas mãos de poucos, instituíram no Brasil uma dívida social das mais expressivas de que se tem notícia. A partir de 1930 começam a surgir as primeiras políticas sociais, no entanto, eram construções clientelistas, patrimonialistas e assistencialistas. Tem sido aos poucos que o país tem avançado no desenho de políticas públicas mais inclusivas e, nos últimos oito anos, com os dois mandatos de governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o amparo propiciado por uma rede de proteção social tem sido direcionada à população mais pobre.

A ideologia neoliberal subjacente às políticas econômicas dos governos Fernando Collor (1990- 1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) obstaculizaram a conquista de um novo projeto de seguridade social impresso na Constituição de 1988. A eleição de Lula

²⁵ É importante ponderar que o uso do termo alívio da pobreza pelos Organismos Multilaterais e não superação da pobreza tem haver com o fato de os dirigentes do sistema do capital, como o Banco Mundial, reforçarem o discurso que a atual forma de organização das políticas econômicas e sociais e seu escopo amplo, não são capazes de eliminarem a pobreza. Além disso, o Banco Mundial reforça o discurso de que uma parcela da pobreza é necessária às necessidades do capitalismo, assim como à manutenção da estabilidade do sistema, portanto não cabe supera-la e sim apenas alivia-la.

da Silva, em 2002, criou a expectativa da efetividade de um sistema público de proteção social condizente com as reais demandas da população, resgatando o sentido de reforma, desvirtuado pelo conservadorismo da política neoliberal.

A equipe econômica do governo recém-instalado, entretanto, já anunciava que para se enfrentar os dois grandes problemas da atualidade brasileira – a crise fiscal e a má focalização – era necessário realizar um ajuste fiscal e centrar a política social na pobreza²⁶ extrema. O governo Lula, identificado como democrático popular inicia a sua gestão com o destaque para o investimento em programas sociais de transferência de renda, voltados às camadas mais pobres da população. No plano econômico, Lula deu continuidade a diversas posturas anteriormente adotadas no governo FHC.

A prioridade para as políticas de transferência de renda dirigidas aos mais pobres parece até o momento, o traço mais marcante da política social do governo petista e que o diferencia do que se vinha fazendo na área social. A mudança anunciada pelo governo Lula adquiria um conteúdo social preciso: a redução substancial da pobreza e das desigualdades com a inclusão plena dos milhões de pobres pelo Brasil afora.

Entre as várias frentes de atuação das políticas sociais, o governo Lula inicia seu mandato privilegiando o foco da fome e da miséria, instituindo o Ministério da Segurança Alimentar para coordenar o Programa Fome Zero, que visa combater a fome e as causas estruturais que geram a exclusão social e criando também o Programa Bolsa Família (PBF), pela Lei n. 10.836/2004, com o principal objetivo de combater a pobreza tendo como foco a distribuição direta de renda.

Dando continuidade as políticas sociais no combate à pobreza, foi lançado em junho de 2011, pelo Governo Federal, sob a presidência de Dilma Rousseff, por meio do Decreto nº 7.492, o Plano Brasil Sem Miséria (BSM)²⁷ com o objetivo de chegar até as regiões mais segregadas e superar a extrema pobreza, com ações de garantia de renda, inclusão produtiva e serviços públicos. Uma das principais ações de inclusão produtiva é o PRONATEC Brasil

²⁶ Segundo Pochmann et al. (2004, p. 47-48) classifica como pobres as pessoas que possuem um nível de consumo médio de uma região. Por este cálculo, o número de pobres deixa de estar concentrado exclusivamente na Ásia e na África. Ainda assim, o sul da Ásia responderia por 1/3 da pobreza mundial, outros 22% se encontrariam no Sudeste Asiático (incluindo a China), 19,7% na África Sub-Sahariana, 16,1% na América Latina e os restantes 10% na África do Norte, Oriente Médio, Ásia e Europa do Leste.

²⁷ As informações referentes ao Plano Brasil Sem Miséria e PRONATEC Brasil Sem Miséria foram extraídas do seguinte site: <http://www.mds.gov.br/brasilsemmiseria/pronatec>.

Sem Miséria, que tem por objetivo qualificar um milhão de brasileiros inscritas no CadÚnico²⁸ para o mercado de trabalho.

O Plano Brasil Sem Miséria coordena a oferta de vagas de qualificação profissional no âmbito do PRONATEC. São ofertados gratuitamente cursos presenciais de formação inicial continuada (FIC), com no mínimo 160 horas de duração, em diversas áreas profissionais.

A execução do programa é de responsabilidade das prefeituras municipais, por meio da assistência social, que se encarrega da mobilização dos beneficiários, pré-matrícula e acompanhamento dos alunos e conta com o apoio dos governos estaduais.

Ao prever o atendimento prioritário aos beneficiários de programas federais de transferência de renda, como o Programa Bolsa Família e o Benefício de Proteção Continuada (BPC), o PRONATEC alinha-se ao esforço de superação da extrema pobreza do Plano Brasil Sem Miséria.

De acordo com informações do site Blog do Planalto (2013), a Presidente Dilma Rousseff ressaltou durante a formatura de alunos dos cursos do PRONATEC que o programa representava a superação da pobreza. Ainda conforme a presidente há dois caminhos para superar a pobreza. “Um caminho é garantir a renda e emprego, e o outro é educação, formar os brasileiros e as brasileiras”. Destacou também que o programa é a saída do Bolsa Família:

Uma coisa muito importante é o PRONATEC Brasil sem Miséria. Dos 8 milhões (de matrículas), a gente reservou 1 milhão para dar às pessoas mais pobres, aquelas do Bolsa Família, uma oportunidade de ascender, de sair do Bolsa Família, de ter uma profissão (BLOG DO PLANALTO, 2013).

Dessa forma, ainda de acordo com informações do Blog, a Presidente enfatizou que o PRONATEC põe os jovens no caminho do emprego que junto à educação os tira da pobreza, assim terão na oportunidade de qualificação a chance de um emprego para que possam melhorar a renda.

Sobre essa capacidade da educação e da qualificação erradicarem a pobreza, Leher (1998) observa que para atenuar o quadro de miséria e exclusão social pelo qual vinha passando o Brasil no final da década de 1980 e início da década de 1990, os Organismos Multilaterais começaram a dar ênfase especial à educação vista como instrumento de redução da pobreza e como fator essencial para a formação de capital humano adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação. Dessa forma, a centralidade, de fato, adquirida pela educação

²⁸ O Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único) é um instrumento que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda, entendidas como aquelas que têm: renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa; a renda mensal total de até três salários mínimos.

nos discursos dos Organismos, é datada do início da década de 1990, articulada às reformas neoliberais e a busca por um discurso mais humanizado em relação à sociedade, tornando-se então uma “preocupação” do Banco e do FMI, a pobreza em nível mundial.

Dessa forma, segundo esse autor, o Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza difundindo a ideia de que a educação é capaz de possibilitar uma inclusão social, onde todo aquele que se qualificar poderá disputar com chance um emprego no mercado de trabalho.

Leher (1998, p. 173-174) em 1995, o então presidente do Banco Mundial, J.D. Wolfensohn, “ênfaticamente centralizou o lugar conferido à pobreza em sua gestão, apontando que a tarefa de aliviá-la é um preço a ser pago para a estabilidade do sistema”. O presidente Wolfensohn também considera que “aliviar a pobreza dos países pobres é importante para os países ricos, porque manutenção da pobreza em níveis suportáveis é uma condição para o crescimento destes países”. Para o dirigente do Banco, “um crescimento equitativo significa equilíbrio para o planeta” (LEHER, 1998, p. 174).

Ao tratarmos sobre a temática da pobreza levando em consideração o modo capitalista de produção e reprodução da vida, Zanardini (2014, p. 247) observa que “não se pode negar que o capitalismo é caracterizado e se funda na desigualdade em que poucos detêm a propriedade dos modos e meios para produzir a vida”. Ainda afirma que o capitalismo tem “na produção de riqueza a correlata produção e reprodução da pobreza como condição intrínseca e inexpugnável” (ZANARDINI, 2014, p. 247). Nesse sentido, o capitalismo carrega a contradição de produzir riqueza pela produção de pobreza.

Para Zanardini (2014), como a pobreza é tratada como algo inextirpável, são oferecidas explicações ideológicas como forma de mascarar suas verdadeiras causas. Nesse sentido é difundida a ideia pelo BM de que a falta de educação e de qualificação são condições para a manutenção da pobreza, cabendo à educação a tarefa de aliviá-la. A vinculação de maior escolaridade no acesso ao mercado de trabalho contribuiu para a conformação da ideia de que a quem tem educação não faltará empregos (BANCO MUNDIAL, 2011).

Sobre essa perspectiva, Evangelista e Shiroma (2004) argumentam que se constrói a educação como terreno salvífico, de solução política de problemas, como os relacionados à pobreza, que não foram produzidos nesse campo e não podem ser por ele solucionados: “Contudo, é óbvio, não é nesse campo que se encontrarão respostas seja para a pergunta sobre as origens da pobreza seja para a pergunta sobre sua supressão” (EVANGELISTA e SHIROMA, 2004, p. 14). Assim, como observa Frigotto (1984), a atuação isolada da

educação não tem o poder de resolver os grandes problemas socioeconômicos do planeta, como a pobreza.

Para os organismos multilaterais neste processo de alívio da pobreza é interessante ressaltar que o eixo da estratégia do governo para reduzir desigualdades e atenuar a pobreza é assegurar que os programas sociais atendam genuína e eficientemente as necessidades dos pobres. De acordo com Vieira (1992, p. 30), a política social pode ser vista como “estratégia capaz de conservar a desigualdade social, colaborando no funcionamento do capitalismo”, contribuindo para transparecer um quadro de igualdade social, quando na realidade não contribui para a igualdade, mas sim a uma falsa democratização que serve apenas para atenuar as tensões e contestações à ordem vigente, mantendo a estabilidade do sistema.

Fica evidente que o interesse desses Organismos Multilaterais é atenuar, aliviar a pobreza, pois nesse modelo econômico e social, que atualmente é hegemônico, a pobreza está fadada a se perpetuar juntamente com o capitalismo. Dessa forma, a ênfase dada ao alívio da pobreza tem um caráter instrumental onde os programas sociais visam garantir o suporte político e a funcionalidade econômica, necessários ao padrão de crescimento baseado no liberalismo econômico.

Sobre esse cenário Leher (1998, p. 9) argumenta que a educação nas proposições do Banco Mundial atua “como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo uma ação ideológica capaz de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos”.

O documento do BM (2011), *All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development* (Aprendizagem para todos: investir no conhecimento das pessoas e habilidades para promover o desenvolvimento), ressalta a importância da educação para o alívio da pobreza. De acordo com o documento “a educação tem muitos benefícios de desenvolvimento – crescimento mais rápido e redução da pobreza, assim como melhor saúde, fertilidade reduzida, resistência reduzida aos choques econômicos e maior participação cívica” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 2).

O documento acima ainda destaca que:

Jovens que abandonam precocemente a escola são vulneráveis ao desemprego, a pobreza, ao casamento adolescente, gravidez e delinquência. Além de evitar que os jovens abandonem a escola, (ou segunda chance) oportunidades de aprendizagem alternativas que levem em conta as razões pelas quais eles não estão na escola são necessárias. [...] O desafio é então equipar esses jovens com habilidades adicionais técnica ou profissional que promovam o emprego e empreendedorismo (BANCO MUNDIAL, 2011, p.8-9).

Neste sentido a formação profissional técnica de nível médio passa a ser vista como a formação capaz de oferecer as aprendizagens técnicas com as habilidades e os conhecimentos necessários tanto para o desenvolvimento do Brasil quanto para a o alívio da pobreza dos jovens. Essa formação na concepção do Banco pode ser adquirida em fontes e matrizes diversas, de acordo com as necessidades do capitalismo atual, que necessita de um lado de uma mão-de-obra especializada e de outro, uma mão-de-obra técnica, pragmática.

É o que Marx concebe de trabalho simples²⁹ e trabalho complexo na consolidação da sociedade capitalista. Dessa forma, a divisão internacional do trabalho³⁰ também demanda por trabalho mais simples para atuações em postos de trabalhos que não exigem maiores níveis de formação.

A relação que supostamente existe entre a educação e a melhoria nas condições gerais de vida dos trabalhadores segue ditando as proposições do BM, e nelas é ressaltado o nível desejado de eficiência que deve ser garantido via educação.

O discurso ideológico do BM sobre o papel que a educação deve ocupar no alívio das condições sociais da pobreza, “traz colada a ideia, da possibilidade de, através da educação dotar os pobres, via qualificação, de condições de saída dessa situação” (ZANARDINI, 2014, p. 278). Esse cenário, mais uma vez, nos reporta à teoria do capital humano de Schultz (1961), que parte do princípio que a pobreza é resultado da falta de educação.

Como a pobreza é compreendida como uma problemática social que engloba uma significativa parcela educacional é importante que os subalternos se sintam incluídos e não à margem da sociedade. Essa problemática também é tratada no documento da Confederação Nacional das Indústrias (2014).

Embora novas oportunidades de trabalho continuem surgindo, a educação **continua** sendo **requisito importante** para a determinação da renda do trabalho e para a promoção da queda da pobreza e da desigualdade. Por isso, o aumento das oportunidades de acesso à educação ainda é **decisivo** para elevar a renda do trabalhador (CNI, 2014, p. 138, grifo nosso).

Ainda observa que oferecer a opção do ensino médio articulado com a educação profissional é condição para a expansão da oferta de jovens capacitados para que consigam

²⁹ O conceito de trabalho simples foi desenvolvido por Marx no livro *O Capital*. Refere-se ao trabalho de baixo valor agregado em que não há exigência de maior tempo de especialização, contrário ao trabalho complexo, de natureza especializada e que requer tempo maior de formação.

³⁰ É a prática de repartir as atividades e serviços entre os inúmeros países do mundo. Trata-se de uma divisão produtiva em âmbito internacional, onde os países emergentes ou em desenvolvimento, exportadores de matéria-prima, com mão-de-obra barata e de industrialização quase sempre tardia, oferecem aos países industrializados, economicamente mais fortes, um leque de benefícios e incentivos para a instalação de indústrias, tais como a isenção parcial ou total de impostos, mão-de-obra abundante, leis ambientais frágeis, entre outras facilidades. Disponível em: <http://www.infoescola.com/trabalho/divisao-internacional-do-trabalho/>.

um emprego e melhorem sua renda e assim possam também contribuir para a construção de uma indústria inovadora e competitiva.

Nesses trechos percebe-se que há uma estratégia discursiva para o convencimento de que a educação profissional técnica de nível médio é representada como fator ativo para a competitividade das indústrias, assumindo estreita relação com o setor econômico, e para democratização social, contribuindo para redução da pobreza. É possível perceber que esse papel ativo através do léxico **continua** sendo **requisito importante** e **é decisivo**.

Nesse sentido, o PRONATEC, ao propor a expansão e a democratização dos cursos de educação profissional técnica de nível médio tem sido considerado como uma forma de resposta institucional aos problemas e desafios à formação profissional. Como assevera Machado (1998, p. 17), “a educação sofre um questionamento bipolar: é, por um lado, vista como grande culpada pelo atraso e pela pobreza; e pelo outro como o principal setor da sociedade responsável pela promoção do desenvolvimento econômico, a distribuição de renda e a elevação dos padrões de qualidade de vida”. Valorização que se passa a atribuir à educação, em decorrência das supostas contribuições que, segundo o discurso dos Organismos Internacionais, trará à produção e ao desenvolvimento econômico. Mais uma vez reitera-se uma educação para o trabalho e não pelo trabalho.

2.3 Educação profissional técnica de nível médio: educação para o trabalho e não pelo trabalho

Em reportagem, cedida à Paula Laboissière (2013) para o site Agência Brasil, a Presidente Dilma Rousseff afirma que com o PRONATEC, se almeja que o país, cada vez mais, tenha uma geração de jovens com formação técnica de qualidade, capazes de melhorar os nossos produtos e serviços, e aumentar a competitividade nas nossas empresas. Ainda, para a Presidente o país está gerando empregos e precisa de mão de obra especializada, tanto na indústria, como nos serviços e na própria agricultura.

Dessa forma, a Presidente destaca na entrevista que o Brasil precisa de ensino técnico para ser competitivo e para desenvolver a economia, portanto há uma necessidade da formação dos trabalhadores ser constante. “O PRONATEC é tão importante que vamos fazer com que se torne programa frequente do governo” afirmou a Presidente Dilma Rousseff (2013). Ainda de acordo com ela, sem trabalhadores especializados o país não realizará tudo o que pode nem desenvolverá seu potencial. “O mundo, hoje, está entrando num outro

momento, a chamada economia do conhecimento³¹. Quanto mais estudo, melhor para o país”, destacou a Presidente.

Nesta perspectiva, de acordo com informações extraídas do site da Confederação Nacional da Indústria (2013), Rafael Lucchesi, diretor de Educação e Tecnologia da Confederação Nacional da Indústria (CNI) defende que:

Para aumentar a competitividade da indústria nacional, uma das principais medidas a serem tomadas é a ampliação e a melhoria da educação profissional e técnica, a exemplo do que ocorre nos países desenvolvidos, com um ensino que não seja "academicista", mas sim focado no trabalho e na aprendizagem prática.

Dessa forma, a educação profissional técnica de nível médio aparece como o fator-chave para a competitividade da indústria brasileira nos próximos anos, contribuindo assim, para o desenvolvimento do Brasil. Nesse sentido, é importante compreender como a sociedade capitalista tem organizado o trabalho na sua articulação com os processos formativos, aqui priorizada a formação profissional técnica de nível médio. Com as atuais propostas de formação de aprendizagem pragmática para o ensino profissional técnico de nível médio a separação entre “quem pensa” e “quem executa” está resguardada e garantida.

A incorporação do componente instrumental à formação de adolescentes e jovens, entretanto, tem preocupado alguns autores, como Gramsci (2001) e Nosella (2002, 2011, 2013). Gramsci (2001) observa que a profissionalização compulsória no ensino médio meramente instrumental e aligeirada impede a formação geral e ampla dos indivíduos. Dessa forma, esse autor reitera seu compromisso com a formação ampla e de qualidade para os jovens no nível médio, contrapondo-se à incorporação da dimensão técnica exclusivamente instrumental nesse período da vida escolar. Ressalta que todo ou a maior parte do processo educativo de um indivíduo deve estar calcado em princípios “desinteressados” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

A partir desses princípios, Nosella (2013, p.123) chama à atenção para a ineficácia de um modelo intermediário que incorpora a profissionalização no nível médio como necessário para um momento de transição, de “travessia”. Do ponto de vista da luta por uma escola de qualidade, por admitir uma alternativa que atende mais à classe dominante que à classe trabalhadora, é um retrocesso.

Esse distanciamento dos interesses dos trabalhadores se verifica na qualidade dos cursos ofertados por programas que incorporam a profissionalização no ensino médio, sempre

³¹ Economia do conhecimento” é a expressão que procura relacionar o fenômeno das modificações do conhecimento e seu impacto na economia (MARI, 2006, p.19). Neste termo está compreendido o vínculo entre educação e economia.

distantes da amplitude cultural e acadêmica dos cursos frequentados pelos jovens filhos da classe dominante. Para os filhos da classe dos trabalhadores, de segmentos mais pobres, a formação é cada vez mais simples, obsoleta e tecnicista porque processa a organização curricular e a seleção dos conteúdos com base nas aprendizagens pragmáticas a serem demonstradas no mercado de trabalho.

O professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, José dos Santos Souza critica tais programas justificando que:

As políticas de qualificação profissional para a população jovem se inserem no conjunto de políticas de conformação das camadas subalternas com a finalidade de mediar os conflitos de classe e manter a hegemonia do projeto neoliberal (SOUZA, 2009, p.16).

Esse autor reitera que a exclusão a que estão expostos esses jovens se articula a propostas e programas que, longe de promover a inserção qualificada desses jovens, os mantém à margem da sociedade e das possibilidades de inclusão no mercado de trabalho.

Deste modo, o Governo Federal adota procedimentos em que proliferam as políticas focais, de que emergem programas que oferecem bolsas ou diferentes tipos de auxílio. Ademais, cabe ressaltar, segundo Rummert (2007), que as políticas de qualificação profissional não constituem uma novidade, mas ao contrário, se apresentam sob nova roupagem, como ações de caráter de emergência, que vêm preencher as enormes lacunas deixadas pela ausência de políticas de universalização de direitos.

Soma-se a isso a clara ausência de uma política unitária e fecunda que aponte para a democratização do acesso às bases do conhecimento científico e tecnológico e não uma política para “minimizar, de forma superficial, as consequências das opções político-econômicas das forças dominantes condicionadas por interesses corporativos do capital” (RUMMERT, 2007, p.81).

