

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL

DANIEL VIEIRA ESSINGER

**O PRONATEC COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO PRODUTIVA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CURSOS OFERTADOS PELO INSTITUTO
FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE EM 2014**

Pelotas
2017

DANIEL VIEIRA ESSINGER

**O PRONATEC COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO PRODUTIVA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CURSOS OFERTADOS PELO INSTITUTO
FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE EM 2014**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Política Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristine Jaques Ribeiro

Pelotas
2017

E78p Essinger, Daniel Vieira.

O Pronatec como política pública de inclusão produtiva: uma análise a partir dos cursos ofertados pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense em 2014/ Daniel Vieira Essinger. – 2017.

100f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristine Jaques Ribeiro

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Política Social, Pelotas, 2017.

1. Educação - Políticas públicas 2. Políticas Públicas Educacionais 3. Pronatec 4. Dualidade estrutural – Educação 5. Exclusão I. Ribeiro, Cristine Jaques (orient). II. Universidade Católica de Pelotas. III. Título

CDD 379

Ficha Catalográfica

Catálogo na Publicação:

Bibliotecária Ceila Rejane M. Soares CRB 10/926

DANIEL VIEIRA ESSINGER

**O PRONATEC COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO PRODUTIVA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CURSOS OFERTADOS PELO INSTITUTO
FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE EM 2014**

Dissertação submetida à avaliação pela Banca Examinadora no Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Política Social.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristine Jaques Ribeiro
Universidade Católica de Pelotas

1^o Examinador: Prof. Dr. César Augusto Costa
Universidade Católica de Pelotas

2^a Examinadora: Prof^a. Dr^a. Denise Nascimento Silveira
Universidade Federal de Pelotas

RESUMO

A pesquisa que aqui está sendo apresentada aborda o tema *Inclusão Produtiva* e tem como foco o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Trata-se de um Estudo de Caso Qualitativo delimitado no Câmpus Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense, no ano de 2014. O objetivo foi entender como o Pronatec contribuiu para a inclusão produtiva dos trabalhadores que se capacitam por meio deste programa. Os principais questionamentos que nortearam a pesquisa foram os seguintes: Que histórico de vida motivou os alunos a ingressar no Pronatec? Qual a percepção dos mesmos sobre a formação oferecida pelo Pronatec? Como se deu a experiência de procura por emprego pelos trabalhadores formados pelo programa? Foi feita inicialmente uma revisão de literatura que abordou as categorias *Dualidade estrutural da educação, Empregabilidade e Exclusão*. O trabalho de campo utilizou como principal ferramenta a entrevista semiestruturada, tendo como principais sujeitos ex-alunos do Pronatec. Os resultados da pesquisa mostram que o Pronatec atende pessoas que trazem um histórico de exclusão do ensino básico e que em algum momento da vida não conseguiram mais conciliar a escola com o trabalho. Todavia, se o programa prevê um retorno dos sujeitos “excluídos” ao sistema educacional, o faz em uma escola radicalmente diferente daquela que atende aos estudantes que não experimentaram a exclusão escolar. No caso estudado, o Pronatec, ao instituir-se em paralelo com o ensino regular, estabeleceu uma segunda escola dentro de uma mesma instituição, cujo ensino - desvinculado da formação geral - reserva uma formação precarizada para a fração da população que tem sido excluída da/na escola. Por esta perspectiva, discute-se que o programa, enquanto política pública, reforça a dualidade estrutural da educação. Neste sentido, o aligeiramento da formação oferecida nos cursos Pronatec é um dos temas mais presentes na fala dos ex-alunos. Esse percurso formativo, caracterizado pela educação rápida e instrumental não trouxe aos sujeitos entrevistados, sequer, a convicção de que estes tenham, de fato, uma nova profissão. Como reflexo, as experiências relatadas mostram que os entrevistados, de forma geral, não reingressaram no mercado de trabalho em melhor situação profissional. Argumenta-se que o tipo de formação que o Pronatec oferece, no âmbito do programa Brasil sem Miséria, busca recrutar a fração mais pobre da população para “incluir-la”, de maneira subalterna e precária, como força de trabalho periférica.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. PRONATEC/Brasil Sem Miséria. Dualidade estrutural da educação. Empregabilidade. Exclusão.