Nesse sentido, Rummert (2007, p. 61) ainda destaca que “as frações mais frágeis e vulneráveis da classe trabalhadora são alvo de políticas focais passíveis de rápida descontinuidade”. Nesse conjunto de iniciativas o que se destaca é a clara “marca social da escola” (GRAMSCI, 2000, p. 49) sublinhando o caráter instrumental e discriminatório da educação propiciada pelo Estado, à classe trabalhadora.

Dessa forma, as políticas de qualificação profissional para os jovens, em especial o PRONATEC, atuam na lógica do mínimo para as frações da classe trabalhadora, não oferecendo as condições para a sua emancipação e para que todos possam tornar-se “dirigentes na sociedade” (GRAMSCI, 2001). Seu campo de atuação tem privilegiado o setor

empresarial, que tem se utilizado dessa modalidade educacional, vinculando-a a uma formação em que o foco da aprendizagem é a prática e o pragmatismo formando assim trabalhadores que atendam as necessidades de suas empresas e não as necessidades subjetivas dos indivíduos de formação integral e emancipação humana.

De acordo com Melo (2009), os empresários peticionam cada vez mais a participação ativa nas decisões referentes aos destinos da educação brasileira, em especial ao destino da educação profissional técnica de nível médio. Ainda segundo esse autor:

[...] os empresários justificam esse pedido por insistirem em uma crise do sistema educacional brasileiro, dando como solução a mudança gerencial do sistema corrompido pela má qualidade e pelo descompasso entre a formação realizada e as demandas sociais (entenda-se as demandas dos empresários para a formação de mão - de- obra). [...] Esta mudança gerencial, portanto, aproximaria a gestão do sistema público de educação à gestão das empresas privadas, garantindo, assim, a eficiência e a eficácia necessárias para uma educação voltada para as exigências da competitividade (MELO, 2009, p. 17).

A crise sobre a qual os empresários discursam refere-se à formação que não está na medida do pensamento industrial, exatamente a formação humana. Claro está que o projeto de intervenção dos empresários tende a ser uma forma mais direta de intervir no projeto de educação do país, deslocando os seus objetivos de formação humana para os objetivos da classe burguesa.

Nesse sentido, os empresários têm como pressuposto a fragmentação do trabalho e conseqüentemente do trabalhador, assim, há uma preocupação com a educação como componente produtivo e não formativo. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pela base material do mundo do trabalho. Partindo desse princípio tal concepção implica na divisão entre os que pensam e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. Nesse quadro de divisão, o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem pensar e controlar o processo.

Neste cenário, conceitos como aprendizagem, habilidades e competências, surgem na tentativa de melhor adequar a educação às necessidades da ordem econômica vigente e desresponsabilizar o Estado pela exclusão social e pelo desemprego. Esses conceitos são deixados, em grande parte a cargo dos indivíduos, cujos comportamentos virtuosos e inconseqüentes são respectivamente recompensados e sancionados pelo mercado.

O Documento do Banco Mundial (2011) tem reforçado esse discurso ao afirmar que embora os países periféricos tenham conseguido alguns avanços na última década, uma lacuna no que se refere à formação educacional é evidenciada: muitas crianças e jovens dos países

em desenvolvimento saem da escola sem terem aprendido bastante, ou seja, nem sempre escolaridade tem significado de aprendizagem, aprendizagem esta com direcionamento ao atendimento das demandas do mercado, com habilidades e competências cada vez mais técnicas.

De acordo com Oliveira (2003) os conceitos de habilidade e competência carregam uma ideia de um possível movimento de tornar-se empregado. Referem-se à capacidade de um profissional estar empregado, mas muito mais que isso, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação, por isso a formação e a aprendizagem prática devem ser constantes.

Segundo Ferretti (1997, p.5) o chamado “modelo de competência” surge como alternativa, no plano empresarial, para orientar a formação de recursos humanos compatível com a organização do trabalho que lhe convém. O documento do Banco Mundial traz que são necessárias aprendizagens com competências e habilidades, para se adaptar a uma economia competitiva e cada vez mais globalizada. Ainda nas afirmações do BM (2011, p.8):

A nova estratégia foca na aprendizagem por uma razão simples: crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem do conhecimento e as habilidades que as pessoas adquirem, não apenas o número de anos que eles se sentam em uma sala de aula. No nível individual, enquanto que um diploma pode abrir portas para o emprego, são as competências de um trabalhador que determinam sua produtividade e capacidade de adaptação às novas tecnologias e oportunidades.

Vê-se, desse modo, um constante aprofundamento da relação entre “produção do conhecimento” e “desenvolvimento econômico”, o que reflete um consenso acerca da centralidade adquirida pela educação na sociedade atual. Ao pressupor que no mundo moderno há uma necessidade de se adquirir novas habilidades e competências para responderem, com eficiência, às demandas do mercado, reafirma-se a relação entre a educação, produção de conhecimento e emprego como dimensões de uma mesma totalidade.

Entretanto, existe uma incapacidade da própria economia em gerar novos postos de trabalho. Porém, o governo propaga a ideia de que estamos vivendo uma era do pleno emprego. De acordo com a Presidente Dilma Rousseff, na cerimônia de anúncio de Medidas de Proteção ao Consumidor (Plandec), 2013:

[...] Um país como o Brasil, como eu disse, de classe média, um país com pleno emprego, com ascensão social, com crescimento, distribuição de renda. E que acolhe essa nova classe média reconhecendo, que ela deve, ela terá cada vez mais direitos, e ela será cada vez mais consciente para exigir esses direitos.

Segundo informações da página eletrônica do Blog do Planalto (2013) durante a formatura de alunos dos cursos do PRONATEC em Porto Alegre (RS) a Presidente Dilma

Rousseff também ressaltou que o Brasil vive um momento de praticamente pleno emprego, e que a qualificação aumenta a produtividade, criando um mercado de trabalho mais saudável.

Na contramão desse discurso Luiz G. Brom, professor da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, em entrevista cedida a Marcia Rodrigues, em 2012 argumenta que “é verdade que o desemprego caiu, mas em contrapartida a oferta do mercado de trabalho brasileiro aumentou no extrato de emprego de má qualidade”. Ainda de acordo com Brom, temos um percentual de 70% dos novos postos de trabalho criados no país com remuneração abaixo de dois salários mínimos.

Dessa forma, não dá para falar em pleno emprego em um país que paga tão mal e que amplia a oferta de trabalhos informais³². Ainda de acordo com Luiz Brom (2012), os jovens com menos de 24 anos têm muita dificuldade de entrar no mercado de trabalho. Com base em Antunes (2013) é possível perceber que o trabalho na indústria se organiza por diferentes formas de expropriação da força de trabalho, entre elas por meio do trabalho informal. Parte significativa dos trabalhos nas indústrias ocorre por meio de terceirizações das contratações.

De acordo com Oliveira, Stédile e Genoíno (2000, p. 13) a informalidade é um processo que está em crescimento “[...] não apenas como uma forma de subemprego disfarçado, mas como a tendência central do mundo do trabalho no Brasil”. Ainda de acordo com esse autor cerca de 48% da População Economicamente Ativa (PEA) que se encontra trabalhando não possui um contrato formal de trabalho.

A informalidade é um fenômeno que deve ser analisado sob a ótica das transformações pelas quais vem passando a sociedade contemporânea, dentre essas se destacam a crise que o capitalismo vem enfrentando desde meados dos anos 1970, a reestruturação produtiva do capital, impulsionada em grande parte pelas novas tecnologias e técnicas de gestão do trabalho, como a microeletrônica, o toyotismo e as políticas neoliberais.

Cabe ressaltar que de 2001 a 2011, a proporção de pessoas de 16 anos ou mais de idade ocupando postos de trabalhos formais registrou um aumento de 10,7 pontos percentuais. Esse aumento se concentrou na segunda metade do período considerado (2006 a 2011) com 8,6 pontos percentuais. No caso das mulheres, o avanço foi ainda maior: 9,9 pontos percentuais. É o que mostra o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em sua Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira em 2012.

³² De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira (2012) trabalho informal significa, “trabalho sem carteira assinada, incluindo os trabalhadores domésticos, empregadores e trabalhadores por conta própria, que não contribuem para a previdência social, trabalhadores não remunerados”.

No entanto, o país ainda continua registrando um contingente expressivo de sua mão de obra (masculina e feminina) em trabalhos informais: 44,2 milhões de pessoas, cerca de 22% da população, estimada em 193 milhões, vivem nessas condições de trabalho (IBGE, 2012). A Síntese de Indicadores Sociais do IBGE também destaca que as Regiões Norte e Nordeste apresentaram as menores taxas de formalidade (37,0% e 38,0%, respectivamente) e as taxas de informalidade das mulheres nessas regiões foram as mais elevadas do País.

Junto ao discurso de pleno emprego, tem-se intensificado o discurso de apagão de mão de obra³³, principalmente por profissionais de carreira técnica. O documento do Banco Mundial (2011) reforça esse discurso, convocando “os sistemas de ensino a fornecerem formação técnica continuada ou educação permanente de novas habilidades” (THIENGO, 2013, p. 58). Trata-se de pacotes de formação profissional técnica, isto é, formação acelerada e imediata para o desempenho de postos de trabalho, continuamente redesenhados pelas empresas, em função de suas estratégias competitivas variáveis.

Pesquisa realizada pela CNI em 2013 sobre a falta de trabalhador qualificado na indústria também tem reforçado esse discurso. De acordo com informações da pesquisa falta mão de obra no país, ou seja, há empregos, mas não há profissionais qualificados para ocupar os postos de trabalho, o que segundo a Confederação reduz a competitividade da indústria. Ainda de acordo com informações da pesquisa, entre as indústrias em que a falta de trabalhador qualificado é um problema, 90% têm problemas com operadores e 80% com trabalhador de nível técnico.

O PRONATEC criado em 2011 tem atuado no sentido de combater essa falta de mão de obra. A Presidente Dilma Rousseff utilizou essa justificativa em entrevista ao programa Café com a Presidenta (2011a) justificando que os cursos oferecidos pelo PRONATEC tornam-se uma ferramenta central para superar a falta de mão de obra.

Logo, é atribuída à educação profissional técnica de nível médio a responsabilidade de garantir um novo tipo de formação, adequado às novas exigências do padrão produtivo vigente, estimulando cada vez mais nos indivíduos a apropriação de novas competências e habilidades para se inserirem e se manterem no mercado de trabalho.

Entretanto, de acordo com Raquel Júnia (2011), da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, na visão de Gabriel Gabrowski, não vivemos um apagão de mão de obra.

³³ Segundo Paulo Nascimento - Técnico de Planejamento e Pesquisa da Diretoria de Estudos e Políticas Setoriais de Inovação, Regulação e Infraestrutura do IPEA - em termos econômicos, poderia ocorrer um cenário de escassez por um tipo específico de mão de obra em decorrência das condições salariais e de trabalho encontradas e não uma escassez generalizada de mão de obra.

Esse professor acredita que mesmo que houvesse um apagão, (o que não há), o PRONTAEC por si só não resolveria, pois o país não precisa só de técnicos e de cursos de qualificação, mas de uma educação básica de qualidade, sem fins interesseiros, com imediatismo para o atendimento das demandas produtivas. Sobre esse cenário vale à pena ressaltar que as reformas educacionais podem não resultar nos objetivos visados se não forem reformados, também, outros setores da sociedade.

Para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2011) não há um apagão de mão de obra, o que se tem vivenciado é um “déficit de mão de obra qualificada – fruto do descaso de décadas com a formação de qualidade do trabalhador – que não deve ser tratado ao estilo de uma operação “tapa-buraco” e sem o devido compromisso público” (CNTE, 2011, p. 180). Se assim for, corre-se o risco de repetir desempenhos pífios de políticas de educação profissional como o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), elaborado e implementado no período referente ao governo Fernando Henrique Cardoso, e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), elaborado e implementado no governo Luiz Inácio Lula da Silva, ambos os planos foram financiados pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador. Além disso, corre-se o risco de “desperdiçar” dinheiro público, algo negativo para o público alvo, mas lucrativo para a iniciativa privada, que recebe subsídios públicos para oferta de cursos profissionais.

A educação profissional técnica de nível médio ao se reduzir a um espaço quase que estritamente direcionado à formação para o trabalho, desvincula-se da responsabilidade com uma formação de cidadãos críticos, políticos e preparados para o exercício consciente da cidadania, restringindo-se a um “adestramento pragmático do mercado” (FRIGOTTO, 2007, p.7), com uma compreensão de cidadão minimizada e fragmentada.

O que se verifica é que as mudanças no mundo do trabalho conduzem, além da relação entre o setor público e os empresários na oferta de educação profissional técnica de nível médio, que o trabalhador se qualifique constantemente e que sua formação básica seja sintonizada com as exigências do mercado de trabalho. Essa questão foi um dos fatores chaves no documento da Confederação Nacional das Indústrias (2014) que traz propostas da indústria para as eleições de 2014.

O documento elenca dez fatores chaves que são essenciais para a competitividade industrial, e dentro desses fatores há o destaque para a formação profissional técnica de nível médio, que ao priorizar as aprendizagens demandadas pelo setor produtivo, contribuirá para a competitividade industrial do Brasil. Desse modo, o próximo item é dedicado à análise desse documento tendo como objetivo a continuidade das discussões sobre a construção do

consenso acerca do papel da educação profissional técnica de nível médio no Brasil. Assim, aliar a análise do documento da CNI com a análise do documento governamental, PRONATEC, nos dá subsídios para a compreensão de como é dada a materialização das tendências econômicas no cenário educacional brasileiro.

2.4 Documento da Confederação Nacional das Indústrias (CNI) enquanto corpus discursivo de análise: “Educação para o mundo do trabalho: a rota para a produtividade”.

Além da importância das instituições multilaterais sobre a política educacional brasileira, é necessário destacar a interferência que parte do empresariado, a partir de suas instâncias de representação, promove sobre o Estado brasileiro de forma a garantir que o sistema educacional atenda aos seus interesses. Já desde o documento “Ensino fundamental & competitividade empresarial: uma proposta para a ação do governo” (IHL, 1992), o empresariado brasileiro vem mostrando sua preocupação em garantir o estabelecimento de reformas no sistema educacional, que atendam suas demandas por uma mão de obra com novas qualificações.

Na impossibilidade de contemplar todas as organizações empresariais do país, concentramos nossa investigação na Confederação Nacional da Indústria, por ser, institucionalmente, a expressão do empresariado nacional.

Fundada em 12 de agosto de 1938, a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) sucedeu a Confederação Industrial do Brasil (CIB), o primeiro órgão de representação do setor produtivo nacional, criada em 1933.

A CNI nasceu com o objetivo de atuar na elaboração de estudos sobre o planejamento das atividades produtivas, na defesa do trabalho nacional e no reequipamento do parque manufatureiro. Seu nascimento, assim, como a maior parte da estrutura sindical brasileira, foi marcado pela Era Vargas, integrando-se ao sistema corporativo estabelecido pela constituição do Estado Novo.

Nos anos de 1940, a CNI esteve preocupada com a formação de mão-de-obra para a indústria do país. A entidade, então, lançou as bases para a criação do SENAI, em 1942, e do SESI³⁴, em 1946, e estabeleceu os fundamentos de um sistema que se mostrou capaz de fomentar o desenvolvimento econômico e social do Brasil. Ao SENAI e ao SESI, veio a se

³⁴ Segundo Rodrigues (1998) o SENAI foi criado a fim de atender aos interesses industriais ao formar profissionalmente o trabalhador, o SESI, por sua vez tem como objetivo conformar ‘moral e civicamente’ a força de trabalho, funcionando como indutor da ‘solidariedade de classes.

somar o Instituto Euvaldo Lodi (IEL)³⁵, criado pela CNI em 1969. Rodrigues (1998) menciona que o fato do SENAI e SESI estarem sob a direção da CNI identifica a quais interesses esses serviços serviriam.

A partir desse momento a CNI tornou-se a representante da indústria brasileira e o órgão máximo do sistema sindical patronal da indústria. Desde a sua fundação, em 1938, defende os interesses da indústria nacional e atua na articulação com os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, além de diversas entidades e organismos no Brasil e no exterior.

De acordo com informações da página eletrônica da Confederação (2014), desde que a CNI surgiu tem exercido um papel de vanguarda na sociedade, promovendo debates e buscando consensos em torno dos grandes temas nacionais, sobretudo os que têm impacto sobre o desempenho da indústria e da economia brasileira, como a educação.

Ainda de acordo com informações da página eletrônica, a CNI representa 27 federações de indústrias e administra diretamente o SESI, o SENAI e o IEL, compondo com eles, o Sistema Indústria. Importante interlocutora no cenário nacional, a CNI, discute e apresenta sugestões para a construção e o aperfeiçoamento de políticas e leis que fortaleçam o setor produtivo e modernizem o país.

Segundo informações contidas no site da CNI (2014) para o diretor de Políticas e Estratégia da CNI, José Augusto Fernandes “a indústria é imprescindível para o Brasil crescer”. Contudo, para tal crescimento é necessário que a indústria brasileira seja mais competitiva para que o país recupere sua participação tanto no mercado interno, quanto externo. Fernandes ainda assegura que os avanços devem ser feitos dentro de uma estratégia de governança voltada para a competitividade e que esse deve ser um desafio do país e do governante que assumir o Palácio do Planalto a partir de 2015.

Sobre a competitividade industrial “para a Indústria, a competitividade do Brasil passa fundamentalmente pela educação. É por isso que SESI, SENAI e IEL desenvolvem ações de qualificação das pessoas para o trabalho e para a cidadania” (CNI, 2014). Ainda segundo o site “na base de tudo temos a educação. Uma sociedade educada é essencial na construção de instituições e de ambientes favoráveis aos negócios. A educação também é o principal insumo para a inovação”.

Baseada nessas concepções a CNI, com o objetivo de alavancar a competitividade das indústrias também por meio da educação e debater as propostas da indústria para o país, elaborou em conjunto com centenas de industriais, especialistas, e representantes das

³⁵ A IEL tem a missão de promover a interação entre a universidade e a indústria.

associações setoriais da indústria e das federações estaduais o documento: *Propostas da Indústria para as Eleições 2014* ao longo de mais de nove meses através de debates e reuniões.

As propostas para as eleições 2014 foram escolhidas dentro de dez fatores-chaves³⁶ para elevar a competitividade: educação; ambiente macroeconômico; eficiência do Estado; segurança jurídica e burocracia; desenvolvimento de mercados; relações de trabalho; financiamento; infraestrutura; tributação; inovação e produtividade. Com a carteira de projetos, a CNI pretende “ajudar” os novos governantes e congressistas a aumentar a competitividade da indústria e o crescimento do Brasil.

A partir dos fatores-chave foram desenvolvidos 42 projetos com os principais temas da agenda da indústria para o desenvolvimento e crescimento do país nos próximos anos. Todos os estudos foram elaborados com base no Mapa Estratégico da Indústria³⁷ 2013-2022, que define objetivos e programas capazes de transformar o Brasil numa economia competitiva. Para tal, a indústria propõe um conjunto de ações interligadas que possibilitam o crescimento sustentável e a geração de empregos. Desde a eleição de 1994, a CNI entrega um documento com propostas aos candidatos à Presidência.

Nesse capítulo é tratado o fator-chave “educação” que se encontra no projeto 19 do documento: *Educação para o mundo do trabalho: a rota para a produtividade*, que mostra a conexão da educação com a produtividade e o que precisa ser feito para o Brasil dispor de uma melhor educação. Esse projeto é iniciado a partir de um sumário que tece argumentações sobre a influência da educação na promoção da competitividade das indústrias. Posteriormente, o projeto elenca 11 recomendações para que a educação promova a competitividade e a produtividade da economia brasileira.

O documento traz como ideia principal que a educação é a base para a construção de uma indústria inovadora e competitiva. A educação profissional técnica de nível média é tratada como condição para se criar um ambiente de negócios favorável ao crescimento sustentável do país e estimular o aumento da produtividade da indústria. Nesse sentido,

³⁶ A seleção dos fatores-chave considerou os desafios e as oportunidades proporcionados à indústria pelas novas tendências mundiais, como o rápido crescimento dos países emergentes, os avanços tecnológicos e a mudança do clima. Também avaliou as transformações recentes do país, como a expansão do mercado interno, as mudanças no perfil da população e o deslocamento da produção para o interior do país.

³⁷ O Fórum Nacional da Indústria da CNI mobilizou, ao longo de seis meses em 2005, dezenas de organizações e empresários para uma reflexão sobre o futuro da indústria no Brasil. O resultado desse trabalho é o Mapa Estratégico da Indústria, que aponta o caminho que a indústria e o Brasil devem percorrer na próxima década para aumentar os níveis de produtividade e eficiência e alcançar um elevado grau de competitividade. O Mapa identifica os dez fatores-chave para a competitividade brasileira, que podem ser classificados em quatro grupos: Educação; ambiente de atuação da indústria; custos de produção e do investimento e inovação e produtividade.

equipes melhores educadas e jovens bem treinados utilizam melhor os equipamentos, criam soluções para os problemas do cotidiano, adaptam processos e produtos e desenvolvem e implementam inovações.

Ainda ressalta que há uma escassez de profissionais qualificados em determinadas áreas tornando um empecilho para o progresso industrial do país. A educação proposta pelo documento é considerada *mola propulsora* para o desenvolvimento econômico.

A educação eleva a produtividade do setor de serviços e da indústria [...] A educação aumenta a competitividade nacional [...] A educação é fundamental para que o país esteja pronto para enfrentar os efeitos da rápida transformação demográfica [...] A educação permite que o país se beneficie mais da globalização (CNI, 2014, p.133-135).

Desse modo, dentro de um contexto de desigualdades sociais e econômicas profundas e um forte apelo à necessidade de desenvolvimento econômico, a educação surge como uma “benesse vinda dos céus”. Recaindo sobre ela a solução dos problemas sociais, como sendo passível de sanar as desigualdades e garantir a competitividade industrial.

Nesse sentido, o discurso dos industriais, materializado no documento e ações dos mesmos, é construído para se estabelecer um consenso sobre a educação pautado no princípio da mercantilização.

É preciso preparar as crianças e jovens para o depois de amanhã. Para isso, os currículos devem incorporar atividades e conteúdos que os capacitem a participar ativamente do mundo e do mercado de trabalho que os aguarda (CNI, 2014, p.135).

[...] desenvolver políticas de educação profissional de maneira que as empresas com maiores deficiências de acesso a capital humano recebam mais atenção; e desenvolver programas de educação profissional adequados à realidade daquelas empresas e setores (CNI, 2014, p.136).

A proposta do documento caminha no viés da proposta do PRONATEC que tem por objetivo a profissionalização no ensino médio. Ao profissionalizá-lo o programa atua em dois lados: cria uma falsa imagem de democratização educacional e atende as demandas de produção da sociedade capitalista. Dessa forma, mais uma vez prevalece relação educação-mercado.

Desse modo, o próximo tópico é dedicado à análise do projeto 19 do documento da CNI: *Educação para o mundo do trabalho: a rota para a produtividade*, que mostra a conexão da educação com a produtividade, no intuito de melhor compreender a atuação deste organismo na construção de um consenso sobre a educação profissional técnica de nível médio na sociedade capitalista e assim compreender como o PRONATEC vem ao encontro de tal lógica.

2.5 Tendências atuais da formação técnica: Confederação Nacional das Indústrias e a construção de consenso

Uma vez apresentada a síntese do documento trabalhado, neste tópico analisou-se o mesmo baseados no método da Análise do Discurso Crítica (ADC).

A CNI, como já foi exposto, é a representante da indústria brasileira e o órgão máximo do sistema sindical patronal da indústria. Compreende-se os documentos produzidos por esse organismo como materializações de ordenamentos, valores, posicionamentos políticos, econômicos e ideológicos, que fazem parte de uma ordem discursiva que busca difundir um consenso acerca do papel da educação na sociedade contemporânea, notadamente do ensino profissional técnico de nível médio.

O documento é produzido por equipes de pesquisadores e especialistas da CNI, que logicamente, coadunam com o direcionamento político econômico do organismo. Dessa forma, os documentos produzidos pelo organismo, vão ao encontro dos interesses do mesmo.

Entendeu-se o documento da CNI como um discurso que está associado a uma atividade social particular, mas que “recontextualiza” (FAIRCLOUGH, 2003) seu discurso para outros setores, inclusive para a educação, como formas de dominação e reprodução de determinada hegemonia na medida em que promove a construção de consenso, através de orientação/aconselhamento/ordenamento. Desse modo, de acordo com esse autor o desempenhar a função de orientação/aconselhamento/ordenamento, esse documento pode ser considerado Gêneros de Governança.

Embora o documento não traga tabelas e série de dados estatísticos, ele é elaborado com verbos indicativos, que expressam um fato, uma certeza, para justificar e ratificar suas argumentações e propostas, de modo que práticas do campo econômico e administrativo sejam recontextualizadas nas orientações dirigidas às práticas educacionais. “A educação **eleva** a produtividade [...] A educação **aumenta** a competitividade nacional [...] A educação **permite** que o país se beneficie mais da globalização [...]” (CNI, 2014). Neste sentido, ainda que os documentos não tomem forma de ordenamento explícito, eles são utilizados em prol da orientação e direcionamento das ações governamentais em setores específicos.

Notavelmente, há uma reestruturação das relações nos campos econômicos e não-econômicos, que compreende uma “colonização” Fairclough (2001) massiva nestes realizadas por aqueles. Ou seja, vem ocorrendo uma transposição das concepções econômicas para áreas não econômicas, como a educação. Esta tem incorporado noções presentes na área econômica,

tornando-se uma educação voltada aos atendimentos do mercado, se desvinculando da formação desinteressada defendida por Gramsci já na década de 1930.

As políticas sugeridas, os pensamentos elaborados sobre a educação apresentam um campo de possibilidades aos estados. As burguesias locais, juntamente com o estado e interesses próprios vão incorporando e negociando as orientações, de forma a reforçar os interesses do capital. Desse modo, compreende-se que assim como o Banco Mundial assume papel de *intelectual coletivo* (MARI, 2006), a CNI também tem assumido esse papel na medida em que produz pensamento e ação que promovam o consenso na sociedade civil.

O documento da CNI pode ainda ser considerado exemplo das novas formatações genéricas (FAIRCLOUGH, 2001) que estão relacionadas com mudanças discursivas mais amplas, ou seja, tendências de mudanças nas ordens do discurso na sociedade. Fairclough (2001) define três dessas tendências como principais: democratização, comodificação e a tecnologização.

O documento em questão é considerado exemplo de tecnologização do discurso:

Ao denomina-los tecnologias do discurso, quero sugerir que na sociedade moderna eles têm assumido e estão assumindo o caráter de técnicas transcontextuais que são consideradas como recursos ou conjunto de instrumentos que podem ser usados para perseguir uma variedade ampla de estratégias em muitos e diversos contextos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 264).

Ainda de acordo com esse autor as tecnologias do discurso têm seus próprios tecnólogos especialistas e são geralmente planejadas para ter efeitos particulares sobre determinados contextos. Desse modo, o documento da CNI, embora pensado por seus próprios tecnólogos especialistas se materializam na área educacional, associando e delegando a função à educação de promotora do progresso industrial do país.

Nessa proposta, como demonstrado no tópico anterior, há, claramente, um direcionamento no sentido de aprofundar as relações entre a educação e o mercado, de modo que, cada vez mais, os sistemas educacionais devem se operacionalizar para produzir mão de obra direcionada às necessidades do mundo do trabalho, ou seja, priorizando o aspecto técnico de desenvolvimento de competências e habilidades. No documento analisado, a lógica de educação para o mercado aparece como o principal eixo de argumentação.

A educação eleva a produtividade. Por isso, o maior desafio do sistema educacional formal e profissional brasileiro **é o de preparar os jovens e adultos para um mercado de trabalho** em profunda mutação tecnológica e organizacional (CNI, 2014, p.133, grifo nosso).

O governo, e também as empresas, têm dever de casa a fazer. **O aumento da competitividade da empresa requer pessoas mais bem educadas pela escola e**

melhor treinadas pelos institutos de educação profissional (CNI, 2014, p. 137, grifo nosso).

Cursos com conteúdo e prática alinhados com as necessidades do mercado e métodos pedagógicos e recursos didáticos modernos e atualizados são condições para atrair jovens para a formação profissional, em especial para os que buscam alternativas para adentrarem mais rapidamente no mercado de trabalho. Oferecer a opção do ensino médio articulado com a educação profissional pode ser um caminho promissor para a expansão da oferta de jovens capacitados (CNI, 2014, p. 138, grifo nosso).

Percebe-se que a construção de consenso acerca do ensino profissional é colocada como um objetivo da CNI, considerando-o como fundamental para o desenvolvimento das estratégias competitivas das indústrias.

No documento, outra tendência não muito recorrente, mas que se mostra presente é a democratização. Para Fairclough (2001, p. 248) a democratização refere-se à “retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos grupos de pessoas”. No documento, a democratização está associada à redução da pobreza. Essa recorrência é percebida nos momentos em que se associa a educação a melhores condições de vida e conseqüentemente a redução das desigualdades e queda da pobreza. [...] “a educação continua sendo requisito importante para a determinação da renda do trabalho e para a promoção da queda da pobreza e da desigualdade” (CNI, 2014, p. 134.).

Contudo, é possível perceber neste exemplo, bem como por todo o documento, que uma linguagem imprecisa, ou mesmo vaga, é recorrente nessa tendência. Como a educação determinaria a renda do trabalhador e a queda da pobreza? A educação por si só é capaz de acabar com a desigualdade? Percebe-se, então a reapropriação do discurso de senso comum nos documentos, onde se acredita que a educação melhora a vida das pessoas, podendo este discurso ser compreendido como um tipo de estratégia para mascarar os reais pontos de interesse da instituição.

Entende-se que esse discurso conduz à compreensão de que a educação constitui o mecanismo de ascensão social e aumento da empregabilidade e condições financeiras (FRIGOTTO, 1998).

A terceira tendência discursiva da sociedade contemporânea apontada por Fairclough (2001) é a comodificação. Para esse autor a comodificação diz respeito ao processo de colonização das ordens do discurso institucionais e societário por tipos de discursos associados à produção de mercadoria. O atrelamento dos campos lexicais econômico e social no campo educacional ratifica o caráter comodificado do discurso educacional no documento. A educação então passa a ter por finalidade a produção de mercadorias.

A comodificação do discurso educacional fica clara, na medida em que o discurso educacional passa a ser compreendido como um produto que deve ser direcionado a determinada clientela, sendo associado ao desenvolvimento econômico, a eficiência, a produção de força de trabalho, cidadãos qualificados, produção de habilidades, competências e aprendizagem a fim de contribuir para a produtividade industrial (mercadoria).

O capital humano terá papel ainda mais crucial nesta nova fase da indústria. Os trabalhadores deverão estar muito melhor preparados para lidar com as novas tecnologias de produção e de organização da produção que determinam competitividade das empresas e a prosperidade das nações, condicionando a eficiência com que se produz, a capacidade criativa das pessoas e a agregação de valor aos produtos e serviços. Por isso, as empresas e os países precisarão cada vez mais de pessoas talentosas e bem treinadas para promover e sustentar o crescimento de longo prazo (CNI, 2014, p.133).

O governo, e também as empresas, têm dever de casa a fazer. O aumento da competitividade da empresa requer pessoas mais bem educadas pela escola e melhor treinadas pelos institutos de educação profissional [...] As empresas têm que investir mais na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades dos seus profissionais, de forma a lhes capacitar a lidar com os novos desafios tecnológicos e organizacionais (CNI, 2014, p.137).

Sobre essas passagens, compreendeu-se, baseados nas observações de Fairclough (2001), que o documento ao tratar as pessoas como força de trabalho em contextos industriais, é um modo de vê-las como mercadorias úteis para produzir outras mercadorias, para aumentar a produtividade e competitividade no cenário econômico. Percebeu-se ainda o atrelamento dos campos lexicais econômico e social, o que ratifica o caráter comodificado do discurso educacional nos documentos.

Desse modo, pressupõe-se que o documento da CNI não é apenas uma diretriz para a educação profissional, mas articula interesses e jogos de poder, que produzem intervenções sociais, consensos, hegemonias e dominação de um discurso sob o outro.

Para uma melhor compreensão da relação educação/capital, procurou-se evidenciar quais léxicos foram mais recorrentes. Foi possível identificar e quantificar, a partir do instrumento *buscar* do word, a frequência de certos léxicos. São eles: educação (33); Empresa (19); mercado (12); competitividade (7); produtividade (9); indústria (6); trabalhador (7); mercado de trabalho (8); capital humano (6); jovens (10); trabalho (16); resultado (4); conhecimento (6); educação profissional (6); crescimento (5).

A partir de tais dados é possível perceber que muitas das escolhas lexicais nos remetem ao campo semântico econômico, o que contribui para a naturalização da relação entre educação e capital, em que a educação é tomada como condição permanente, como se

fosse a única possível, legítima e aceitável para promover o progresso econômico, como verifica-se a seguir:

A educação eleva a produtividade [...] Porém a baixa escolaridade da população brasileira e a baixa qualidade da educação são fatores que interferem na capacidade dos trabalhadores de interagir com as novas tecnologias e métodos de produção, com efeitos negativos para a produtividade e a competitividade e, conseqüentemente, para o crescimento econômico sustentado (CNI, 2014, p.133-134).

O Brasil precisa contar com uma população trabalhadora bem educada para que possa fazer frente aos novos desafios mas, também, se beneficiar das muitas oportunidades da globalização. A educação não é panaceia. Mas a história econômica do último século mostra que ela ajuda a determinar os destinos das nações. E, ao que tudo indica, a sua importância aumentará ainda mais na era do conhecimento e da mundialização dos mercados que já se descortinam (CNI, 2014, p.35).

Nessas passagens fica explícito que a produção do conhecimento é identificada como requisito principal capaz de transformar o Brasil numa economia competitiva.

O ensino profissional técnico de nível médio aparece como uma alternativa de desenvolver habilidades e competências, ou seja, a aprendizagem e adequação da força de trabalho, condizente com as necessidades do mundo do trabalho.

Aumentar a atratividade dos cursos de formação profissional para os jovens. Cursos com conteúdo e prática alinhados com as necessidades do mercado e métodos pedagógicos e recursos didáticos modernos e atualizados são condições para atrair jovens para a formação profissional, em especial para os que buscam alternativas para adentrarem mais rapidamente no mercado de trabalho. Oferecer a opção do ensino médio articulado com a educação profissional pode ser um caminho promissor para a expansão da oferta de jovens capacitados (CNI, 2014, p. 138).

É preciso desenvolver e implementar políticas que reduzam as enormes disparidades de capital humano entre pessoas e entre empresas em razão de seus efeitos negativos sobre o desempenho coletivo [...]desenvolver políticas de educação profissional de maneira que as empresas com maiores deficiências de acesso a capital humano recebam mais atenção; e desenvolver programas de educação profissional adequados à realidade daquelas empresas e setores (CNI, 2014, p. 136).

Sendo assim, o ensino profissional e técnico aparece como o “grande e potencial investimento” da atualidade, possibilitando um entrecruzamento cada vez mais profícuo entre o campo econômico e educacional, no que tange a produção e aplicação dos conhecimentos com vistas à competitividade internacional.

A parceria com a iniciativa privada também aparece no documento e é fortemente incentivada, principalmente por meio de políticas compartilhadas, o que deixa claro mais uma vez o compromisso do governo com o empresariado. No documento fica explícito a necessidade de estabelecer parceria entre o governo e as empresas para atuação conjunta em todas as modalidades. Contudo o repasse de subsídios públicos às empresas não está

explicitado no documento. O ocultamento desses dados no documento nos indica um modo de operação ideológica, uma vez que tais parcerias vão sendo sutilmente introduzidas e a educação profissional cada vez mais conduzida segundo as perspectivas privadas.

O conhecimento e seus benefícios serão maiores quando compartilhados. As empresas têm que trabalhar para criar competências conjuntas e desenvolver esquemas “ganha-ganha” da divisão de riscos e de custos em áreas que gerem externalidades, como é o caso do capital humano. Numa era de rápida de mudanças tecnológicas e de mercado, sistemas colaborativos serão benéficos para todos (CNI, 2014, p.138).

Dessa forma, há um comprometimento com o desenvolvimento econômico e não com a formação ampla, unitária. No entanto Gramsci faz algumas ponderações sobre essa parceria. Para esse filósofo:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas [...] no que toca a manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 2000, p.36).

A partir dessas análises, nota-se no documento o entrecruzamento dos discursos da esfera econômica, social e educacional, o que indica manifestações interdiscursivas. Essa manifestação interdiscursiva faz parte das categorias analíticas selecionadas *a priori*. A interdiscursividade é essencial para analisar as perspectivas particulares e a escolha lexical que influenciam no discurso.

As pessoas, estudantes, pesquisadores, produtores de conhecimento, são colocados pelo documento como **recursos humanos** que devem se tornar **altamente qualificados**. A utilização de tais léxicos indica um atravessamento do discurso do campo econômico, para o campo educacional, na medida em que percebe o ser humano, o ser pensante, enquanto recurso. Nas afirmações do Documento:

O desafio do capital humano da empresa vai muito além e as empresas precisam se engajar mais na formação das pessoas. É preciso atrair e reter talentos e treinar recursos humanos para as condições específicas da empresa e da sua cadeia de valor. Por isso, as empresas precisam desenvolver políticas proativas e de comunicação adequadas para os novos desafios (CNI, 2014, p. 137).

Outro ponto no documento que chama atenção para a interdiscursividade é a utilização de léxicos como globalização, nova geografia da produção, integração de mercados. Tais léxicos nos indicam, mais uma vez, o entrecruzamento entre o campo econômico e educacional, no que tange ao desenvolvimento de competências com vistas à produtividade e competitividade das indústrias.

A educação permite que o país se beneficie mais da globalização. A nova geografia da produção e da inovação está transformando a economia mundial através das novas tecnologias de produção e de organização da produção e da integração dos mercados. O Brasil precisa contar com uma população trabalhadora bem educada para que possa fazer frente aos novos desafios, mas, também, se beneficiar das muitas oportunidades da globalização (CNI, 2014, p. 135).

Pela análise do documento entendeu-se que a estratégia da CNI de alavancar o crescimento industrial do Brasil está relacionada ao atraso industrial, que foi tardio, dependente e de consumo duráveis. Embora o Brasil seja um país com indústria diversificada, tenha ampla base de instituições científicas e tecnológicas, abundância de recursos naturais e elevada biodiversidade, esse atraso acarreta desafios que precisam ser enfrentados para o país recuperar, de forma plena, seu atraso. Dessa forma, o documento propaga a ideia de que a indústria é imprescindível para o Brasil crescer mais e melhor, assim é fundamental que se invista nesse setor. O documento traz que:

A indústria tem papel relevante na agenda de crescimento do Brasil. Ela é fonte de soluções para os desafios de criação de empregos de qualidade, do aumento da produtividade, da inovação e da geração de divisas. O crescimento do PIB depende do desenvolvimento da indústria. Desde 1970, o PIB brasileiro só cresceu acima de 4% ao ano em 22 ocasiões. A indústria foi o motor, apresentou a maior taxa entre os setores de atividades em 13 desses 22 anos (CNI, 2014, p. 12).

Nesta análise, constatou-se como o discurso da CNI, materializado em seu documento de orientação para os próximos governantes, contribui para a representação de um senso comum, de um imaginário social, acerca da funcionalidade da educação profissional técnica de nível médio na sociedade, que o próprio processo educacional contribui para legitimar. Assim, a representação que faz da educação profissional técnica de nível médio é a submissão dessa formação à lógica das necessidades do mercado.

2.6 Alguns considerações a partir da análise do documento da CNI

A perspectiva das questões colocadas até aqui está situada justamente em perceber como as orientações empresariais são estrategicamente travestidas a fim de corroborar uma mesma concepção, que aprofunda a relação de subserviência da educação ao capital, mediante manipulação do capital, centralizando a questão educacional de acordo com os ditames do sistema capitalista.

Percebe-se que, embora o PRONATEC seja um programa de 2011, suas propostas vêm de encontro às orientações do documento da CNI de 2014, o que expressa a presença das indústrias e do setor econômico nas elaborações de programas voltados para a área de educação profissional. A partir dessa perspectiva nota-se que o consenso que vem sendo

construído pelo viés econômico e empresarial a cerca da educação profissional técnica de nível médio que há uma naturalização de uma formação que tenha como fim único o mercado de trabalho, porém, neste caso, o mercado de “trabalho simples” (MARX, 2013.p. 7), onde o desenvolvimento da adequação da força de trabalho é realizado em curto prazo e com baixo custo.

De acordo com discussões que foram estabelecidas até aqui, foram elencadas, a título de síntese, alguns traços que compõem o consenso acerca dessa modalidade educacional no Brasil: (1) cursos profissionais técnicos servem para atender às demandas pontuais de mercado e promover uma “precária” melhoria de condições de vida; (2) aprender significa ter uma especialidade técnica para realizar determinadas funções; (3) a promessa da educação passa da “integração à sociedade” a “empregabilidade” (plano individual); (4) a parceria com o setor privado é essencial.