ABSTRACT

This research approaches the theme of productive inclusion with its focal point on the National Program for Access to Vocational Education and Employability (Pronatec). It is a qualitative case study established at the Sul-rio-grandense Federal Institute for Education, Science and Technology - Pelotas Campus, 2014. The purpose was to understand how Pronatec contributed to the productive inclusion of workers who sought qualification through this program. Following are the main questions guiding this research: Which life story motivated the students to join Pronatec? How did the job search experience happen, after finishing the program? Initially, a bibliographic review was made, approaching the categories of *structural duality in education, Employability and Exclusion*. The field work used as main tools, the semi structured interview, having as core subjects, former Pronatec students. Research results demonstrate that Pronatec assists people who bring a life record of exclusion in elementary education, and at some point in their lives were not able to combine school with work. However, if the program foresees a comeback of the excluded subjects into the educational system, it does so in a radically different way than the one which assists students who did not experiment exclusion from the system. In this study, as Pronatec instituted itself in parallel with regular high school education, it established a second school system inside the same institution, whose education – withdrawn from the regular high school program – allocates precarious development to the fraction of the population that has been excluded from the school system. Through this perspective, we bring to discussion that the program, as a public policy, reinforces the structural duality in education. In this sense, the fast paced qualification offered in the Pronatec programs is one of the themes identified in the former students reports. This learning path, characterized by a fast paced and instrumental qualification did not bring to the interviewed subjects, whatsoever, the conviction that they have in fact a new profession. As a result, the reported experiences demonstrated that the interviewees, in general did not reenter the labor market in a better professional situation. It is argued that the type of qualification that Pronatec offers, in the “Brasil sem Miséria” program, aspires to rescue the poorer part of the population in order to promote inclusion, in a precarious and subservient way, as a peripheral work force.

Key words: Public Educational Policies. PRONATEC/*Brasil Sem Miséria*. Structural Duality in Education. Employability. Exclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BSM - Plano Brasil Sem Miséria

CadÚnico - Cadastro Único para Programas Sociais

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

DRU - Desvinculação das Receitas da União

FIC - Cursos de Formação Inicial e Continuada

FMI - Fundo Monetário Internacional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFSUL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense

INSS - Instituto Nacional da Seguridade Social

LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SINE - Sistema Nacional de Emprego

TCH - Teoria do Capital Humano

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	15
2.1 Dualidade Estrutural da Educação.....	16
2.2 Histórico da formação de trabalhadores no Brasil	19
2.3 Formação profissional em tempos de crise do trabalho.....	26
3 PRONATEC ENQUANTO POLÍTICA SOCIAL PARA INCLUSÃO PRODUTIVA.....	34
3.1 Limites e possibilidades do conceito “exclusão”	34
3.2 Política Social no Brasil: da garantia universal de direitos à focalização na pobreza extrema.....	42
3.3 O Pronatec como Política Pública para a Educação.....	48
4 PESQUISA DE CAMPO	55
4.1 Percurso Metodológico	55
4.2 O Pronatec no IFSul/Câmpus Pelotas	59
4.3 Reflexões sobre a contribuição do Pronatec para a vida profissional dos trabalhadores	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICES.....	94
ANEXOS.....	100

1 INTRODUÇÃO

O desemprego segue sendo um problema social alarmante neste início de século. Se em recentes décadas a escassez de postos de trabalho era característica apenas de países pobres, com a crise do Estado de Bem Estar Social e a globalização das políticas neoliberais, o desemprego torna-se um fenômeno global. A Organização Internacional do Trabalho (OIT)¹ previu para o ano de 2016 um aumento significativo no desemprego a nível global, atingindo 199,4 milhões de pessoas, sendo os países periféricos os mais castigados por esta estatística. No Brasil, ao final do ano de 2016, uma em cada dez pessoas estava fora do mercado de trabalho, ou seja, são pelo menos 12 milhões de pessoas desempregadas, conforme relata o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)².

O fenômeno aqui tratado não é novidade. O próprio conceito de *Exército Industrial de Reserva*, desenvolvido por Marx na segunda metade do século XIX, já aponta para a formação de uma população trabalhadora excedente, que é condição de existência do modo de produção capitalista, uma vez que “proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital” (MARX, 1988, p.733-734).

Mais recentemente, a partir dos anos 1970, as novas tecnologias de produção deram origem à reestruturação produtiva, cujas consequências foram a flexibilização do trabalho e a eliminação de postos pela substituição da força de trabalho humano. Nesse sentido, duas características da sociedade capitalista em tempos de acumulação flexível são a precarização do trabalho e o desemprego estrutural. Mészáros (2011) refere-se ao *desemprego crônico*: se o desemprego já foi considerado como um “custo inevitável da

¹ http://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_444594/lang--pt/index.htm Acesso em 10 de janeiro de 2017

² <http://www.jb.com.br/economia/noticias/2016/10/27/desemprego-cresce-05-vai-a-118-e-pais-tem-12-milhoes-de-desocupados/> Acesso em 10 de janeiro de 2017

modernização”, um custo da substituição do trabalho não qualificado pelo qualificado, hoje a falta de postos de trabalho atinge também os trabalhadores altamente qualificados. Para o autor “não estamos mais diante de subprodutos ‘normais’ [...] do ‘crescimento e do desenvolvimento’ mas do seu movimento em direção a um colapso” (MÉSZÁROS, 2011, p.69).

A pesquisa que aqui está sendo apresentada trata do tema *inclusão produtiva*, no âmbito da Política Social, tendo como foco o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Em poucas palavras, o programa criado em 2011 pelo Governo Federal constituiu uma Política Pública que busca, por meio da formação de trabalhadores, intervir na questão do desemprego. O Pronatec é um eixo do Programa Brasil Sem Miséria e visa “aumentar as capacidades e as oportunidades de trabalho e geração de renda entre as famílias mais pobres do campo e da cidade” (MDS, 2015b, *on-line*).

As políticas que deram origem ao Pronatec seguem diretrizes pautadas em nível internacional por organismos multilaterais. Pela perspectiva da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2006), o baixo nível de educação e falta de acesso à educação de qualidade para os jovens dos estratos mais pobres bloqueiam seu principal canal de mobilidade e inclusão social, por consequência, para esta concepção de proteção social os programas de transferência de renda devem combinar o alívio imediato da pobreza com o reforço do Capital Humano das novas gerações.

Ao longo desta dissertação, será discutido que a Teoria do Capital Humano, subjacente à *inclusão produtiva*, trata-se de uma tese que buscou entender o fenômeno da desigualdade entre nações e entre indivíduos, todavia mascarou os fundamentos centrais de tal desigualdade. A Teoria do Capital Humano explica a desigualdade entre nações e entre indivíduos atribuindo ao investimento em educação a causa pelo sucesso ou insucesso, porém desconsidera o processo histórico que leva tais países e pessoas a uma condição subalterna.

A política de inclusão produtiva no âmbito do Plano Brasil Sem Miséria

ergue-se sob a convicção de que a população brasileira pobre insere-se de forma instável e precária no mundo do trabalho devido a não ter acesso à educação profissional. Nesse sentido, a formação do trabalhador seria uma chave para a superação da pobreza. O plano desenvolve iniciativas de oferta de qualificação socioprofissional com objetivo de colocar os beneficiários dos programas sociais em postos de emprego com Carteira de Trabalho e Previdência, e, além disso, prevê o apoio a microempreendedores e cooperativas de economia solidária.

Convém lembrar aqui o caráter ideológico desta proposta de enfrentamento ao desemprego. O indivíduo excluído do mercado de trabalho deve assumir a conta de seu insucesso e buscar através da educação qualificações individuais que lhe garantam alguma vantagem na competição que se estabelece num contexto extinção do emprego. Não se trata mais de reestabelecer a garantia do trabalho como direito social. Nas entrelinhas do programa está a ideia de que o esforço e preparação individual são a chave para a referida inclusão. Por outro lado, não se pode deixar de perguntar: que formas de inclusão estas políticas promovem?

Para tratar do Pronatec, é preciso antes falar da década de 1990. Nesse período a educação brasileira passou a ser fortemente determinada pela influência de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Nessa década, em um contexto mundial de crise do Capital, marcado pela reestruturação produtiva, o Brasil implementa uma série de reformas de desregulamentação, descentralização e privatização no sentido de adequar-se às orientações neoliberais.