Dessa forma a aproximação da educação profissional técnica de nível médio e do mercado é cada vez mais profícua. Essa aproximação aparece materializada pelo atravessamento dos discursos do campo econômico aos discursos do campo educacional, concepção esta que vem sendo naturalizada tanto no âmbito do discurso, quanto das ações empreendidas, uma vez que são intrincados dialeticamente.

Um “tom” natural no que se refere à educação profissional técnica como um produto para o desenvolvimento industrial, como prestadora de serviços ao mercado, que agora é um mercado global, contribui para a construção de um senso comum acerca do papel dessa modalidade educacional no país.

A parceria com a iniciativa privada deixa claro o compromisso do governo com o empresariado e com o capital, e não com a formação integral e crítica dos jovens. Percebe-se a materialização dessas ações matizadas nas ideias de produtividade, competitividade e crescimento, onde o fim desejável com a educação profissional técnica de nível médio é ser instrumento para conferir as aprendizagens técnicas necessárias à cadeia produtiva. O governo ao permitir que os industriais invistam diretamente na formação profissional faz dessa modalidade de ensino (que deveria articulada com o ensino médio ser um direito social) instrumento de controle da qualificação dos trabalhadores inseridos na produção.

Foi compreendido que na proposta do documento da CNI (2014) há, claramente, um direcionamento no sentido de aprofundar as relações entre a educação e o mercado, de modo que, cada vez mais, os sistemas educacionais se operacionalizem para produzir mão de obra direcionada às necessidades do mundo da produção. A compreensão de que a educação técnica deve estar voltada exclusivamente para o atendimento das demandas de um mercado

em constante transformação faz parte do consenso que vem refletindo a hegemonia das ideias conservadoras, que operam a serviço do capital (FRIGOTTO, 2010).

A análise documental possibilitou perceber que a educação demandada pela indústria é uma educação que se restringe as capacidades mínimas requeridas para que o trabalhador possa realizar suas atividades laborais no chão de fábrica.

Assim, se o papel da política educacional de formação profissional for instrumento para conferir habilidades técnicas e cognitivas para atender aos interesses imediatistas do capital, então, o PRONATEC está no caminho certo. Agora, se a educação profissional começar a ser entendida como um lugar de formação ampla, integral do trabalhador, aí precisamos de outra alternativa.

Para maior compreensão das orientações dadas à educação profissional e técnica, no próximo capítulo foram analisados o documento do Banco Mundial (2011) *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development* (Aprendizagem para todos: Investir no conhecimento das pessoas e Habilidades para promover o desenvolvimento). A análise desse documento tem como objetivo a continuidade das discussões sobre como vem sendo um consenso acerca da educação profissional técnica no Brasil. Assim, ao aliarmos a análise do documento da CNI com o documento do BM têm-se subsídios para compreender como é dada a materialização das tendências nacionais e internacionais no cenário educacional brasileiro, a fim de identificarmos qual o papel da educação profissional e técnica atualmente no Brasil frente aos objetivos e metas da profissionalização de mão-de-obra.

CAPÍTULO 3

BANCO MUNDIAL E CONFEDERAÇÕES DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO: ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Como tratado nos capítulos anteriores propaga-se que a chance de arranjar um emprego será aumentada pelo simples fato de as pessoas disporem de uma melhor qualificação. Utilizando o termo empregabilidade o governo brasileiro instituiu uma política de educação profissional que, na sua compreensão pode contribuir para que setores menos privilegiados disputem um emprego. No entanto, obscurece-se no discurso governamental o fato de que a subordinação da nossa economia não abre possibilidades de geração de novos postos de trabalho.

Ainda sob a ótica da empregabilidade, a necessidade dos indivíduos disporem de habilidades e competências adequadas aos interesses da produção passa a ser o primeiro elemento considerado nas discussões a respeito das possibilidades de emprego. Esse cenário caminha no viés das orientações do Banco Mundial³⁸ e do FMI que formulam propostas que nossos governantes se encarregam de materializar.

Nesta perspectiva, as ideias desses Organismos Multilaterais tornam-se hegemônicas decorrentes da universalização do capitalismo, exercendo profunda influência nas políticas públicas brasileiras, principalmente na defesa de uma concepção que entende como negativa a intervenção estatal nas áreas sociais. Nesse sentido, “de uma forma nitidamente apologética das relações capitalistas, as proposições para as políticas educacionais ancoram-se em discursos” (OLIVEIRA, 2003, p. 43) defendidos e incentivados pelos organismos multilaterais.

As discussões sobre a educação profissional técnica de nível médio e as mudanças sofridas na última década não fugiram aos discursos desses Organismos. A educação profissional viu-se presa ao discurso de que a mão invisível do mercado produz melhores e mais eficientes resultados educacionais e que valores educativos devem ceder lugar às competências e aprendizagens técnicas demandadas pela lógica mercantil (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2003).

³⁸ Por meio de seus projetos e programas, o Banco Mundial, exerce mais influência sobre a educação do que a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), sobre a saúde do que a Organização Mundial da Saúde (OMS), sobre as condições os trabalhadores do que a Organização Internacional do Trabalho (OIT), etc.

Ao entender que o alcance da qualidade da educação necessita de nova racionalidade, o Estado brasileiro, por meio de suas políticas, apropria-se das propostas das elites empresariais e das agências de financiamento internacional. A qualidade na educação profissional passa, então, a ser definida a partir dos interesses e das ideias do capital internacional e das elites empresariais.

Dessa forma, perceber como a educação profissional técnica de nível médio vem sendo remodelada não é tarefa fácil, principalmente nessa década em que os discursos globalizados se tornaram mais iminentes com a presença expressiva das agências multilaterais, especialmente o Banco Mundial, nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento.

O Banco Mundial oferece não só empréstimos, mas principalmente ideias, e estas contribuem para dar forma às políticas estratégicas. Portanto, é preciso analisar como essas ideias são produzidas e materializadas. Além disso, é fundamental analisar as condições dos empréstimos concedidos para compreender a que interesses realmente essas políticas pretendem atender.

Diante desse cenário, buscou-se analisar a interferência do Banco Mundial sobre as políticas de educação profissional técnica de nível médio. Com esta discussão, almejou-se demonstrar não só o quanto as políticas educacionais vêm se subordinando aos ditames internacionais, mas, ao mesmo tempo, implementar um debate que suscite um contrassenso, através de discursos do campo dos trabalhadores em educação que subsidiam a construção de práticas focando o interesse no campo do trabalho.

3.1 O Banco Mundial como intelectual coletivo: orientações para a construção de um consenso

Abordou-se a estrutura do Banco Mundial como agência internacional que assume “o papel de *intelectual coletivo*, no sentido gramsciano, isto é, instituição que produz pensamento e ação, práxis, que se articula em ideias-eixo como globalização, mercado e mercadoria” (MARI, 2006, p. 92). Esse autor ainda indica que o BM também é considerado intelectual, por organizar e executar os interesses das classes dominantes globais, representados pelos países centrais.

O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos, mas também ao caráter

estratégico que vem desempenhando nos países em desenvolvimento³⁹ através não apenas de pacotes ideológicos, mas também mediante repasse de recursos por meio de gratificação por desempenho, salário por produtividade, empréstimo, que produzem consensos ativos para esses países se adaptarem às condições hegemônicas burguesas. Dessa forma, Leher (1998) observa que o Banco Mundial, enquanto instituição vem sendo considerado um dos principais atores hegemônicos globais.

O surgimento do Banco Mundial, assim como do Fundo Monetário Internacional (FMI), ocorreu em 1945 através da Conferência de Bretton Woods. Os 44 países que se reuniram na cidade norte-americana, Bretton Woods, para discutir os rumos do pós-guerra, buscaram criar instituições capazes de conferir maior estabilidade à economia mundial. Assim, o Banco e o FMI, foram criados a princípio para financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, sobretudo os da Europa. À medida que os países europeus se restabeleceram e os países em desenvolvimento foram se descolonizando, sem superar seus fatores de empobrecimento, o BM passou a orientar seus empréstimos para esses países (SOARES, 2007). A partir de então, o Banco Mundial tem sido considerado a agência que mais concede empréstimos aos países em desenvolvimento.

A referida instituição é formada por um agrupamento de organismos liderados pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que abrange quatro outras agências, formando o Grupo Banco Mundial⁴⁰: Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Sociedade Financeira Internacional (SFI), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI). Ainda que formalmente independentes estas são cinco instituições estreitamente relacionadas, cada uma delas desempenhando um papel distinto na luta contra a pobreza e melhoria das condições de vida das populações dos países em desenvolvimento (SOARES, 2007).

³⁹ Banco Mundial utiliza a terminologia países em desenvolvimentos para conceber os países que possuem um padrão de vida entre baixo e médio, uma base industrial em desenvolvimento e um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) variando entre médio e elevado. A perspectiva desenvolvimentista do Banco sugere que esses países terão sua economia desenvolvida por meio da adequação de suas economias ao processo de desregulamentação legal e à abertura comercial, conforme orientações emanadas das agências internacionais. De acordo com o FMI (2014) o Brasil é considerado um país em desenvolvimento.

⁴⁰ O termo Banco Mundial (BM) refere-se apenas ao BIRD e à AID, enquanto que a designação “Grupo Banco Mundial” (GBM) se refere às cinco instituições. A AID concede empréstimos aos países de mais elevados índices de pobreza. Cerca de 80% da população desses países é formada por pessoas vivendo em estado de pobreza absoluta. A renda *per capita* média anual desses países está abaixo de US\$ 400. A SFI promove investimento no setor privado nos países em desenvolvimento com vistas a combater a pobreza. A MIGA, por sua vez, favorece investimento estrangeiro nos países em desenvolvimento. Já o CIADI proporciona instalações para a resolução mediante conciliação ou arbitragem em casos de diferenças relativas a investimentos, promovendo, assim, a confiança entre países e investidores.

Desde a criação do Banco Mundial, os Estados Unidos sempre tiveram enorme peso na sua gestão, que em contrapartida, vem desempenhando importante papel como instrumento auxiliar do governo norte-americano na execução de sua política externa. Segundo Soares (2007) a influência nas decisões e o poder de votação no Banco Mundial é proporcional ao investimento de capital, o que tem assegurado aos Estados Unidos a presidência do Banco desde sua fundação.

De acordo com dados da página eletrônica⁴¹ do Banco Mundial (2014), atualmente ele conta com 187 países membros, sendo considerado o maior captador mundial de recursos financeiros e de projetos, exercendo profunda influência no âmbito internacional.

A educação, que é um dos principais eixos de atuação do BM nas últimas décadas, nem sempre fez parte das propostas que regeram as ações do Banco. O financiamento de projetos no campo social, incluindo a educação, não haviam sido privilegiados por essa agência até a década de 1960, pois, suas preocupações concentravam-se em metas de desenvolvimento, pautadas no crescimento econômico.

Apenas a partir de 1968, com a reorientação do eixo político para o combate à pobreza, investimentos na área de desenvolvimento humano: saúde, educação e desenvolvimento urbano ganharam algum espaço nas discussões do Banco (PEREIRA, 2010). No entanto, a centralidade, de fato, adquirida pela educação nos discursos do organismo é datada da década de 1990, articulada às reformas neoliberais e a busca por um discurso mais humanizado, em relação à sociedade, tornando-se então uma “preocupação” do Banco, a pobreza em nível mundial.

No Brasil o Banco Mundial também tem exercido profunda influência no processo de desenvolvimento. O foco do Banco na década de 1970 no país voltou-se para a garantia de uma distribuição de riqueza mais justa, pois, os benefícios do crescimento econômico não atingiram as populações marginalizadas economicamente. Na concepção de Fonseca (2007) esta “preocupação humanística” do Banco ocorreu, de fato, em virtude das tensões e reações da sociedade, sobretudo na América Latina, assim, as medidas voltadas para a distribuição mais justa de riqueza não constituíam apenas um “objetivo moral, mas antes de tudo um imperativo político para resguardar a estabilidade do mundo ocidental e promover o crescimento econômico” (FONSECA, 2007, p. 231).

⁴¹ Importante lembrar que a maior parte dos documentos relacionados aos projetos desenvolvidos no Brasil estão na língua inglesa, mesmo na versão brasileira (em português) do site do Banco Mundial. Tal fato aponta que tais informações não estão acessíveis à compreensão de todo o público e indica uma possível estratégia de pseudotransparência, democratização e acessibilidade.

Com o pretexto de promover o crescimento econômico do Brasil, o BM passou a conceder empréstimos para financiar o desenvolvimento do setor agrícola, visando o aumento da produtividade. Para tanto, foi necessário implementar reformas no ensino, já que a educação era vista como fator essencial para o crescimento econômico e superação da pobreza. A educação, então, baseada nos ideais de eficiência e eficácia, deveria preparar e fornecer os técnicos para os setores produtivos de nível médio. “Esta diretriz explica a ênfase conferida ao ensino profissionalizante no interior dos projetos desenvolvidos à época pelo Banco junto ao ensino brasileiro” (FONSECA, 2007, p. 232). O primeiro empréstimo concedido ao governo brasileiro pelo Banco Mundial para projetos na área educacional ocorreu no início da década de 1970 e visava implementar o ensino profissionalizante de nível médio industrial e agrícola, sendo executado no período de 1971 a 1978. Esse financiamento inicial possuía por objetivo desenvolver um sistema de planejamento e gerenciamento para a ocorrência da reforma da educação brasileira, com a construção de “centros interescolares, na linha do ensino profissionalizante, obrigatório” (FONSECA, 2007, p. 236).

Uma das metas desse primeiro projeto era atingir em torno de 16% do número total de alunos matriculados em cursos técnicos industriais e agrícolas no início dos anos 1970. Porém, ainda segundo Fonseca (2007) os ideais de eficiência e eficácia preconizadas pelo BM não foram alcançados em razão de vários fatores: a) situação econômica brasileira caracterizava-se por um quadro de alta inflação, não sendo capaz de gerar os recursos para executar a sua parte no projeto; b) a não continuidade de gestão e os conflitos gerados pela alteração de objetivos no projeto; c) a construção e reformas dos centros técnicos educacionais não chegaram a atingir 75% da meta prevista; d) a aquisição de equipamentos foi limitada pelas dificuldades provenientes de inadequações de especificidade no projeto, bem como, pelas imposições do governo brasileiro restringindo a importação desses equipamentos.

Também em função do elevado investimento necessário para universalizar pelo menos o ensino médio nos países em desenvolvimento, o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o ensino fundamental, deixando de investir em educação profissional especializada de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal. De acordo com Kuenzer:

Tal recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio banco, que conclui ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada, em face da crescente extinção de postos e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico (KUENZER, 2000, p. 23).

A partir de então, o ensino fundamental passou a ser considerado como o mais adequado para regiões de concentração de pobreza. Especialmente depois da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem, em 1990, o Banco tem dado prioridade aos investimentos em educação primária.

Ainda para o Banco Mundial as taxas de retorno do investimento no ensino fundamental são geralmente maiores que as do ensino médio e superior nos países de baixa e média renda, portanto o ensino fundamental tem sido, ao longo das últimas décadas, o foco dentre as despesas públicas em educação no Brasil. Cabe salientar que mesmo o foco dos investimentos estarem centralizados em maior volume no ensino fundamental isso não significa que sejam suficientes e cubram as necessidades do país.

Após um longo período de acumulação de capital, que ocorreu durante o apogeu do fordismo e da fase keynesiana, o capitalismo, a partir do início dos anos de 1970, começou a dar sinais de crises. De acordo com Mari (2006) a partir desse período iniciou-se um processo de reorganização do capital, ancorados no advento do neoliberalismo. Ainda de acordo com esse autor, apesar da crise de crescimento e recessão da década de 1980 o neoliberalismo entra na década de 1990 mantendo a hegemonia da lógica privatizante e encontrando abertura nas políticas de Estado para sua reprodução.

Nos anos de 1980, a eclosão da crise abriu espaço para um maior desempenho do Banco Mundial na concessão de empréstimos. No entanto, para que esses empréstimos fossem realizados o Banco impôs uma série de condicionalidades, passando a intervir diretamente na formulação de políticas e na legislação dos países em desenvolvimento que estavam endividados.

Assim, a partir da década de 1980 e início da década de 1990 o BM reforçou sua capacidade de impor políticas, ancoradas pelas influências das teorias neoliberais, que têm conduzido as políticas globais e constituiu o alicerce ideológico que tem fundamentado a atuação desse organismo multilateral. Essa agência vem aprofundando o enfoque da mercantilização da educação, apresentando a posição do Banco como um “Banco do Conhecimento” que disponibiliza informações da área educacional para investimentos dos setores privados dos países centrais nos países da periferia do capitalismo.

A partir desse momento o Banco Mundial passou a desempenhar papel fundamental na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento por meio dos programas de ajuste

estrutural⁴². Nesse sentido, as reformas propostas por essa agência baseavam-se nas características do novo padrão de acumulação, baseado no liberalismo: abertura comercial, liberalização financeira, privatização e retração governamental quanto ao financiamento de políticas sociais, em particular as da educação.

O objetivo dessas reformas de acordo com Banco era colocar os países em desenvolvimento no caminho do desenvolvimento sustentável⁴³. No entanto, essas reformas proporcionaram um tipo de desenvolvimento desigual e socialmente perverso, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda e aprofundou a exclusão.

As consequências dessa reforma fizeram emergir diversas críticas advindas de Organizações Não Governamentais (ONGs) e de movimentos sociais. A fim de minimizar essas críticas o BM intensificou algumas reformas, entre elas o combate à pobreza. Contudo, apesar do combate à pobreza, as reformas não mudaram o eixo central das políticas macroeconômicas do Banco Mundial.

As propostas das reformas se restringiram ao financiamento de programas sociais compensatórios voltados para as camadas mais pobres da população, visando atenuar as tensões sociais geradas pelo ajuste. Nesse sentido Leher (1998) ressalta que essas propostas atuam com o objetivo de evitar contestações à ordem e assim manter o novo padrão de crescimento econômico baseado no liberalismo.

Segundo informações da página eletrônica do Banco Mundial (2014) a missão do Banco no Brasil é ajudar o país promover crescimento sustentável e de longo prazo, que garanta oportunidades de desenvolvimento para a população. A Parceria Estratégica 2012-2015 já efetivou US\$ 6,2 bilhões em investimentos nos dois primeiros anos, com foco nos estados e grandes municípios, em especial no Nordeste, a região mais pobre do país. Porém, ainda de acordo com dados da página do BM, é possível perceber que apesar desse objetivo a desigualdade se mantém em níveis relativamente altos para um país considerado de renda média.

Entre os projetos⁴⁴ financiados pelo Banco e atualmente em execução, está o Bolsa Família. O programa de transferência de renda alcança aproximadamente 13 milhões de

⁴² O objetivo dos programas de ajuste é assegurar o pagamento da dívida e transformar a estrutura econômica dos países de forma a fazer desaparecer características julgadas indesejáveis ao neoliberalismo: protecionismo, excesso de regulação, intervencionismo, entre outras.

⁴³ Desenvolvimento sustentável é um jargão que encontra resistências profundas nas raízes conservadoras do ruralismo brasileiro, impedindo que a utilização dos recursos naturais, especialmente a terra se faça de modo ajustado às necessidades do meio ambiente.

⁴⁴ Os projetos financiados pelo BM não indicam e não tocam nas mudanças estruturais mais necessárias dos países pobres (questão agrária, emprego, pobreza, educação.....). São apenas projetos pontuais que não se

famílias (ou 50 milhões de pessoas). Além desse projeto, outros projetos estão ativos atualmente no Brasil: Programa Saúde da Família, Projetos de Desenvolvimento Rural no Nordeste e diversas iniciativas nas áreas de educação, saúde e desenvolvimento urbano.

O Banco também ajudou a implementar projetos renomados na área de combate a Aids e o premiado Programa de Áreas Protegidas da Amazônia (ARPA), que vem ajudando a diminuir o desmatamento na região. Além de dispor de um programa de apoio direto ao país, o Banco produz relatórios em várias áreas, como por exemplo, *Envelhecendo em um Brasil mais Velho* e o *Estudo Brasileiro de Baixo Carbono* (BANCO MUNDIAL, 2014).

Na página eletrônica do então Organismo Multilateral foram encontrados 514 projetos para o Brasil, somando um montante de US\$ 62,753,84 (BANCO MUNDIAL, 2014). Do total de projetos, 70 estão ativos, 26 estão em tramitação, em 08 houve desistência, e 410 foram concluídos (Figura 3).

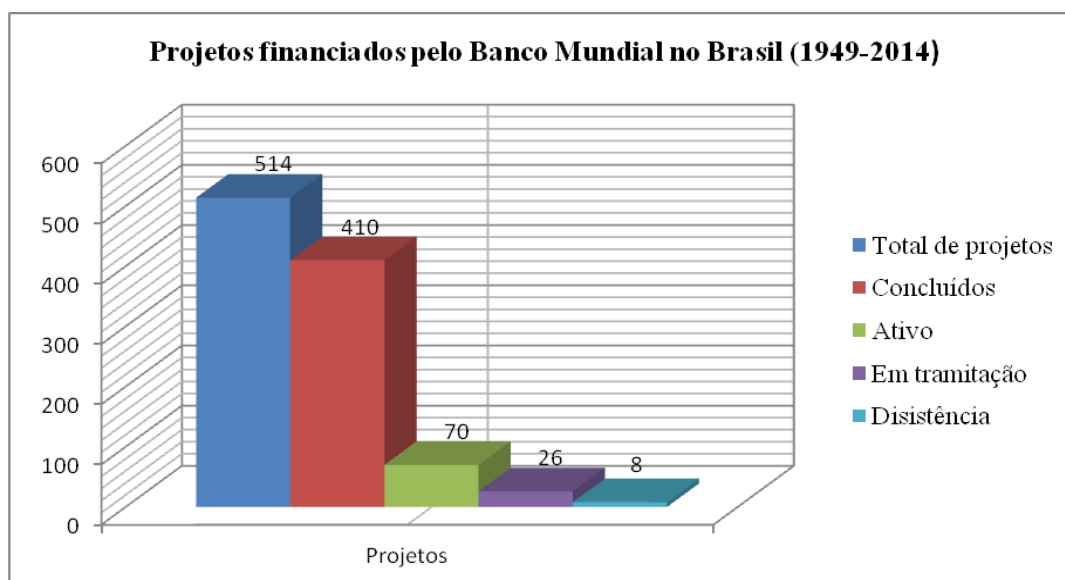


Figura 3- Projetos financiados pelo Banco Mundial no Brasil (1949-2014)

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Banco Mundial (2014)

Dos 70 projetos ativos, 11 projetos são destinados á área educacional. Do total de 11 projetos, 8 estão na área de educação geral, 2 estão na área de educação fundamental e 1 está

sustentam no longo prazo. O caso do Bolsa Família é emblemático pois se situa num dos pontos da crise social brasileira mais agudos, em que mais da metade da população vive com um ou menos de um salário mínimo. Tal projeto vem ganhando uma proporção social e política nunca antes vista. Porém esta política não pressupõe a sua superação por políticas estruturais que venham substituí-la (emprego, elevação das condições industriais das áreas mais pobres do país, elevação da renda dos pobres....) o que pode indicar seu limite flagrante e a tendência de uso política a cada período eleitoral. Para sintetizar é fundamental compreender que o BM financia projetos e não políticas estruturais de longo prazo, pois estas implicariam em um compromisso essencial no coração dos países do capitalismo central e, no atual estágio de acumulação não é possível comportar isso na agenda. A agenda somente suporta projetos pontuais que não ameacem os lucros essenciais das elites orgânicas nacionais e internacionais e que em última instância são realizadas e mediadas por interesses privados.

na área de ensino médio (BANCO MUNDIAL, 2014). Para a área de educação profissional, de acordo com informações da página eletrônica do Banco, atualmente não há projetos ativos (Figura 4).

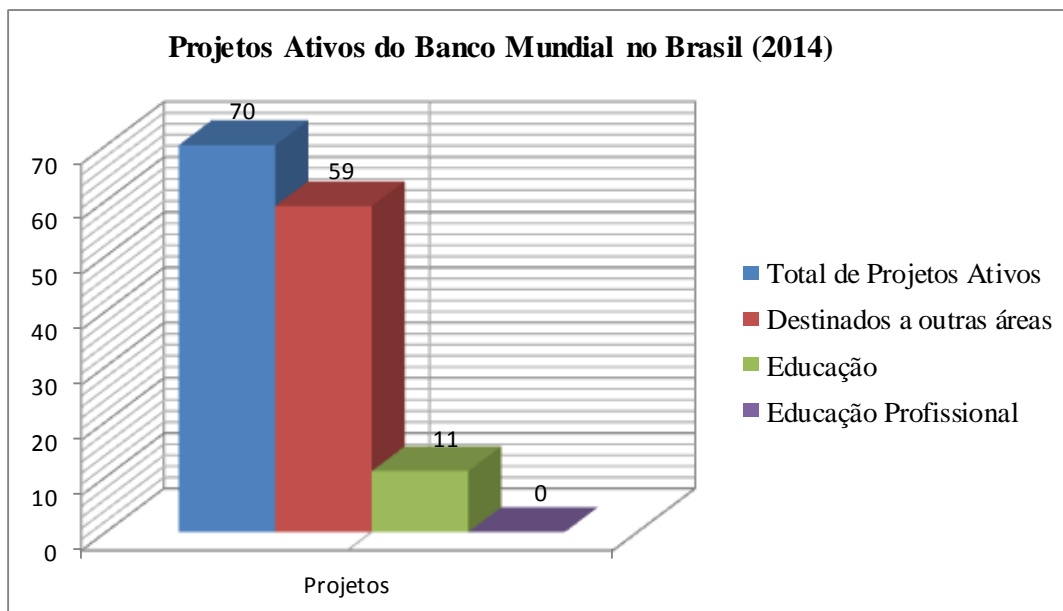


Figura 4 - Projetos Ativos do Banco Mundial no Brasil (2014)
Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Banco Mundial (2014)

Os investimentos na área de educação profissional somaram um montante de US\$1, 066,90, desde o primeiro projeto em 1971 até o último, em 2013. No total foram 8 projetos⁴⁵ concluídos nessa modalidade educacional, havendo apenas uma desistência, como ilustra a tabela abaixo.

⁴⁵ O *Projeto Pernambuco Equidade e Crescimento Inclusivo* teve como objetivos promover o desenvolvimento do setor privado e o crescimento inclusivo, criar serviços de oferta de emprego e aperfeiçoamento técnico, aprimorar a gestão do setor público, melhorar os serviços de saúde e atuar na prevenção à criminalidade e à violência. O *Projeto Ceará Desenvolvimento Urbano e Projeto de Gerenciamento de Recursos Hídricos* visava, entre tantos objetivos, implementar e divulgar tecnologias mais eficazes de uso e gestão de recursos hídricos, bem como educação, informação e treinamento do público em geral com vistas a um uso eficiente da água, evitando o desperdício. O *Projeto Competências de Formação de Projeto* visou fortalecer as funções de enquadramento institucional e de formação do sistema nacional de ensino profissional e promover a relação custo-eficácia na prestação dessa formação. O *Projeto de Ciência e Tecnologia* apoiou a ciência e ao desenvolvimento tecnológico. O *Projeto de Formação Técnica* foi um projeto para definir uma política de desenvolvimento de longo prazo para o treinamento técnico no Brasil, para se adaptar às necessidades nacionais e locais, e para fornecer habilidades especializadas necessárias para os setores agrícola e industrial. O *Projeto de Formação profissional* consistiu na construção e no mobiliário de centros de formação profissional. O *Projeto de Educação* atuou na construção e expansão de instituições educacionais com vistas à melhoria das oportunidades de formação de técnicos agrícolas e industriais, já o *Projeto de Emprego* teve por finalidade a obtenção de uma melhor geração de renda sustentável entre os jovens.

Tabela 3 - Projetos desenvolvidos na modalidade de educação profissional (1971-2013)

Título do projeto – Formação profissional	Identidade do Projeto	Montante financiado	Situação	Data de aprovação
Pernambuco Equidade e Crescimento Inclusivo DPL	P132768	US\$ 550.0	Encerrado	Jun. 2013
Ceará Desenvolvimento Urbano e Projeto de Gerenciamento de Recursos Hídricos	P006436	US\$ 140.0	Encerrado	Set.1994
Competências Formação Projeto	P006431	US\$ 74.5	Encerrado	Mai.1987
Projeto de Ciência e Tecnologia	P006348	US\$ 72.0	Encerrado	Jan. 1985
Projeto de Formação Técnica	P006337	US\$ 20.0	Encerrado	Dez.1983
Projeto de Formação Profissional	P006280	US\$ 32.0	Encerrado	Jun.1977
Projeto de Educação	P006243	US\$ 8.4	Encerrado	Març.1971
Primeiro projeto de Emprego	P086639	US\$ 170.0	Desistência	-

Fonte: Banco Mundial (2014)

Embora não tenha atualmente projetos financiados pelo BM na área de educação profissional, o Banco tem elaborado documentos com direcionamentos para essa modalidade educacional como o documento⁴⁶ *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development* (Aprendizagem para todos: Investir no conhecimento das pessoas e Habilidades para promover o desenvolvimento, 2011), que será analisado no item a seguir, a fim de compreendermos o que o Banco Mundial espera da educação profissional técnica de nível médio. A preocupação do BM com essa modalidade educacional justifica-se, dentre outros fatores, pela necessidade das economias em desenvolvimento disporem de uma mão de obra flexível, capaz de adequar-se às mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

Cabe salientar que as orientações do BM têm encontrado terreno de consenso junto ao empresariado que, por sua vez, tem pressionado os governos a assumirem agendas profissionais para a formação flexível. Para o Banco, o investimento na qualificação dos trabalhadores é tão necessário quanto o maior investimento de capitais em áreas fundamentais ao desenvolvimento econômico.

3.2 Documento: Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development (Aprendizagem para todos: Investir no conhecimento das pessoas e Habilidades para promover o desenvolvimento) (2011)

O Documento *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*⁴⁷ - Aprendizagem para todos: Investir no conhecimento das pessoas e Habilidades para promover o desenvolvimento, trata-se de um documento sobre a estratégia

⁴⁶ Vale ressaltar que o documento traz orientações para as diversas modalidades educacionais, portanto não se trata de um documento exclusivo para a modalidade de educação profissional.

⁴⁷ Este documento não apresenta versão em português, em alguns casos é possível encontrar versões em espanhol ou francês, além do inglês, o que, mais uma vez indica limitações no que diz respeito ao acesso.

do Banco Mundial na área de Educação para o decênio 2011-2020. Com o lema “aprendizagem para todos”; ele elenca dois objetivos principais: reformar os sistemas de educação⁴⁸ e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global. Para implementar a nova estratégia, o Banco Mundial concentra-se em três áreas: geração e intercâmbio de conhecimento, apoio técnico e financeiro e parcerias estratégicas com as Agências da Organizações das Nações Unidas (ONU) e setores privados.

O documento destaca que a mente humana é que torna possível todos os outros resultados de desenvolvimento, desde os avanços na saúde e inovação agrícola à construção de infraestruturas e ao crescimento do setor privado. Ainda enfatiza que:

Para que os países em desenvolvimento tirem pleno partido destes benefícios – aprendendo com o manancial de ideias no nível global e através da inovação – é preciso que possam aproveitar o potencial da mente humana. E não há melhor ferramenta que a educação para o fazer (BANCO MUNDIAL, 2011b, p.1).

Sob a predominância dessa visão dissemina-se a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico. No entanto, é delegado ao trabalhador a responsabilidade pelas competências que interessam ao capital, visto que, a possibilidade de empregar-se não decorre apenas da formação flexível disponível pelo trabalhador, ele deve, por conta própria, ir além e estabelecer estratégias que lhe possibilite ter as aprendizagens que interessam ao mundo da produção.

O objetivo global da Estratégia 2011-2020 para o campo educacional visa não só a escolaridade, como também a aquisição das habilidades e competências para melhor adequação ao mercado. Esse objetivo centra-se no que as pessoas aprendem, dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até ao mercado de trabalho. Na visão do Banco a educação deve representar adequadamente as necessidades de competências do mercado.

De acordo com o documento, estamos vivendo em um período de rápida transformação com diversos desafios a serem enfrentados. A ascensão dos países de renda média, liderada pela China, Índia e Brasil intensificou o desejo de muitas nações aumentarem sua competitividade mediante o desenvolvimento de forças de trabalho mais capacitadas. Os avanços tecnológicos estão mudando os perfis e as qualificações profissionais e, ao mesmo tempo, oferecendo possibilidades de aprendizagem acelerada. Os níveis elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de

⁴⁸ Para o Banco Mundial “sistema educacional” refere-se tipicamente às escolas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação, sejam públicas ou privadas.

educação para formar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2014).

Dessa forma, para o Banco a expansão e a melhoria da educação são fundamentais para a adaptação às mudanças e para o enfrentamento destes desafios. Ainda para essa agência os investimentos em educação de qualidade produzem crescimento econômico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis. Indivíduos instruídos têm mais possibilidade de conseguir emprego, de receber salários mais altos e ter filhos mais saudáveis. Contudo é fundamental ressaltar que se trata de uma visão de crescimento no campo dos serviços e do consumo, ordenado por uma formação flexível e que fortalece a dependência de países periféricos das questões mais essenciais, dentre as quais se destacam ciência e tecnologia.

Nessa perspectiva a estratégia de educação do Banco para 10 anos centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não apenas no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. O Banco enfatiza que muitas crianças e jovens dos países em desenvolvimento saem da escola sem terem aprendido o bastante, ou seja, nem sempre escolaridade tem significado de aprendizagem no sentido de atendimento às demandas do mercado simples, com habilidades e capacitações cada vez mais técnicas.

Desse modo, a proposta de aprendizagem do Banco Mundial é de aprender rápido para adaptação imediata a demandas do mercado de trabalho. O importante para o Banco é mudar o currículo, torna-lo totalmente adaptado a formação técnica, pois assim os ganhos privados se multiplicariam, por meio das mediações de serviços educacionais. Da parte do campo do trabalho e dos direitos educacionais observaram-se perdas.

O documento do Banco Mundial (2011) ainda enfatiza que no nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências e habilidades do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar às novas tecnologias e conseguir um emprego. Já no nível social, pesquisas recentes mostram que o nível de competências de uma força de trabalho medido pelos resultados de avaliações internacionais de estudantes, como o Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA) e as Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências (TIMSS), preveem taxas de crescimento econômico mais elevadas que as médias de escolaridade.

Vale ressaltar que a tese do capital humano hoje é renovada pela perspectiva da aprendizagem de competências e habilidades. Sobre essa aprendizagem muito enfatizada pelo documento do BM recai uma promessa de empregabilidade, com elevação do nível de renda. Promessa que pode até se cumprir no nível de trabalho flexível, precário e completamente

desregulamentado. De acordo com Pochmann (2012) há um crescimento nas ocupações de menor remuneração e maior descontinuidade contratual, com baixa requisição de grau de instrução formal, longas jornadas de trabalho e assentadas no trabalho braçal. Nesse sentido, sob o ideário do “capital humano” a indústria demanda uma educação simples, em que a qualificação exigida é mais baixa e, em consequência, a remuneração também tende a ser menor. Sobre esse cenário, Frigotto avalia da seguinte forma:

Por fim, fica evidenciado o caráter limitado da noção ou conceito de capital humano pela necessidade de redefini-lo em face do fato de que, paradoxalmente, inversamente à tendência universal do aumento da escolaridade, há um recrudescimento no desemprego estrutural, precarização do trabalho com perda de direitos e, especialmente, em países dependentes como o Brasil, oferta de empregos que exige trabalho simples e oferece uma baixíssima remuneração (FRIGOTTO, 2009, s/n).

Portanto, como analisa Finkel (1977), capital humano é uma noção ideológica construída para manter intactos os interesses da classe detentora do capital e esconder a exploração do trabalhador. Desse modo, o trabalho precário é visto como solução ao desemprego e tem ajudado a garantir, nos últimos anos, o discurso de pleno emprego que tanto o governo quanto seus críticos utilizam para defender a economia vigente.

Ao serem analisados os dados relativos à pesquisa da CNI de 2013 sobre a falta de trabalhadores qualificados na indústria e seu documento *Propostas da indústria para as eleições 2014* vê-se que a indústria requer ampla maioria de trabalhadores com ensino técnico, para ocupar postos de trabalhos simples, enquanto apenas uma minoria dos trabalhadores possui ensino superior. Isso demonstra como o trabalho precário vem ganhando espaço na sociedade devido a sua funcionalidade ao capital, ou seja, o trabalho precário, informal, se mostra capaz de auferir lucros maiores para o capital, já que este último economiza gastos com a legalização de sua força de trabalho.

O documento ainda reforça o discurso de falta de mão de obra qualificada, tal como é apresentado no documento da CNI (2014). O BM chama de mão de obra de qualidade algo que pode ser compreendido como formação para a empregabilidade de nível simples. Desse modo, o sistema de ensino é convocado a fornecer formação continuada ou educação permanente de novas habilidades.

Para o Banco nos países de rendimento médio, a crescente taxa de emprego necessita de competências mais elevadas, portanto prioriza o financiamento para a educação terciária e para o desenvolvimento da força de trabalho, mediante pacotes de formação profissionalizante, com formação acelerada e utilitária para o desempenho de postos de

trabalho, continuamente redesenhados pelas empresas, em função de suas estratégias competitivas variáveis.

O documento ainda destaca que a formação profissional pode ser adquirida em fontes e matrizes diversas, de acordo com as necessidades do capitalismo atual, assim, de um lado solicita a mão de obra especializada, de outro, a mão-de-obra técnica. “Porém, o movimento necessário nesse processo de consenso, em última análise, funciona como motor próprio do capitalismo e suas necessidades” (THIENGO, 2013, p.58).

Em suma, é possível perceber com o documento que há um direcionamento no sentido de aprofundar as relações entre educação e a qualificação profissional para serviços, de modo que, cada vez mais, os sistemas educacionais devem se operacionalizar para produzir mão de obra direcionada às necessidades flexíveis, ou seja, priorizando o aspecto técnico e assim, restringindo a educação profissional ao aspecto instrumental, pragmático. Aprendizagem adquire assim o sentido de habilidades e competências. O que significa também entender que o que se pensa para formação profissional no sentido amplo e também restrito para países como o Brasil é de trabalho simples. A alta formação continua sendo organizada para poucos e em especial localizada nos países centrais, como nos Estados Unidos e na Inglaterra⁴⁹.

3.3 A formação profissional técnica de nível médio no documento do Banco Mundial

Como realizado no documento da CNI, no capítulo 2, após apresentado a síntese do documento, neste tópico também foi analisado o documento do BM baseados no método da Análise do Discurso Crítica (ADC).

O tratamento dado ao Banco Mundial como intelectual coletivo nos permite associar que o documento produzido por essa agência assume a função, assim como o documento da CNI, de Gêneros de Governança. O documento traz uma série de dados para justificar suas argumentações e propostas, de modo que práticas do campo econômico e administrativo são recontextualizadas nas orientações dirigidas às práticas educacionais. O consenso produzido pelo documento não aparece como um objetivo, mas como um fim dado e confirmado por pesquisas.

⁴⁹ Para ilustrar, foram encontradas em uma lista divulgada em 2014 pelo jornal britânico Financial Times a indicação de que o Harvard Business School dos Estados Unidos possuía o melhor Mestrado em Administração de Empresas (MBA) do mundo. O Stanford Graduate School (também dos EUA) e o London Business School, na Inglaterra ficaram em segundo e terceiro lugar, respectivamente. Neste ranking, composto por 100 cursos de MBA, o Instituto Coppead de Administração (curso disponibilizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro) ficou na 79ª posição. <http://www.significados.com.br/mba/>.

Educação “preenche” os investimentos para crescimento. A Comissão de Crescimento e Desenvolvimento reuniu 19 líderes mundiais (principalmente de países em desenvolvimento), juntamente com cientistas acadêmicos, para analisar as evidências sobre os fatores que facilitam o crescimento econômico. O grupo notou em 2008 que nenhum país sustentou o rápido crescimento sem também manter impressionantes taxas de crescimento público em infraestrutura, educação e saúde [...] Talvez a melhor proteção que um governo pode oferecer é a educação, o que torna mais fácil de adquirir novas habilidades e uma forte taxa de criação de trabalho, o que torna fácil de encontrar novos empregos (BANCO MUNDIAL, 2011, p.1).

O conhecimento, ou melhor, a produção de conhecimento, é identificada no discurso do BM, como artigo essencial para o crescimento dos países. Esse discurso está vinculado à ideologia desenvolvimentista, que parte do pressuposto da possibilidade de crescimento econômico dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, igualando-se aos outros do primeiro mundo. No campo educacional brasileiro, a ideologia desenvolvimentista, comum nas décadas de 1960 e 1970, vem sustentada pela Teoria do Capital Humano, como já foram indicados nos capítulos 1 e 2, que conduz à compreensão de que a educação constitui o mecanismo de ascensão social e aumento da empregabilidade e condições financeiras.