O campo da Educação tenciona-se no sentido de atender às recomendações técnicas dos referidos organismos. Uma questão emblemática desse movimento de ajuste da educação ao Capital foi a separação entre a educação técnica e educação propedêutica, posta em curso pelo Decreto nº 2.208/97. A partir de então a educação profissional passa a ser direcionada

exclusivamente ao mercado, distanciando-se da perspectiva da formação emancipadora defendida pelos setores progressistas da sociedade.

Com o governo do Partido dos Trabalhadores, a partir de 2003, tem-se um resgate do papel social do Estado. São unificados e potencializados vários programas sociais, principalmente com objetivo de diminuição da pobreza. Há uma diminuição do desemprego (embora o conceito de emprego seja relativo) e maior diálogo do governo com os setores organizados da sociedade, em especial os movimentos sociais. A educação profissional e tecnológica vai ter destaque e um de seus objetivos será a inclusão produtiva. Nesse contexto é criada a Rede de Institutos Federais.

Conforme avalia Frigotto (2011), esta inflexão do Estado em direção às demandas sociais se dá sem um confronto direto com as relações sociais dominantes, há uma continuidade da política macroeconômica de dependência do capital internacional. Essa opção política por melhorias sociais dentro de uma ordem social desigual vai trazer determinações também para a educação: as concepções e práticas pedagógicas da década de 90 não são alteradas.

Os elementos trazidos para o campo da educação pelo ajuste do Estado Brasileiro aos preceitos neoliberais - como a ênfase na formação através de cursos rápidos e de baixo custo, geridos pela transferência de recurso público para o setor privado - são características do Pronatec.

O Pronatec, criado por meio da Lei 12.513/11, é um programa cujos objetivos visam

“expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional” (BRASIL, 2011b, Art. 1º).

O programa tem como promessa a inclusão produtiva da parcela da população que se encontra fora do mercado de trabalho, sendo um dos seus principais públicos as pessoas beneficiárias de programas de transferência de renda. O Pronatec, entre 2011 a 2014, ofereceu mais de 8 milhões de

matrículas³ entre cursos técnicos e de formação inicial e continuada, tendo destacando-se como política central para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

A pesquisa que aqui está sendo relatada buscou conhecer a contribuição dos cursos do Pronatec para a inclusão produtiva dos trabalhadores que se capacitam por meio deste programa. Os principais questionamentos que nortearam a pesquisa foram os seguintes: Que histórico de vida motivou os alunos a ingressar no Pronatec? Qual a percepção dos mesmos sobre a formação oferecida pelo Pronatec? Como se deu a experiência de procura por emprego pelos trabalhadores formados pelo programa?

O interesse em estudar esse elemento da política atual de formação de trabalhadores se deu pela minha atuação como Técnico Administrativo em Educação no Instituto Federal Sul-rio-grandense. O Pronatec ocupou lugar central no ano de 2014 para o IFSul, no que diz respeito à formação de trabalhadores. Considerando-se o Relatório de Gestão do IFSul, relativo ao ano de 2014 (IFSUL, 2015), o montante de recursos utilizados pelo Pronatec (R\$ 4.933.521,03) foi aproximadamente cinco vezes maior do que o recurso total que foi utilizado para fomento ações de extensão (R\$ 840.999,48). Segundo o documento, no mesmo ano, o programa foi ofertado em todos os 14 câmpus da instituição, o que totalizou 3731 matrículas divididas em 162 cursos. O fato de não haver estudos de acompanhamento dos egressos do Pronatec por parte do IFSul me instigou a investigar qual a realidade que essas pessoas têm vivenciado ao procurarem inserir-se no mercado de trabalho.

O primeiro capítulo desta dissertação aborda o tema Educação e Trabalho. Inicialmente reuni autores que discutem a questão da *dualidade estrutural* da educação, uma característica que perpassa a educação na sociedade capitalista e que define diferentes percursos formativos para diferentes classes sociais. A seguir me detive na História da Educação

³ <http://pronatec.mec.gov.br/inscricao/> Acesso em 10 de janeiro de 2017

Profissional no Brasil, com o objetivo de contextualizar a política atual de formação de trabalhadores. Por fim problematizei a educação voltada para a *Empregabilidade*.

No segundo capítulo discuto os temas Política Social e Inclusão Produtiva. Trago parte do debate acerca das possibilidades e dos limites da categoria *exclusão*, o que considerei indispensável para prosseguir na discussão sobre Inclusão Produtiva. O capítulo termina localizando o Pronatec no contexto atual da Política Social Brasileira.

O terceiro capítulo relata o trabalho de campo da pesquisa. Início detalhando qual o caminho metodológico que escolhi para a investigação e prossigo apresentando as características do Pronatec no IFSul/Câmpus Pelotas. Por fim, trago os resultados aos quais a pesquisa chegou.

2 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Uma característica do Pronatec, conforme se abordou na introdução desta dissertação, é a ênfase na oferta de cursos de curta duração. No caso aqui estudado, o Pronatec desenvolveu dentro da instituição (IFSul/Câmpus Pelotas) uma via de formação profissional que contrasta fortemente com os outros processos educativos que nela são desenvolvidos. De um lado se tem cursos técnicos, cursos de graduação e cursos de pós-graduação, regulares, e vinculados a uma concepção pedagógica que se propõe a “Implementar processos educativos [...] que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico [...]” (IFSUL, 2014b, p.11). Esses cursos destinam-se aos estudantes que obtêm sucesso nos processos seletivos. De outro lado está o Pronatec, cujos cursos de formação inicial e continuada, em geral, constam de capacitações de 160 horas, sendo desvinculados do ensino propedêutico e destinados, especialmente, à fração da população que integra os programas sociais de transferência de renda. Conforme será discutido no último capítulo, há dentro de uma mesma instituição dois caminhos formativos, dois percursos escolares para distintos públicos. No próximo item busco qualificar essa discussão por meio de autores que se aproximam no entendimento de que a educação na sociedade capitalista é dual, ou seja, para cada classe social há um tipo de formação correspondente. Adiante trago alguns pontos da história da educação brasileira que indicam como as políticas públicas que precederam o desenvolvimento do Pronatec vieram materializando a divisão entre a formação para o trabalho intelectual e a formação para o trabalho manual. O presente capítulo termina com uma discussão a respeito dos significados que a educação vem assumindo no contexto social e econômico atual, onde a falta de postos de trabalho formal é uma característica estruturante do mundo do trabalho.

2.1 Dualidade Estrutural da Educação

Conforme Saviani (2007), o trabalho e a educação são características humanas específicas. Para o autor, a existência humana não é garantida pela natureza, ao transformar a natureza pela via do trabalho o homem constrói sua existência. Uma vez que o trabalho não se dá de forma instintiva, ele deve ser ensinado e aprendido. Nesse sentido, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nas sociedades primitivas, nas quais não havia divisão de classes, o ato de trabalhar e o ato de educar constituía-se de um único fazer. Conforme Saviani (2007, p.154) “na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, [...] na qual os homens [...] se educavam nesse mesmo processo”. Contudo, segundo o autor, no momento em que a terra passa a ser apropriada de forma privada, “configuram-se [...] duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários”. (SAVIANI, 2007, p. 155). A partir desta divisão a educação tende a fragmentar-se criando diferentes caminhos formativos, um para o trabalho manual e outro para o trabalho intelectual. Conforme Saviani

essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e servis (SAVIANI, 2007, p. 155).

Esta dualidade entre a educação para o trabalho manual e a educação para a classe dominante, que se inicia quando a sociedade divide-se em classes, reproduz a própria sociedade de classes e atravessa a história da

educação. A este respeito, o argumento de Desttut de Tracy, filósofo francês que viveu no contexto da Revolução Francesa, é bastante claro:

Os homens da classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Estas crianças precisam adquirir desde cedo conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. (...) Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muita coisa a aprender para alcançar o que se espera deles no futuro (DESTITUT, 1802, apud FRIGOTTO, 1995, p.34).

Antônio Gramsci ao analisar a dualidade no sistema educacional da Itália - no contexto da acumulação fordista do início do século XX - denunciava uma tendência de quase extinção da escola formativa, que passara a ser destinada apenas às elites, e difusão das escolas profissionais especializadas para a classe trabalhadora.

Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, [...] é destinada a perpetuar as diferenças sociais [...] (GRAMSCI, 1991, p. 136).