É importante ainda frisar um aspecto importante quando se trata da relação dos organismos multilaterais, neste caso, o Banco Mundial e sua relação com os países periféricos, o Brasil, no trabalho: não existe uma relação direta/passiva de completo controle do Banco Mundial sobre as ações governamentais. Embora periférico e dependente aos interesses do grande capital, os grupos dominantes locais não ocupam uma posição de meros coadjuvantes, aceitando as condicionalidades do BM. Vale ressaltar que os projetos do BM não são imposições aos países periféricos, mas funcionam como pacotes ideológicos que exercem a função de orientação e aconselhamento. Esse procedimento é qualificado conforme Fairclough (2001) como Gênero de Governança.

O documento do BM também pode ser considerado como exemplo de nova formatação genérica: democratização, comodificação e tecnologização. O documento do BM é, antes de qualquer coisa, exemplo de tecnologização do discurso, na medida em que suas ideias são utilizadas em inúmeros contextos, como é o caso da educação. Essa estratégia vem se tornando cada vez mais intrínseca às práticas discursivas contemporâneas, como se todos os países pudessem aplicar de forma igual os parâmetros ali colocados, negligenciando especificidades culturais, sociais e econômicas de cada um.

A comodificação é outra tendência recorrente no documento como observa-se no trecho abaixo:

Jovens que abandonam precocemente a escola são vulneráveis ao desemprego, a pobreza, ao casamento adolescente, gravidez e delinquência. Além de evitar que os jovens abandonem a escola, oportunidades de aprendizagem alternativas que levem em conta as razões pelas quais eles não estão na escola são necessárias. [...] O desafio é consolidar conhecimentos básicos aprendidos na escola e então equipar esses jovens com habilidades adicionais técnica ou profissional que promovam o emprego e empreendedorismo (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9-10).

A comodificação do discurso educacional fica clara, na medida em que a educação passa a ser compreendida como um produto que deve ser direcionado para determinada clientela, sendo associada à eficiência, a produção de força de trabalho, cidadãos qualificados, produção de habilidades, competências e aprendizagens técnicas demandadas pelo mundo do trabalho.

A democratização é mais uma tendência recorrente no documento. A partir das análises do mesmo nota-se a presença de um discurso preocupado com as questões sociais. Nesse sentido o BM compromete-se em “apoiar” o desenvolvimento educacional. A justificativa para tal ação está pautada na possibilidade da atuação em dois eixos: reduzir a pobreza e melhorar a vida dos cidadãos, e promover o progresso econômico.

O Grupo Banco Mundial está comprometido a remover barreiras para o acesso a educação de qualidade através de ações descritas nesta estratégia para que o direito a educação possa ser acolhida por todas as crianças e jovens. [...] Educação melhora a qualidade de vida das pessoas em modos que transcendem os benefícios ao individual e ao familiar, incluindo os benefícios de prosperidade econômica e menos pobreza e privação (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1-2).

Contudo, cabe observar a partir de Fairclough (2001), que essa democratização pode ser apenas aparente e os mecanismos de poder passam a ficar encobertos, discursivamente. Assim, no caso do documento, compreende-se que essa democratização é aparente e utilizada como estratégia discursiva para o convencimento.

Outro ponto recorrente no documento é o forte incentivo à parceria com o setor privado. Desde os anos 1980 e 1990, com a mudança para o neoliberalismo como paradigma ideológico que orienta o desenvolvimento, as políticas do BM têm tido consequências negativas para a igualdade social no mundo. O setor da educação não foi exceção nessa mudança de paradigma e tampouco deixou de sofrer seus efeitos. Klees (2008, p. 312) descreve as políticas neoliberais do BM para a educação como um “grande experimento”, envolvendo “[...] pagamento por serviços públicos, a privatização de mais atividades educacionais e uma conexão direta entre gerenciamento e financiamento da educação por rendimentos mensuráveis”.

Nesta perspectiva, é ressaltado no documento que o Banco Mundial e a Sociedade Financeira Internacional trabalharão em conjunto para aumentar o conhecimento sobre o

papel do setor privado na educação e ajudar os países a criarem ambientes de política e estruturas normativas que alinhem os esforços do setor privado por meio de parcerias estratégicas nos níveis tanto internacional como dos países, a fim de melhorar os sistemas educacionais.

Para o Banco Mundial o ensino profissional técnico é concebido como espaço de atuação, principalmente do setor privado. Mesmo admitindo a importância da educação profissional, o Banco Mundial ressalta que só em situações nas quais os indivíduos não possam financiar o seu próprio treinamento, caberá ao Estado financiar. Outro caso no qual se admite a necessidade de intervenção do Estado refere-se às situações nas quais a própria iniciativa privada não tenha condições de atender às demandas existentes.

O ensino profissional técnico aparece no documento como uma alternativa de desenvolver habilidades e competências, ou seja, a aprendizagem e adequação da força de trabalho, em curto prazo e com baixo custo. Essa alternativa demonstra como o capital, através dos processos de flexibilização do trabalho e parcerias com o setor privado, ressuscita formas precárias de trabalho, com o objetivo sempre de cortar gastos com a força de trabalho empregada.

Demanda por ensino superior e de ensino técnico e formação profissional (EFP), por exemplo, está crescendo em todas as regiões servidas pelo Banco. Dado o alto custo desses serviços de educação, os países estão preocupados com o custo-eficácia dos investimentos nesses setores e a relevância das competências dos diplomados. Uma abordagem promissora para o ensino superior e EFP é para que os governos alavanquem o crescimento de instituições privadas através da implementação de sistemas de garantia de qualidade e promoção da igualdade (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 15).

Para o Banco Mundial a intervenção atual do Estado na educação profissional técnica de nível médio se dá em cursos longos, com duração de três a cinco anos. Essa duração, segundo o Banco, não é adequada às necessidades da economia vigente. A partir dessa orientação do Banco, há uma presença do Estado como financiador da educação profissional mediado pelo setor privado que atua na oferta dos cursos profissionais. O objetivo do Banco é que o Estado mantenha as verbas públicas para o setor privado, como tem sido recorrente no PRONATEC com a maioria dos cursos sendo ofertados pelo Sistema S, via subsídios públicos. Assim, é atribuído à educação profissional técnica uma visão mais utilitária e pragmática, enquanto prestadora de serviços pela iniciativa privada e não como caráter de direito social.

Cabe ainda destacar que o MEC não é o protagonista do repasse de financiamento, mas o Ministério do Trabalho e Emprego - MTE, pois se compreende à luz dos gêneros do

princípio da comodificação que o MTE seja o lócus do controle, do repasse e da avaliação dos resultados deste orçamento. Não se trata de formação geral, mas formação para o mundo do trabalho.

Ainda como orientações dessa agência internacional a educação profissional técnica de nível médio não deve ser articulada com o ensino médio, pois afirma que a educação profissionalizante necessita de um modelo flexível e sendo ministrada em instituições que detenham certa autonomia, poderá direcionar suas atividades considerando o movimento econômico. Além disso, enfatiza que essa desarticulação objetiva diminuir os custos na educação (BANCO MUNDIAL, 1991). Dessa forma recomenda que essa modalidade esteja fora do Ministério da Educação.

De acordo com o documento, os níveis elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências corretas para o trabalho. Desse modo, a má qualidade da educação pública é um fator apontado pelo Banco como um problema que não pode ser sanado pelo estado, mas sim, pelo remodelamento do sistema, de forma que esteja cada vez mais ao lado da esfera privada, como é possível perceber no trecho abaixo:

Uma visão mais ampla de **oportunidades de aprendizagem** inclui os serviços de educação oferecidos pelo setor não-estatal. Este setor, que engloba funções de entidades tanto com fins lucrativos quanto sem fins lucrativos e, alternativamente, como um provedor, financiador e inovador na educação. Prestação de serviços de educação não-estatal em todos os níveis tem aumentado dramaticamente em todo o mundo. [...] O setor privado também com sucesso **colabora** com o governo para melhorar tanto a relevância dos serviços de educação e expandir o acesso a esses serviços (BANCO MUNDIAL, 2011, p.15, grifo nosso).

De um modo geral, preconiza-se a redução dos gastos estatais, tidos como ineficientes e ineficazes, e a transferência de tais “serviços” para o setor privado, via verbas públicas, supostamente mais eficiente, flexível e menos burocrático (RIBEIRO, 1999). A parceria público-privada é mencionada como *colaboração* que se traduz em vantagens para o setor educacional no que diz respeito ao acesso e qualidade. Essa parceria aparece como uma estratégia de compensar a ineficiência governamental no setor.

A parceria com o setor privado de fato tem esse caráter de tornar mais eficiente um serviço pragmático, no entanto a questão chave é que o setor privado tem se beneficiado destas verbas, ou seja, esse setor está recebendo verbas públicas normalmente em valores maiores do que o necessário caso fosse realizado por via pública. Significa dizer que também o discurso da eficiência precisa ser explicitado como uma forma ideológica, do acesso do privado às verbas públicas.

É possível notar nesse documento que o viés de uma nova estratégia para educação com enfoque na aprendizagem para todos, assume uma tendência ainda mais voltada às necessidades colocadas pela nova economia⁵⁰ (CHESNAIS, 2003), ou seja, que prioriza o investimento no técnico e profissionalizante em áreas consideradas estratégicas no campo dos serviços tecnológicos e culturais. A força de trabalho almejada por esta nova economia prevê habilidades, produção e flexibilidade. A utilização de tais léxicos nos indicam um entrecruzamento cada vez mais profícuo entre o campo econômico e o educacional, no que tange a produção e aplicação dos conhecimentos com vistas ao progresso econômico.

Segundo Fairclough (2001) todo texto é atravessado por outros discursos, afinal todo texto é resultado de pensamento coletivo. Nas citações abaixo é possível ver esse atravessamento discursivo pelo entrecruzamento do discurso econômico ao campo educacional:

Habilidades sociais, de comunicação, trabalho em equipe, raciocínio crítico para resolver problemas são de valor inestimável para as pessoas funcionarem bem em casa, em suas comunidades e no trabalho. **Técnicas específicas** e/ou **competências profissionais** relacionadas com a ocupação também são importantes para o sucesso no mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 09 grifo nosso).

Para os jovens que abandonaram a escola, programas de segunda oportunidade oferecidos através das escolas profissionais ou técnicas, bem como treinamento no trabalho, pode levar a **retornos elevados nos mercados de trabalho**. [...] Construir e aproveitar a vida e habilidades de trabalho, valores e atitudes dos adultos jovens devem ser a pedra angular **da política de desenvolvimento** (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 11 grifo nosso).

Nesse sentido a utilização de léxicos como: **retornos nos mercados de trabalho, política de desenvolvimento, habilidades de trabalho, técnicas específicas e competências profissionais**, indicam um cruzamento do discurso do campo econômico e até mesmo uma sobreposição da concepção econômica da educação, na medida em que concebe o ensino profissional e técnico como responsável por fornecer habilidades técnicas requeridas pelo mercado de trabalho.

Para ratificar essa argumentação, é possível perceber no documento a articulação de vozes, de discursos, bem como investimentos ideológicos, valores e ordenamentos. O documento apresenta, com grande frequência, outras vozes, como a de instituições como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO, e a

⁵⁰ Segundo MARI (2006, p. 19) essa economia assenta-se na defesa da efervescência da indústria das tecnologias da informação e em uma nova maneira de considerar a economia no seu conjunto (novos padrões de gestão e produtividade multifatorial maiores). O conceito é ainda impreciso, e indica que as Tecnologias da Informação - TIs apontam para uma tendência de crescimento econômico, em virtude das modificações nos setores que promovem crescimento.

Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), bem como resultados de pesquisas e outros documentos do Grupo Banco Mundial.

A intertextualidade é um conceito proveniente das discussões de Bakhtin (1997) e indica uma ênfase na heterogeneidade dos textos, ou seja, o entrecruzamento de vários textos que compõem outro (FAIRCLOUGH, 2001). Assim, verifica-se que a intertextualidade presente nos documentos é utilizada como forma de apresentar dados e justificativas para o debate central dos mesmos.

A Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) e a Convenção das Nações Unidas de Direitos da Criança (1989) reconhece o direito da criança a uma educação – um reconhecimento mundial de que privar uma criança da oportunidade de habilidades básicas é o mesmo que privar uma criança da chance de ter uma vida satisfatória (BANCO MUNDIAL, 2011, p.1).

Resultado de pesquisas avaliando a ligação entre a quantidade de educação (em termos de matrícula ou média de anos de escolaridade) e o crescimento econômico tem sido encorajador, mas um pouco confuso, talvez porque ultimamente o que importa para o crescimento não são os anos que os estudantes gastam na escola, mas o que eles aprendem. Ao medir os níveis de ensino baseados no que os estudantes aprenderam, um influente estudo estima que um aumento de um desvio padrão nas notas em avaliações internacionais de alfabetização e matemática é associada com o crescimento de 2 por cento do PIB anual per capita (BANCO MUNDIAL, 2011, p.2).

Neste caso, as relações intertextuais, as vozes trazidas pelo texto, legitimam e dão credibilidade ao discurso do BM direcionado para economia, educação e pobreza. Contudo cabe ressaltar que não são divulgados no documento do Banco Mundial (2011) o título e os produtores da referida pesquisa, o que nos indica certa imprecisão por parte do documento. Ao mesmo tempo as conclusões são generalísticas ao ponto de permitirem interpretações opostas e explicarem situações díspares, ou ao mesmo tempo negá-las.

A partir dessas análises é possível identificar que o foco do Banco Mundial é adequar a aprendizagem ao desenvolvimento econômico, para tanto propõe que as aprendizagens sejam alinhadas às habilidades e competências cada vez mais técnicas demandadas pelo mundo do trabalho. Nossa análise vai ao sentido de compreender que o documento enfatiza um problema no sistema educacional atual: a escolaridade não está significando aprendizagem, por isso uma nova estratégia, com um viés que reduz ainda mais a educação a uma qualificação técnica, vem embutida nessa perspectiva de aprendizagem para todos.

Em contrapartida às sugestões do Banco Mundial, a CNTE e a CONTEE elaboraram documentos em 2011 tecendo críticas ao PRONATEC por coadunar com orientações propostas pelo Banco Mundial e com as propostas dos industriais. Para maior esclarecimento das críticas feitas, o próximo tópico é destinado a essas confederações e seus documentos.

3.4 CNTE e CONTEE: confederações e suas críticas ao PRONATEC

3.4.1 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE é uma entidade sindical de terceiro grau⁵¹ que congrega atualmente 43 entidades filiadas e mais de um milhão de sindicalizados.

Segundo dados da página eletrônica da CNTE (2014), os Trabalhadores em Educação do Brasil estão com sua organização consolidada. Para tal consolidação muita luta teve de ser travada. A história dessa luta tem o ano de 1945 como um marco. Naquele ano, os professores da escola pública primária começaram a se organizar em associações. No ano de 1960, em Recife, foi fundada a primeira Confederação: a Confederação dos Professores Primários do Brasil - CPPB.

Em 1979, a CPPB teve uma mudança substancial em seu estatuto, incorporando os professores secundários dos antigos ginásios e passou a se chamar CPB - Confederação dos Professores do Brasil. Era uma ferramenta fundamental para a articulação do movimento em nível nacional. No período de 1982 a 1988, a CPB consolidou-se como entidade federativa e como principal via de organização do sindicalismo docente, mesmo no período em que era proibida a sindicalização para o funcionalismo público. Filiou-se à Central Única dos Trabalhadores - CUT em 1988.

Em 1990 a CPB passou a se chamar Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, em um Congresso extraordinário cujo objetivo foi unificar várias Federações setoriais da educação numa mesma entidade nacional.

Ainda segundo dados da página eletrônica, a Confederação é a segunda maior Confederação brasileira, filiada à CUT, somando mais de 1 milhão de associados. Entre as principais bandeiras políticas da CNTE está a luta contra a exploração do trabalho infantil, reforma agrária, emprego, saúde no trabalho e luta contra o racismo e opressão de gênero, contribuindo para uma maior participação no cenário político-social do Brasil.

Os profissionais da educação vinculados à Confederação lutam em defesa de uma escola pública democrática e de qualidade, encaminhando suas propostas para os órgãos do Governo Federal, do Congresso Nacional, dos Governos Estaduais e Municipais. Também as diversas pesquisas desenvolvidas pela CNTE têm respaldado a luta dos trabalhadores em educação por políticas públicas focadas nas reais e urgentes necessidades do ensino público.

⁵¹ Entidades sindicais de terceiro grau são representadas pelas Confederações das categorias profissionais, econômicas e profissionais liberais.

São pesquisas sobre saúde e condições de vida dos educadores, análise crítica do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), condições dos trabalhadores aposentados, dentre outras. (CNTE, 2014).

Diante da sua agenda para a educação a entidade elaborou um documento se posicionando criticamente a algumas ações do PRONATEC. O documento intitulado *Os riscos do PRONATEC para a educação técnica profissional* ressalta que a estrutura do programa ameaça o conceito e os pressupostos da educação profissional técnica de nível médio, consolidados pelo Decreto n. 5.154/2004 e pela Lei n. 11.741/2008⁵², em consonância com o Fundo da Educação Básica (FUNDEB) e a Emenda Constitucional (EC) n. 59⁵³.

3.4.2 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE é uma entidade sindical que congrega 77 sindicatos e 7 federações de professores e técnicos administrativos do setor privado de ensino, da educação infantil à superior – representando atualmente cerca de 800 mil trabalhadores brasileiros.

Entre as principais bandeiras políticas da CONTEE está: a defesa da educação como direito, bem público e de responsabilidade do Estado. Assim, sua principal defesa é o fortalecimento da educação pública, democrática e de qualidade. A confederação entende que o estabelecimento da educação como direito também se dará por meio da regulamentação do setor privado de ensino, com a exigência do cumprimento do papel do Estado no controle, regulação, credenciamento e avaliação da educação, com as devidas referências sociais.

São ainda prioridades políticas da CONTEE: O combate à mercantilização e à desnacionalização da educação e a luta pelo desenvolvimento do país, com distribuição de renda, justiça social e soberania nacional. Defendem o desenvolvimento de uma educação profissional e tecnológica de qualidade, com formação ampla e não apenas voltada ao trabalho (CONTEE, 2014). A CONTEE torna pública sua posição sobre o PRONATEC, através do documento *Posicionamento da CONTEE sobre Projeto de Lei 1209/2011*. O referido documento tece críticas ao PL 1209/2011, que institui a Lei 12 513 que cria o PRONATEC. No documento a confederação entende que o PRONATEC é um projeto privatista e não garante uma educação profissional de qualidade.

⁵² Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

⁵³ De acordo com a Emenda Constitucional 59, a oferta de ensino médio pelo poder público é obrigatória.

Apresentadas as confederações e seus documentos contrários ao PRONATEC o próximo item é destinado à análise desses documentos a fim de compreender se há convergências e divergências com as atuais propostas para a educação profissional técnica de nível médio, elencadas pelos documentos da CNI (2014) e do Banco Mundial (2011).

3.5 CNTE e CONTEE: divergências com o documento da CNI e com o documento do Banco Mundial

As prioridades dadas pelos documentos da CNTE e da CONTEE, ambos de 2011, divergem das orientações do documento do Banco Mundial (2011) e do documento da CNI (2014), uma vez que estes se posicionam a favor da mercantilização da educação profissional e da parceria com o setor privado na oferta dessa modalidade educacional. Devido ao fato das políticas de educação profissional, entre elas o PRONATEC, seguirem as orientações dos organismos multilaterais e dos industriais, a CNTE e a CONTEE elaboraram documentos tecendo análises críticas ao referido programa.

Os questionamentos expostos nos documentos da CNTE (2011) e CONTEE (2011) sobre o PRONATEC se traduzem nos seguintes eixos: indefinição do papel do Estado, no que tange à oferta pública e gratuita de educação profissional técnica de nível médio; flexibilização do compromisso do Estado para com a oferta da educação técnica de nível médio e estímulo à reserva do mercado educacional, mediante o repasse da responsabilidade na oferta de educação profissional ao setor privado. A respeito do exposto, a CNTE e a CONTEE assim se expressam:

Ao mesmo tempo em que cria mercado para empresas educacionais, também prevê onerar o estudante que não teve acesso ao ensino básico de qualidade, direcionando-o para o ingresso no FIES-Técnico/Profissional (programa de financiamento estudantil do governo federal). Outro contrassenso refere-se à desoneração de impostos empresariais para cursos de qualificação profissional de mínima duração (160 horas), que não apresentam nenhuma perspectiva de atendimento dos requisitos de qualidade da educação (art. 205 e seguintes da Constituição). Outra distorção do PRONATEC consiste na instauração do Prouni-Técnico/Tecnológico, onde instituições privadas de ensino se credenciarão para ministrar cursos concomitantes ao ensino médio (CNTE, 2011, p. 180).

Por princípio, a CONTEE defende um projeto de desenvolvimento nacional soberano para o Brasil, com fortalecimento da democracia e valorização do trabalho, e entende que para que esse desenvolvimento se consolide se faz necessário fundamentalmente: propiciar o avanço da ciência e tecnologia; formar profissionais capacitados; desenvolver e regulamentar a educação profissional e tecnológica; universalizar e melhorar a qualidade da educação pública; além de impedir a desnacionalização da nossa educação superior (CONTEE, 2011, p.1).

A principal crítica das confederações é o descompromisso do papel do Estado na oferta pública e gratuita de educação profissional técnica de nível médio. O protagonismo dessa crítica se deve ao fato de que a presença mínima do Estado nas ações sociais tende a conduzir a outras graves consequências que estão elencadas pelos documentos (CNTE, 2011).

Assim, além da desresponsabilização do Estado com as áreas sociais, são também criticados nos documentos: o recente acordo de expansão de matrículas gratuitas no âmbito do Sistema S; a inibição da expansão de instituições públicas de formação técnica e tecnológica compromissadas com a formação cidadã; a promoção do reducionismo curricular na formação para o trabalho e o condicionamento do trabalhador, assistido por seguro-desemprego, a um vínculo empregatício, sem direito de escolha.

Sobre a parceria com o setor privado, principalmente o Sistema S, na oferta de cursos técnicos de nível médio, a CNTE ressalta que embora “a oferta concomitante em instituições privadas tenha previsão legal, não é o que se espera do Poder Público, que pode e deve ampliar, os cursos integrados de ensino médio à formação técnica” (CNTE, 2011, p. 180). Além do mais, flexibilizar o compromisso do Estado para com a oferta da educação profissional técnica de nível médio estimula a reserva de mercado educacional.

Um grave problema quando se valorizam as instituições privadas num programa como o PRONATEC é a dificuldade de a sociedade interferir na maneira como a formação será ofertada. Para a CNTE a formação proporcionada pelas escolas do Sistema S é economicista⁵⁴, porque tem uma vinculação direta e imediata com o mercado de trabalho, portanto a ênfase nos métodos e nas técnicas para a aprendizagem é pragmática. Ademais, a parceria do setor público com o setor privado carrega um empobrecimento curricular e formativo.

As confederações ainda criticam a falta de isenção fiscal a essas entidades privadas. O PL nº 1209/2011, prevê, conforme estabelecido pelo art. 6º, § 1º, a dispensa de celebração de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congênere para o pagamento das bolsas formação às Instituições de Educação do Sistema S. Logo, permite-se que dinheiro público seja repassado à iniciativa privada sem que haja um controle efetivo, com exigências e contrapartidas previamente estabelecidas (CONTEE, 2011). Essa confederação ainda completa afirmando que:

O PRONATEC destina recursos públicos para a iniciativa privada e não o faz apenas pela isenção fiscal, mas, sobretudo, através de bolsas de estudos –

⁵⁴ Para Giovanni Semeraro (1999) os economicistas identificam o Estado com o governo, separam o Estado da sociedade civil considerando-a um setor autônomo, regulado por normas "naturais" de liberdade econômica.

caracterizando a destinação de dinheiro público para financiamento de instituições de direito privado, sem que apareça no projeto critérios claros de controle público dos recursos (CONTEE, 2011, p. 1).

Já a CONTE destaca que:

[...] deveriam ser estabelecidos critérios para a aplicação dos cerca de R\$ 11 bilhões arrecadados anualmente pelo Sistema S, que, somados às receitas de aplicações financeiras (questionáveis do ponto de vista legal), renderam mais de R\$ 16 bilhões às entidades patronais, em 2010 (CONTE, 2011, p. 181).

Nesse sentido, essas Confederações criticam o fato dos recursos que poderiam ser utilizados para o desenvolvimento de uma rede pública de educação profissional serem utilizados para o fortalecimento das instituições privadas.

Além da ampliação com o Sistema S, o PRONATEC ainda destina recursos públicos para as empresas que desejarem qualificar seus funcionários em cursos oferecidos pelo sistema nacional de aprendizagem e pelas instituições privadas sem fins lucrativos, através do empréstimo via FIES-EMPRESA⁵⁵. No entanto, o PL não faz nenhuma exigência quanto à garantia de emprego para os qualificados ou exigência de melhoria de qualidade de trabalho. Sendo assim, as confederações ressaltam que o dinheiro público irá para as empresas com o único objetivo de ajudar o capital a aumentar suas taxas de lucro, por meio da exploração e da rotatividade de mão de obra, qualificada ou não.

Posto isto, é possível evidenciar na lei do PRONATEC um ambiente favorável à oferta de cursos rápidos e limitados do ponto de vista formativo. Cursos incapazes de atenderem às próprias demandas e as tão preconizadas demandas do mercado. Nesse sentido, de acordo com a avaliação feita por Frigotto (2005), a história da educação brasileira mostra que esse tipo de formação não responde sequer às necessidades do mercado, pelo menos não dessas empresas que precisam de gente com base científica e tecnológica para operar o sistema produtivo hoje.

Portanto, corre-se o risco de serem, predominantemente, oferecidos cursos que não satisfaçam sequer à posição ocupada pelo país no atual cenário da divisão internacional do trabalho, isto é, a de um país periférico do capitalismo, mas emergente e com parque produtivo diversificado.

Ainda faz parte do rol de críticas das confederações a vinculação do seguro desemprego à formação profissional.

⁵⁵ Dentre as ações previstas no PRONTAC, está o financiamento às empresas (FIES Empresa), para custeio da formação inicial e continuada ou qualificação profissional de seus trabalhadores.

[...] o Pronatec também altera as legislações do programa do seguro-desemprego e da seguridade social. E, reforçando a proposta do Executivo, o PL nº 1.343, de 2011, recepcionado em votação na Câmara, condiciona a liberação das parcelas do seguro-desemprego à comprovação de frequência a cursos de qualificação profissional (CNTE, 2011, p. 183).

No entanto, cabe ressaltar que tal vinculação não tem justificativa plausível, pois como afirma a CONTEE (2011, p. 3) “o desemprego não está ligado apenas à falta de capacitação profissional, mas sim à forma como se dá a rotatividade da mão de obra, promovida pelos empresários para rebaixar o valor desta mesma mão de obra”.

Ainda para essa confederação:

Esta vinculação apenas servirá para aumentar a oferta de cursos de qualificação a distância, de qualidade questionável, que podem vir a ser ofertados também pelo Sistema S, já que a lei, diferentemente do que afirma o MEC, não deixa explícito que tal oferta será feita exclusivamente pela rede federal de educação profissional, através da E-TEC Brasil (CONTEE, 2011, p. 3).

Mais uma vez, a falta de transparência nas propostas do governo nos permite perceber que essa vinculação funciona como mecanismo de parceria público/privado. E assim, o Sistema S vem assumindo destaque na oferta dos cursos do PRONATEC colocando a frente seus interesses mercadológicos.

Outra distorção do PRONATEC elencada pelas confederações é a inibição de instituições públicas de formação técnica e tecnológica compromissada com a formação cidadã, reduzindo o currículo a uma formação para o trabalho.

Embora a educação profissional mantenha vínculo estreito com o mundo do trabalho, o Decreto nº 5.154, de 2004, e, posteriormente, a Lei nº 11.741, de 2008, trataram de conceber premissas a essa formação, para articulá-la às áreas da educação, do trabalho e da ciência e tecnologia, objetivando o desenvolvimento de aptidões (habilidades e competências) dos estudantes e trabalhadores para a vida social e produtiva. Contudo, de acordo com a CONTE (2011) no PRONATEC os cursos passam, prioritariamente, pela qualificação profissional de curta duração e pela concomitância com o ensino médio. De fato, essa é outra das maiores polêmicas do PRONATEC desde o seu anúncio: o fato de o Programa basear sua oferta em cursos na modalidade de educação profissional concomitante ao ensino médio.

Se por um lado essa concomitância contraria a concepção de integração entre ensino médio e ensino técnico, de outro, atende a concepção oficial expressa na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, mediante as articulações que reforçam as parcerias com o setor privado, estratégicas para a desobrigação do Estado em relação a esta modalidade de ensino e oportuna para os interesses do setor privado.

O reducionismo curricular atende aos interesses dos agentes produtivos (interessados apenas na qualificação operacional da mão de obra), os quais, para que seus objetivos sejam atingidos com segurança, optaram por direcionar a formação a cursos e instituições privadas, com currículos adstritos aos interesses corporativos (CNTE, 2011, p. 183).

Dessa forma, com base nos documentos da CONTEE e da CNTE, vê-se que o PRONATEC reforça a falsa ideia da relação entre qualificação profissional e emprego e de educação profissional como um apêndice à educação propedêutica, reforçando assim, uma visão restrita e tecnicista de educação profissional.

No entanto, cabe ressaltar, que a qualificação profissional (mesmo operacional), no âmbito da atualização, da inserção e da promoção do trabalhador no mundo do trabalho, acaba por atraí-lo a essa modalidade. Ainda assim, trata-se de benefício passageiro e com oportunidades restritas. Para evitar o reducionismo da educação profissional técnica de nível médio e seu caráter reacionário, as confederações reivindicam que o governo proponha ações mais bem definidas no bojo do PNE, a fim de promover a educação profissional, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e também sua qualificação para o trabalho.

Nessa perspectiva os documentos elaborados por ambas as confederações apontam que um dos caminhos promissores para tornar a educação profissional técnica de nível médio de qualidade, é o aprofundamento do regime de colaboração entre os entes públicos, através de convênios para a construção e adaptação das escolas públicas de nível médio-profissional e para a formação profissional de seus professores.

É válido ressaltar que as críticas feitas ao PRONATEC pelos documentos são acompanhadas de um entrecruzamento de outros textos, como leis e decretos. Nesse sentido, as críticas são acompanhadas de informações da Constituição Federal de 1988, da Emenda Constitucional 59, do decreto 51154/2004, e outros. A presença desse entrecruzamento é utilizada como forma de apresentar justificativas para o debate central dos mesmos.

Logo, nota-se pela referência de outros textos que há intertextualidade nos documentos, como nos exemplos a seguir que utilizam a Lei 7.998/1990 e a Constituição Federal de 1988, para fundamentar a crítica feita ao PRONATEC. “A vinculação do seguro desemprego (Previsto pelo art. 14, que altera o art. 3º, § 1º da **Lei 7.998/1990 – LEI DO FAT**) à formação profissional não tem justificativa plausível” (CONTEE, 2011, p. 3).

À luz da **Constituição Federal** (art. 208, I), o Poder Público é responsável pela oferta gratuita de ensino médio propedêutico e profissional, sobretudo na modalidade articulada, que se mostra a mais viável para transpor as barreiras que

impedem a universalização das matrículas nesta etapa de ensino (CNTE, 2011, p. 179, grifo nosso).

Neste caso, as relações intertextuais, são meios de legitimar e dar credibilidade ao discurso dos documentos e assim dar veracidade às referidas críticas.

A interdiscursividade, por sua vez, aparece no documento pelos léxicos utilizados por trabalhadores em educação na luta por uma educação de qualidade, como: **compromisso público, qualidade da educação, formação cidadã e educação pública.**

E para que o Estado zele pelo direito à **educação pública, gratuita, de qualidade** e para todos(as), é preciso saber em quantas unidades será expandida a rede federal de educação profissional e tecnológica ao longo da década (CNTE, 2011, p. 180 grifo nosso).

Por tudo que foi dito acima, a CONTEE torna pública sua posição contrária ao PRONATEC, reafirmando ser favorável ao desenvolvimento de uma educação profissional e tecnológica de **qualidade, com formação ampla** e não apenas voltada ao trabalho (CONTEE, 2011, p. 3 grifo nosso).

A partir das categorias de análise *intertextualidade* e *interdiscursividade* é possível perceber que na categoria analítica *representação de eventos sociais*, a educação profissional técnica de nível médio é representada pelos documentos das confederações como uma educação ampla e não meramente técnica e pragmática.

Dessa forma, o consenso acerca dessa modalidade educacional que as confederações buscam construir é de uma educação profissional *omnilateral*, pública, de qualidade, que relacione trabalho, ciência e cultura, objetivando o pleno desenvolvimento de aptidões dos estudantes e trabalhadores para a vida produtiva e social. Suas proposições e análises vão em direção diametralmente oposta aos preceitos defendidos pelos documentos do Banco Mundial (2011) e da CNI (2014).

Para um projeto que tome a *omnilateralidade* por princípio, é necessário desmistificar a ideia de educação profissional como o segmento que apenas pensa a relação da educação com o processo produtivo imediato. É claro que a educação profissional, orientada pela ótica da criação de possibilidades de (re)inserção do trabalhador ao mundo dos direitos sociais e das garantias trabalhistas, desempenha um papel social importante. No entanto, orientar as iniciativas educacionais para esse fim consiste em atacar, parcialmente, ao sintoma, mas não as causas do desemprego e subemprego no Brasil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: o que dizem os discursos sobre o PRONATEC?

Ao final dessa dissertação cabe tecer algumas considerações acerca de nossa proposta de pesquisa, que discorreu sobre o papel do PRONATEC no campo da educação profissional técnica no Brasil. As análises aqui apresentadas contribuíram para o debate sobre trabalho, educação e formação profissional dos jovens.

Nesta dissertação viu-se que os discursos do Banco Mundial e da Confederação Nacional das Indústrias, ancorados em interesses particulares, sobre a educação profissional técnica de nível médio e sua efetivação como política de educação dos trabalhadores, não têm como foco os sujeitos, e sim, as necessidades do mercado. Esses discursos através da ideologia de superação da pobreza e ascensão social ainda mascaram a verdadeira realidade do mundo do trabalho, que tem cada vez mais se reconfigurado em trabalho informal. Além disso, esses discursos convergem no sentido de descaracterizar o sentido amplo da formação de nível médio, delegando à educação subordinação ao capital e aos jovens uma formação demandada pelo mundo da produção.

A metodologia da ADC foi fundamental para perceber como esses discursos privilegiam a lógica capitalista. Através da metodologia e de nossos embasamentos teóricos durante todo processo de pesquisa, foi possível reconhecer implicações, o que não é dito e as ideologias e hegemonias presentes nos diferentes documentos e textos que se manifestam a respeito da educação profissional técnica de nível médio e sobre o PRONATEC. Portanto, o fato dessa metodologia nos permitir ir além do que está dado superficialmente pelos textos, nos possibilitou uma análise teórica crítica.

Nesta pesquisa tivemos a pretensão de analisar e discutir a realidade da educação profissional técnica de nível médio brasileira, levando em consideração a sua história, a organização político-econômica do Brasil, as tendências internacionais e o consenso que vem sendo firmado sobre essa modalidade educacional nesta sociedade capitalista. Sobretudo, buscou-se analisar como os interesses do capital, operados pelo Banco Mundial e pela CNI, constroem, definem e redefinem as políticas para a educação profissional no país, e que esse processo, faz parte de um complexo ideológico conectado com as necessidades de reprodução do modo capitalista de produzir e pensar.

Pelas nossas análises foi possível perceber que as orientações da Confederação Nacional das Indústrias e do Banco Mundial são materializadas no âmbito nacional, contribuindo para a construção de um consenso acerca do lugar da educação profissional técnica de nível médio no cenário nacional, diante das tendências atuais de formação técnica,

que se ancoram em discursos ideológicos de empregabilidade, apagão de mão de obra técnica, mercado de trabalho simples, competências básicas, desenvolvimento econômico, ascensão social e individualismo.

É possível notar certa contradição em relação à tendência atual de formação técnica. Apesar de ser uma formação para o trabalho simples, o documento do Banco Mundial (2011) e o documento da CNI (2014) reforçam a ideia de ascensão social, como se o mínimo para a maioria fosse o suficiente para garantir uma melhoria de vida.

Nesse sentido, considerando os documentos analisados enquanto gêneros de governança pontuou-se como esse consenso está expresso no plano discursivo das atuais tendências de formação técnica: (1) discurso solidário aos países em desenvolvimento, assegurando um compromisso com a erradicação da pobreza; (2) naturalização das relações entre a educação e o capital através da colonização de discursos do campo econômico ao campo educacional; (3) discurso que afirma o caráter de grande e constante transformação da sociedade, de modo que os sistemas educacionais devessem se adequar a tal lógica para promover o desenvolvimento dos países; (4) utilização de textos/dados de organismos significativos em dimensões mundiais para legitimar os discursos; (5) colonização do campo da vida ao discurso do BM e da CNI; (6) cursos técnicos e profissionalizantes servem para atender às demandas pontuais de mercado e promover uma “precária” melhoria de condições de vida.

A educação profissional técnica de nível médio é apontada pelo documento do Banco Mundial (2011), pelo documento da CNI (2014) e também pela lei 12.513 que cria o PRONATEC, como uma possibilidade de atuação em dois polos: superar a pobreza, oferecendo qualificação profissional e promover o desenvolvimento econômico do país, através da formação de técnicos para atuar em áreas simples demandadas pela economia.

Percebemos que o discurso da pobreza, estratégia central do Banco Mundial na década de 1990, é ainda muito recorrente nos dias atuais. A pobreza é apresentada como um entrave para a ascensão social e um obstáculo para o desenvolvimento econômico do país. No documento do PRONATEC a superação da pobreza é associada à qualificação profissional que está associada à empregabilidade. O programa reforça o discurso de que a qualificação profissional é a garantia de emprego, que proporciona melhores condições de vida e assim colabora para a superação da pobreza no país. Contudo, a ideia de empregabilidade não corresponde a garantia de emprego mediante a qualificação, já que empregabilidade significa apenas a possibilidade de emprego. Assim, a responsabilidade por conseguir um emprego e manter-se nele recai apenas e exclusivamente sobre o indivíduo.

Ainda nos documentos do Banco Mundial (2011) e da CNI (2014) é nítido o quanto a educação profissional técnica é considerada como salvífica, como se todos os problemas econômicos e sociais, como a desigualdade social e o desenvolvimento econômico, pudessem ser resolvidos unicamente pelo investimento na educação.

Os documentos deixam isso claro, na medida em que alimentam a ideia da educação como promotora do bem-estar social, encobrindo o caráter contraditório do movimento do capital e naturalizando as relações entre a educação e o capital e qualificação e emprego por meio do atravessamento de discursos do campo econômico e educacional. Nesse sentido a menção feita por Frigotto colabora bem com esse cenário:

Hoje, qual a ideia-força ou qual é a isca que vem sendo colocada em relação à educação e a formação profissional? [...] E uma vez mais, qual é a galinha dos ovos de ouro? A educação e a formação técnico profissional. Dizem, em alto e bom som, e esse é um grande mito, que não existe falta de trabalho ou falta de emprego. Existem pessoas não empregáveis (FRIGOTTO, 2004, p.279).

Dessa forma, um consenso sobre a educação profissional técnica de nível médio vai sendo construído. É fundamental a compreensão de que a construção de consensos (GRAMSCI, 2001) se dá pela necessidade de manter ou conquistar uma hegemonia. Claramente, trata-se da hegemonia do capital, que a todo o momento, se reconfigura no intuito de manutenção da mesma. A construção de hegemonia, por vias de consenso, perpassa o plano cultural, ou seja, a formação de um senso comum, de um imaginário social, acerca da funcionalidade da educação na sociedade, que o próprio processo educacional contribui para legitimar.

Os documentos do BM e da CNI também reforçam que o principal segmento responsável pela formação de mão de obra é a educação profissional e que essa formação deve atender aos interesses do campo econômico. Logo, enfatizam que o sistema privado é o mais preparado para fornecer esse tipo de formação por ter uma vinculação direta com a esfera econômica. Para justificar essa posição os documentos apontam que os problemas do setor educacional estão, em sua maioria, correlacionados à questão de preparação de mão de obra para o mercado, de modo que o sistema educacional estatal vigente é colocado como incapaz de atender às necessidades de uma suposta nova sociedade.

De acordo com essa concepção, a educação funciona mal porque foi profundamente estatizada, desse modo, a parceria com a iniciativa privada, para a criação de um mercado educacional, seria a saída para sanar a crise da qualidade na educação. Neste sentido, o PRONATEC mascara um antagonismo em face da própria intenção governamental de investir

na expansão das escolas técnicas públicas, guardando significativo protagonismo ao sistema privado através de subsídios públicos.