O autor desenvolve em sua obra a proposta de educação unitária que vem resgatar o trabalho como princípio educativo e pauta-se como forma de superação da dualidade educacional.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1991, p. 118).

Acácia Kuenzer (2005) utiliza-se da corrente teórica de Gramsci e procura entender a dualidade estrutural da educação característica da reestruturação produtiva e da acumulação flexível. Em tempos de acumulação flexível, com base material fundada na microeletrônica, a produção requer um novo tipo de trabalhador, com competências cognitivas complexas e capacidade de adaptação às mudanças inerentes à flexibilidade da produção. Nesta perspectiva haver-se-ia de se pensar que a pedagogia adaptada a esse contexto de produção iria naturalmente reaproximar a formação intelectual da formação para o trabalho. A referida autora, embasando-se em dados de duas décadas de pesquisa, conclui que esta unificação nunca se deu:

a análise do exercício laboral e da formação dos chamados trabalhadores flexíveis mostra que, embora presente no discurso a recomposição da unidade, nunca estiveram tão distantes da prática o poder de decidir, de criar ciência e tecnologia, de intervir em processos cada vez mais centralizados, tecnológica e gerencialmente. Pelo contrário, o trabalho da maioria está cada vez mais desqualificado, intensificado e precarizado, como resultado do novo regime de acumulação. Do que se conclui que, do ponto de vista da gestão empresarial, a recomposição da unidade do trabalho não passa de ampliação de tarefas do trabalhador, sem que isto signifique uma nova qualidade na formação, de modo a possibilitar o domínio intelectual da técnica (KUENZER, 2005, p.12).

Frigotto (2005) relaciona a dualidade no campo educacional com desenvolvimento dos países capitalistas e refuta a ideia de que a pobreza nos países periféricos seja decorrente da falta de qualificação profissional. De acordo com o mesmo estudo, a dualidade da educação manifesta-se de forma diferente nos centros hegemônicos do capitalismo e na periferia,

No primeiro caso, nota-se uma consolidação do direito à educação básica como direito universal e sistemas de formação ou educação profissional que partem desta base e com uma gestão com participação do poder público e dos sindicatos patronais e dos trabalhadores. No segundo, explicita-se uma profunda desigualdade no acesso e na qualidade da educação básica, com elevados índices de analfabetismo e uma população economicamente ativa (PEA) com menos de cinco anos de escolaridade. As políticas de educação profissional, neste caso, desenvolvem-se sem base e

se pautam por um reiterado adestramento e sob o controle quase unilateral do patronato (FRIGOTTO, 2005, p.04).

Nesse sentido, Kuenzer (2005) alerta para o fato de que a formação para o trabalho, quando fragmentada e distante da formação geral, implica uma *inclusão excludente*,

ou seja, estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo (KUENZER, 2005, p.14).

Conforme retrospecto feito por Ciavatta e Ramos (2011), a tendência histórica dual na educação brasileira traz raízes desde a colonização, mas ganha organicidade na década de 1940, quando as Leis Orgânicas do Ensino instituem a não equivalência entre cursos técnicos e propedêuticos. Embora tenha havido grande mobilização dos setores populares organizados no período de redemocratização do país, com o objetivo de inscrever nas políticas para a educação a concepção de educação unitária, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trata a educação profissional em capítulo à parte da educação básica e superior, reafirmando a histórica dualidade estrutural.

2.2 Histórico da formação de trabalhadores no Brasil

Estudos no campo da Educação e Trabalho, como Silva (2014) e Frigotto (2014), indicam que o Pronatec representou a manutenção de uma política educacional dual, dando ênfase a cursos de qualificação de curta duração em detrimento da formação profissional articulada ao ensino regular. A seguir, trago alguns pontos da história da educação brasileira que precederam o Pronatec, na perspectiva de entender como a dualidade estrutural foi se constituindo e perpassando a história da educação no Brasil.

Conforme Manfredi (2002), a Primeira República, período em que se inicia no Brasil a formação de uma rede de educação profissional, caracterizou-se por um salto de industrialização. É nesse período que ocorre, segundo a autora citada, uma massiva imigração de trabalhadores, vindos especialmente de países europeus, que passam a servir de mão de obra para a indústria nascente. O complexo cafeeiro, “integrava outros componentes, como [...] a atividade industrial, a implantação e desenvolvimento de ferrovias, a expansão do sistema bancário” (MANSON, 2017, p.758). Ao mesmo passo da implantação de fábricas e bancos o país urbaniza-se, surgindo uma massa de trabalhadores assalariados e a necessidade de diversos serviços de infraestrutura e transporte nas cidades.