Ao priorizar a oferta dos cursos do PRONATEC via setor privado mediante subsídios públicos a educação profissional técnica de nível médio é tida como serviço. A indústria assim como os organismos multilaterais, preocupam-se em formar aligeiramente os trabalhadores por meio das competências profissionais básicas. Essa visão nos remete à aceção de uma educação profissional cuja finalidade se restringe às capacidades mínimas requeridas para que o trabalhador possa realizar suas atividades laborais no chão de fábrica. Com efeito, uma formação desintegrada do ensino médio e aquém de uma formação geral e científica.

Nesta perspectiva, essa formação excludente e esvaziada de sentido público, que despolitiza e precariza a educação ao reduzir investimentos e introduzir a lógica do mercado, traz implicações, que além de intensificar essa condição, tende a aprofundar de forma aguda o abismo da desigualdade social e educacional, perpetuando a histórica dualidade educacional brasileira.

Nesse cenário, a educação profissional técnica na visão dos industriais e dos organismos multilaterais se configura como um produto aos jovens e à classe trabalhadora. E assim cada vez mais a educação profissional perde seu caráter social e ganha o caráter de serviço prestado pelo sistema privado.

Apesar do consenso construído pelos industriais e pelos organismos multilaterais, existem os espaços de dissensos que se posicionam contrários a esse consenso. A CNTE e a CONTEE, lutam para que o objetivo na formação do indivíduo não se submeta aos ditames do capital, ou seja, compartilham da posição defendida por Mészáros (2008) de uma educação para além do capital. Na figura abaixo estão elencadas as ideias que constroem o Consenso defendido pela CONTEE e pela CNTE.

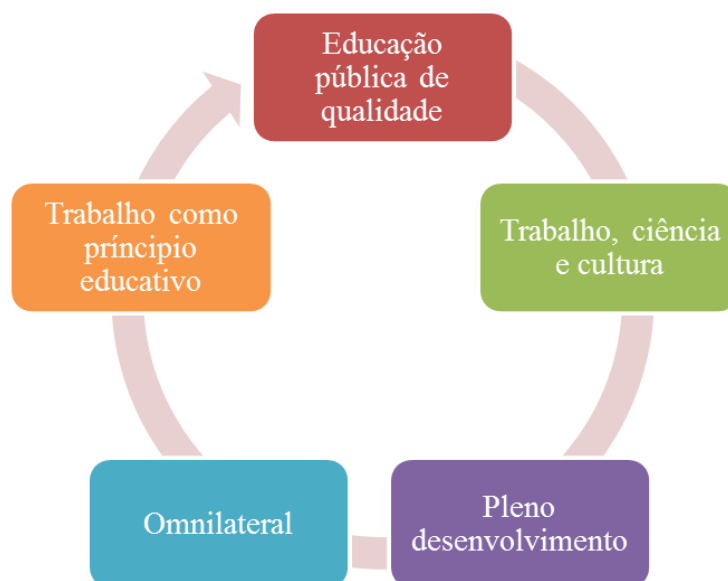


Figura 5 - Papel da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Fonte: Elaborado pela autora

Entretanto, esse dissenso ainda não ganhou destaque no terreno das políticas públicas. As análises realizadas caminham no sentido de enfatizar que os discursos revelam que as orientações presentes no documento do Banco Mundial (2011) e no documento da CNI (2014) têm encontrado um terreno aderente junto aos governos que por sua vez, têm assumido agendas profissionais para a formação flexível. Na figura abaixo estão elencadas as ideias que constroem o Consenso defendido pelo Banco Mundial e pela CNI sobre o papel da educação profissional técnica de nível médio.



Figura 6 - Papel da educação Técnica

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse sentido, podemos compreender que o PRONATEC aparece como ação político-econômica, enquanto estratégia de avanço econômico no país e enquanto estratégia de democratização via o discurso de “igualdade de oportunidades”, através do “acesso” ao emprego, que nesse programa refere-se ao trabalho simples, que não exige maiores níveis de qualificação. Os governos utilizam do discurso de igualdade de oportunidades para justificar a articulação com o sistema privado e o modelo de ampliação e flexibilização do sistema educacional. Logo, o viés das questões colocadas neste trabalho nos permitem perceber como as orientações são estrategicamente travestidas a fim de corroborar uma mesma concepção, ou uma concepção bem similar, que aprofunda a relação de submissão ao capital, centralizando a questão educacional de acordo com as tendências dos grupos privados.

Ao abordar o PRONATEC, faz-se necessário ter consciência dessas questões e entender que o nível de flexibilidade política, orçamentária e pedagógica que vem pautando esse programa tem atendido, sobretudo, aos interesses privatistas da educação brasileira. É ilusória a crença que os cursos FIC, cursos rápidos, de baixa complexidade tecnológica, desvinculados da elevação de escolaridade, possam alavancar o desenvolvimento do país e a melhoria das condições de vida da população. O que ele perpetua é a lógica de manutenção de um sistema em que os trabalhadores e trabalhadoras continuam recebendo uma formação rasa, para execução de tarefas simples, ao melhor estilo “chão de fábrica”.

Por fim, compartilhamos dos questionamentos de Cunha (2000) sobre as políticas educacionais brasileiras, para concluirmos nossas análises sobre o PRONATEC. É mais uma “invenção de moda”? Ou uma necessidade estratégica? O fato é que os governos buscam incessantemente marcar suas posições no campo da educação repetindo os traços de discontinuidades e os “zigzagues” das políticas educacionais que parecem desconhecer a grande responsabilidade que há em simplesmente completar uma grande obra em curso. Dessa forma fica evidente o caráter fragmentário das políticas públicas, que atendem a interesses próprios, e assim cada vez mais as políticas de governo (fragmentárias) sobressaem às políticas permanentes.

Nesta perspectiva concluímos que o PRONATEC além de uma invenção de moda é também um programa que se assenta nas expectativas dos trabalhadores desempregados e que por isso mesmo acaba por mobilizar orçamentos e projetos, que afinal de contas insistem em mexer, mexer e reinventar, para que as coisas continuem como estão e para que os interesses fundamentais das classes dominantes não sejam atingidos. Assim, o PRONATEC se assenta em uma estratégia de produção de igualdade, inclusão, democratização, sentimento de que os

subalternos estão incluídos, quando na realidade se trata de assegurar a reprodução das desigualdades em níveis toleráveis.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J & GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 1998.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre afirmação e negação do trabalho.** 6.ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. A nova morfologia e suas principais tendências. *In:* ANTUNES, R. (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II.** São Paulo: Boitempo, 2013. 447 p.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERNARDO, J. **Democracia totalitária: teoria e prática da empresa.** São Paulo: Cortez, 2004.

BLOG DO PLANALTO. **Em formatura do Pronatec, Dilma afirma que ter técnicos de qualidade é fundamental para o Brasil.** 2013. Disponível em:

<<http://blog.planalto.gov.br/ao-vivo-repactuacao-do-brasil-sem-miseria-com-governo-do-rs-eleva-renda-de-familias/>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

Bolsa Família. **Fome Zero.** Disponível em:

<<http://bolsa-familia.info/fome-zero.html#>>. Acesso em: 17 set. 2014.

BRASIL. **Decreto n. 7.566**, de 23 set. 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, 23 set. 1909.

_____. **Decreto-lei n.º 4.073** - de 30 de janeiro de 1942. **Lei Orgânica do Ensino Industrial.** Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 1942.

_____. **Lei n.º 9.394.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 mai. 2013.

_____. **Decreto n. 2.208/1997**, de 17 abr. 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da lei n. 9.394/1996. 1997. Disponível em:

<<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=146021&tipoDocumento=D EC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. **Decreto n.º 5.154, de 23 de dezembro de 2004.** Presidência da República, 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

_____. **Lei n.º 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Brasília, 2006. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 18 jan. 2013.

_____. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011.

Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm> Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Diário Oficial da União (DOU)**. Seção 1, pág. 38. 01 de abril de 2013.

Disponível em: <file:///C:/Users/InfoCenter/Downloads/DOU-2013-04-Secao_1-pdf-20130401_38.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2014.

_____. **Diário Oficial da União (DOU)**. Seção 1, pág. 14. 30 de janeiro de 2014.

Disponível

em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=30/01/2014&jornal=1&pagina=14&totalArquivos=184>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

_____. **Ministério da educação (MEC)**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=286&Itemid=799>. Acesso em: 17 mai. 2013.

_____. MEC. Expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. 2011. Disponível em:

<http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=37>. Acesso em: 08 out. 2013.

_____. (MEC). **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)**. 2011. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/objetivos-e-iniciativas>> Acesso em: 05 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Programa Universidade para Todos (PROUNI)**. 2011. Disponível em:

<http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#conhecendo> Acesso em: 20 mai. 2014.

_____. MEC. **PRONATEC**. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. 2012. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/objetivos-e-iniciativas>> Acesso em: 09 mai. 2013.

BROM, L.G. **Crise Ainda poupa mercado de trabalho**. O Estadão. Entrevista cedida a Marcia Rodrigues. 2012. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/blogs/radar-do-emprego/2012/07/15/crise-ainda-poupa-mercado-de-trabalho/>>. Acesso em: 15 out. 2013.

Café com a Presidenta. **Governo vai investir na formação dos trabalhadores e dos estudantes**. 2011a. Disponível em: <cafe.ebc.com.br/cafe/arquivo/governo-vai-investir-em-qualificacao-profissional-e-formacao-dos-estudantes/?searchterm=Pronatec%20e%20a%20pobreza>. Acesso em: 07 nov. 2013.

_____. **Governo cria incentivos para formação técnica de jovens e trabalhadores**.

2011b. Disponível em: <<http://cafe.ebc.com.br/cafe/arquivo/governo-cria-incentivos-para-formacao-tecnica-de-jovens-e-trabalhadores/?searchterm=Pronatec>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

CHESNAIS, François et al. A “Nova Economia”: uma conjuntura própria à potência econômica estadunidense. In: CHESNAIS, F. et al. **Uma nova fase do capitalismo?** São

Paulo: Xamã, 2003

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). **CNI**. 2014. Disponível em: <<http://www.cni.org.br/portal/data/pages/FF80808121B517F40121B54C2ED24952.htm>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

_____. **Propostas da indústria para as eleições 2014**. – Brasília, 2014. Disponível em: <http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_24/2014/07/28/491/Sumriosexecutivo_s_web.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2014.

_____. **Falta de trabalhador qualificado na indústria**. Ano 3. N. 1. 2013. Disponível em: <http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_18/2013/10/28/5230/20131028145358467214a.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2014.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. **A CNTE**: Organização consolidada, 2014. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/institucional/a-cnte.html> > Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. **Os riscos do PRONATEC para a educação técnica profissional**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/57/54>> Acesso em 10 abr. 2013.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO – CONTEE. **Posicionamento da CONTEE sobre Projeto de Lei 1209/2011**. 2011. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/noticias/contee/docs/PRONATEC.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. **Apresentação: Quem somos?** 2014. Disponível em: <<http://contee.org.br/contee/index.php/apresentacao/>> Acesso em: 10 abr. 2013.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Governo anuncia expansão da Rede Federal de Educação**, (2011). Disponível em: <<http://www.conif.org.br/14-midia/ultimas-noticias/198-governo-anuncia-expansao-da-rede-federal-de-educacao>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, 2000, N° 14.

DOURADO, Luiz Fernandes. BUENO, Maria Sylvia Simões. O público e o privado na educação. In: WITMANN, L.C. GRACINDO, R.V. (orgs.). **Políticas e Gestão da Educação**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

EVANGELISTA, Olinda e SHIROMA, Eneida Oto. **O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI**. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de ciências sociais, Coimbra, set 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/OlindaEvangelista_EneidaShiroma.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2014.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Analyzing discourse: textual analysis for social research**. London; New York: Routledge, 2003.

FERRETTI, Celso João. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90**. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 59, agosto/1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a01.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2014.

FINKEL, S. Capital humano: concepto ideológico. In: LABARCA, G. et al. (Orgs.) **La Educación Burguesa**. México: Nueva Imagen, 1977.

FONSECA, C.S., **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, Escola Técnica Federal, 1986.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **Breve Histórico da Formação Profissional no Brasil**. São Paulo: CENAFOR, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Educação e crise do trabalho: Perspectiva de Final de Século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. A ideologia que embala a galinha dos ovos de ouro. In: Picanço I. e Tiriba, L.V. **Trabalho e educação**. Arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária. Aparecida: Idéias e Letras, 2004.

_____. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. *Educ. soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - especial p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a_2328100.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2013.

_____. **Capital Humano**. 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G. et al. (Orgs.).

Ensino médio integrado: Ensino médio integrado concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21- 56.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação:** manual do usuário. 2005. Disponível em:<<http://grnucleo11.blogspot.com.br/2011/09/pablo-gentili-neoliberalismo-e-educacao.html>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

GRABOWSKI, Gabriel. **Financiamento da Educação Profissional no Brasil:** contradições e desafios. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere:** Introdução ao estudo da filosofia de Benedetto Croce. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere** - Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. v.3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cadernos do cárcere:** os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES, Cátia. **Público e privado na educação:** educar para o setor produtivo. REVISTA POLI: Saúde, Educação e Trabalho. Ano V. n. 28, mai/jun.2013.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Brasil:** aspectos gerais. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/overview>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. **O ensino profissional e técnico e treinamento.** Washington, 1991. Um documento de política do Banco Mundial.

_____. **Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development.** Washington, D.C.: Banco Mundial, 2011. - World Bank Group Education Strategy 2020. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf> Acesso em: 19 dez. 2013.

_____. **Projetos e Operações.** Disponível em: <<http://www.worldbank.org/projects?lang=p>>. Acesso em 20 jan. 2014.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil.** 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p.25-34.

IHL. **Ensino fundamental & competitividade empresarial:** uma proposta para a ação do governo. São Paulo, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira.** Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2014.

JÚNIA, Raquel. **Pronatec e os caminhos da educação profissional**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2011. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=511>>. Acesso em: 25 out. 2014.

KLEES, Steven. **A quarter of a century of neoliberal thinking in education: misleading analyses and failed policies**. Globalisation, Societies and Education, v. 6, n. 4, p. 311-348, 2008.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 2.ed. São Paulo: Cortez. Coleção Questões da Nossa Época; v. 63, 2000.

KUENZER, Acácia Z; GRABOWSK, Gabriel. **Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho**. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun. 2006.

LABOISSIÈRE, Paula. **Dilma: Brasil sem Miséria tem 380 mil inscritos no PRONATEC**. Agência Brasil. 2013. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-04-15/dilma-brasil-sem-miseria-tem-380-mil-inscritos-no-PRONATEC>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza**. Tese de doutorado. USP, 1998.

_____. **“Que modelo de ‘inclusão social’ nós vamos ter com essas escolas?”** Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Entrevista concedida a Cátia Guimarães. 2011. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Entrevista&Num=26#>>. Acesso em: 15 març. 2013.

LIMA, Marcelo. **Perspectivas e riscos da educação profissional do Governo Dilma: educação profissional local e antecipação ao Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (Pronatec)**. In: 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011, Natal. Anais. Natal, RN: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 2011, p.1-16.

MACHADO, Lucília. **Educação básica, Empregabilidade e Competência**. Rev. Trabalho e Educação, Belo Horizonte n. 3, jan.jul. 1998. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1490/1133>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

MARI, C. L. **“Sociedade do Conhecimento” e Educação Superior na década de 1990: O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de *Midas***. 2006. 265 f. Tese Doutorado em Educação, História e Política - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MARI, C. L; GRADE, M. **Reformas da educação superior: banco mundial, conhecimento e consensos ativos**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 312-330, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/105/38>>. Acesso em: 22 out. 2013.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro 1: 31.ed.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010. 191p.

MDS. gov.br. **Bolsa Família.** Disponível em:
< <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 12 set. 2014.

_____. **PRONATEC.** Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/brasilsemisera/pronatec>>
Acesso em: 09 jun. 2013.

MELO, Alessandro de. **Educação Básica e Formação Profissional na Visão dos Empresários Brasileiros.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 893-914, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a1330108.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008.

NOSELLA, Paolo. **Qual o compromisso político?** Ensaio sobre a educação brasileira pós – ditadura. 2 ed. Revista e ampliada. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, págs: 121-142.

_____. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. **Ensino médio: em busca do princípio pedagógico.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

_____. **Ensino Médio: unitário ou multiforme?** (mimeo) 2013.

O GLOBO. BRÍGIDO, Carolina. **Dilma anuncia ampliação do PROUNI.** 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/politica/dilma-anuncia-ampliacao-do-prouni-2844034>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

OLIVEIRA, Francisco; STÉDILE, João P; GENOÍNO, José. **Classes sociais em mudança e luta pelo socialismo.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. (Seminário Socialismo em discussão).

OLIVEIRA, Ramon. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira.** São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, J.M.M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PORTAL DA INDÚSTRIA BRASILEIRA. **Conheça a CNI.** Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/cni/institucional/2012/03/1,1739/conheca-a-cni.html>>
Acesso em: 09 mai. 2014.

_____. **ENAI 2013: Dilma defende redução da burocracia e modernização das instituições.** Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/cni/imprensa/2013/12/1,30079/enai-2013-dilma-defende-reducao-da-burocracia-e-modernizacao-das-instituicoes.html>>. Acesso em: 17 set. 2014.

PORTAL DO PLANALTO. **Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, na cerimônia de anúncio de Medidas de Proteção ao Consumidor (PLANDEC)**, 2013: Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-na-cerimonia-de-anuncio-de-medidas-de-protecao-ao-consumidor>>. Acesso em: 09 ago. 2014.

POCHMANN, Marcio. **Terceirização do trabalho.** Portal Forum. 2012. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/marciopochmann/2012/01/11/terceirizacao-do-trabalho/>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

RAMALHO, V. RESENDE, M, **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa.** Campinas: Pontes. 2011.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar,** São Paulo, Cortez & Moraes, 1982.

RIBEIRO, M. É possível vincular educação e trabalho em uma sociedade “sem trabalho”? **Revista UCPel, Pelotas**, v. 8, n. 1, p. 5-28, jan./jun.1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RODRIGUES, J. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria.** Campinas: Autores Associados, 1998.

RUMMERTT, S.M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI – o novo que reitera antiga destituição de direitos. IN: _____. **Gramsci, Trabalho e Educação** – jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. Caderno sísifo n.4. 2007.

SANTIAGO, Emerson. **Divisão Internacional do Trabalho.** InfoEscola. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/trabalho/divisao-internacional-do-trabalho/>>. Acesso em: 07 set. 2014.

SANTOS, J.A. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 205-224.

SANDRONI, Paulo (Org.). **Dicionário de economia.** 3. ed. São Paulo: Editora Best Seller, 1989. p. 331.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 4. Ed. Campinas, SP: Autores associados, 1998. Coletânea educação contemporânea.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2013.

SCHULTZ, Theodore W. **Investment in human capital**. The American Economic Review, v. LI, n. 1, p. 1-17, march, 1961. Disponível em: <<https://webpace.utexas.edu/hcleaver/www/330T/350kPEESchultzInvestmentHumanCapital.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2013.

SEMERARO, Giovanni. **Da sociedade de massa à sociedade civil**: A concepção da subjetividade em Gramsci. Educação & Sociedade, ano XX, nº 66, Abril/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n66/v20n66a3.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. M. C; EVANGELISTA, O. Ensino superior em tempos de adesão pragmática. IN: MORAES, M. MARCONDES, M. (orgs.) ET al. **Illuminismo às Avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

Significados.com.br. **Significado de MBA**. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/mba/>>. Acesso em: 04 fev. 2015.

SOARES, M, C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. IN: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, J.S. **Trabalho, juventude e qualificação profissional**: a pedagogia da hegemonia das políticas de inclusão de jovens no brasil. I Seminário de Sociologia & Política, UFPR, 2009. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTsONLINE/GT5%20online/EixoII/trabalho-juventude-JoseSouza.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2014.

SOUZA, M. **Governo não sabe quantos alunos conseguiram emprego após cursos do Pronatec**. UOL educação. 2014. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/06/30/governo-nao-sabe-quantos-alunos-conseguem-emprego-apos-curso-do-pronatec.htm>>. Acesso em 15 out. 2014.

SUAPESQUISA.COM. **A Industrialização no Brasil**. 2013. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/industrializacao_brasil.htm> Acesso em: 18 jun. 2013.

THIENGO, L. C. **As Tendências Internacionais e a Universidade Brasileira na Primeira Década aos Anos 2000**: Ensino Superior e Produção De Consenso. Viçosa, 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Viçosa, 2013.

UOL. **MICHELIS**: Dicionário de Português Online. 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

VIEIRA, Evaldo. **A democracia e política social**. São Paulo, SP: Cortez, 1992. Polêmicas do Nosso Tempo, v.49.

ZANARDINI, J. B. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. IN: EVANGELISTA, Olinda. (org). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1.ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