A modernização tecnológica [...] inerente a esses novos setores da economia brasileira gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular (MANFREDI, 2002, p. 79).

É nesse contexto que se constitui, no início de século XX, uma rede de instituições para suprir a demanda de força de trabalho. Conforme Manfredi (2002), em 1909, Nilo Peçanha publica o decreto 7.566, no qual são criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas a ministrar o ensino profissional primário gratuito.

É importante lembrar aqui, que o período da Primeira República foi marcado por intensa mobilização e luta por parte operariado brasileiro. Dentre os trabalhadores urbanos ligados à indústria, no início do século XX, uma fração expressiva era composta por imigrantes europeus que militavam por ideais socialistas, comunistas e anarquistas. A experiência de luta trazida pelos imigrantes foi fundamental para a organização sindical no Brasil, e culminou com a formação das primeiras organizações sindicais e greves gerais que caracterizaram o cenário político da Primeira República. Nesse contexto, Manfredi (2002) lembra que a organização do sistema educacional na Primeira República teve como objetivo não apenas a formação de trabalhadores para a indústria, mas principalmente o disciplinamento destes trabalhadores.

Num clima de movimentos de contestação social e política, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra o apregoamento das idéias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro. (MANFREDI, 2002, p. 82).

Neste sentido - de disciplinamento - o decreto 7.566 de 1909 (que cria as primeiras Escolas de Aprendizes Artífices) é bem claro quando estabelece em suas considerações iniciais que:

se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (BRASIL, 1909).

As Escolas de Aprendizes Artífices então criadas destinavam-se a ensinar ofícios aos meninos “desfavorecidos da fortuna”, com idade entre 10 e 13 anos, e cuja pobreza deveria ser atestada por pessoa idônea (BRASIL, 1909). Nessas escolas, durante o dia os alunos frequentavam oficinas de trabalho mecânico ou manual, cujo ramo profissional deveria ser afinado com as especialidades das indústrias locais. Nas Escolas de Aprendizes Artífices era obrigatório um curso noturno para alunos que não soubessem “ler, escrever e contar”. No que diz respeito ao dia a dia nessas instituições, para Gomes (2003)

A inadequação para o bom funcionamento das escolas ficou clara já no início de suas atividades. Em geral, as instalações das escolas se davam em prédios fornecidos pelos governos estaduais e prevalecia a improvisação em espaços não projetados com a finalidade a que naquele momento se propunham. As oficinas, de um modo geral, se organizaram precariamente, com professores e, sobretudo, mestres pouco preparados para o ensino profissional, o que praticamente impedia a formação de contramestres, como pretendia o decreto de criação. Paralelamente, a frequência dos alunos era muito irregular e ao longo do curso havia um grande índice de desistências (GOMES, 2003, p.59).

Outro ponto bastante relevante na História da Educação no Brasil, no que diz respeito à instituição da educação dual é a Reforma Capanema. Durante os anos que compreenderam o regime autoritário do Estado Novo, o

governo “combinou o cerceamento e o enquadramento institucional das associações de trabalhadores e uma política de convencimento e de disputa da hegemonia no plano ideológico” (MANFREDI, 2002, p.98). O ensino secundário foi reconfigurado pela reforma conduzida por Gustavo Capanema, cujo objetivo foi formar a mão de obra necessária para viabilizar a proposta de desenvolvimento nacionalista Estado Novo. A reforma, fortemente influenciada pelo modelo de educação fascista vigente na Itália, teve (novamente) um forte componente de controle social. Houve, nesse sentido, uma preocupação expressa no próprio Decreto-Lei que cria a reforma, em implementar a “educação moral e cívica” como obrigatória no ensino secundário. Gustavo Capanema afirmava:

o ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, dos ideais da nação e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino (CAPANEMA, 1942, *on-line*).

No que diz respeito à relação entre o ensino propedêutico e o profissional, levando em conta os autores Frigotto (2005) Ciavatta (2011) e Manfredi (2002), é possível entender que a reforma feita pelo Estado Novo representou a separação oficial entre a educação para o trabalho manual e a educação para o trabalho intelectual. As bases de organização do ensino secundário definidas por leis orgânicas construíram um sistema dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo - chamado ginásial - e o segundo ciclo, que se dividia em ramos. Dois desses ramos, o clássico e o científico eram propedêuticos e generalistas e preparavam para o ingresso irrestrito na universidade. Os outros ramos, Industrial, Comercial e Agrícola iniciavam a profissionalização já desde o segundo ciclo e restringiam o acesso dos egressos apenas aos cursos superiores correlatos à formação secundária. A Reforma de Capanema é vista como a oficialização da educação dual, uma vez que os cursos propedêuticos se destinavam às elites e à formação de dirigentes,

enquanto o ensino profissional, bem menos propedêutico, servia para a formação de força de trabalho e destinava-se às “classes menos favorecidas”.

A partir do golpe de 1964, no contexto do “milagre econômico”, conforme Frigoto (2005) a formação profissional passa a assumir um importante papel no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista. Nesse sentido, para Kuenzer (1999), a expectativa de um futuro desenvolvimento industrial levava a antever uma crescente demanda por profissionais de nível técnico.

Uma nova reforma educacional é colocada em prática pela Lei nº. 5.692/71 que modificou a estrutura do ensino básico, tornando compulsória a educação profissional no ensino de segundo grau e criando a possibilidade de terminalidade de estudos do 2º grau. A Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, como ficou conhecida, fundiu os ramos do antigo 2º ciclo do ensino médio, extinguindo os cursos propedêuticos (Clássico e Científico).

Cunha (2014) argumenta que a implementação da profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau foi feita levando em consideração fatores não educacionais, ou seja, foi uma adequação da educação frente à limitação de recursos e à limitação de oportunidades ocupacionais para egressos de cursos superiores. Conforme o autor, do ponto de vista do governo militar, a reforma

resolveria ou atenuaria, de imediato, três problemas: um, político, o do protesto por vagas/verbas; outro, social e talvez passível de expressão política, a frustração de profissionais de nível superior com dificuldades de conseguir emprego nos moldes esperados; e outro, ainda, de caráter financeiro, a diminuição (ou, pelo menos, atenuação do ritmo de crescimento) dos gastos públicos no ensino superior (CUNHA, 2014, p.920).

Embora se possa pensar que a profissionalização compulsória pudesse ter promovido a superação da dualidade no ensino de segundo grau, é preciso entender que esta proposta de educação é antagônica à perspectiva de formação integral. Conforme Frigotto (2005) o modelo de ensino técnico de

nível médio implantado pela Lei 5692/71, centrou-se na contração da formação geral em benefício da formação específica.

De acordo com Cunha (2012), com a crise do “milagre brasileiro”, e a manifestação de pressões por parte da sociedade civil, tornou-se claro o iminente fracasso da política de profissionalização no ensino de 2º grau. A partir de 1982 a reforma passa a ser flexibilizada pela Lei n. 7.044/82 que permite novamente a oferta de cursos propedêuticos de segundo grau.

Como já referido na introdução desta dissertação, outro ponto recente da história da Educação Profissional no Brasil, que diz respeito à dualidade estrutural da educação, é a reforma feita nos anos 90, no governo Fernando Henrique Cardoso. Em um momento no qual se agravava a crise do Capital, e expandia-se a doutrina neoliberal, a educação no Brasil passa a ser fortemente balizada por determinações de organismos internacionais. O Consenso de Washington⁴, proposto pelo FMI para submeter a economia dos países periféricos, é adotado pelo governo brasileiro, dando às políticas públicas a tônica de redução dos gastos públicos, privatização e desregulamentação. Conforme Frigotto (2003), as demandas da sociedade organizada são substituídas por medidas produzidas por especialistas, tecnocratas e técnicos que definem as políticas de cima para baixo de acordo com os princípios do referido ajuste. É neste cenário que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é gestada, em um clima de intensa disputa entre o projeto do governo e o projeto defendido pela sociedade civil, em âmbitos como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que se pautava pela defesa da escola unitária.

⁴ Conforme Fagnani (2005, p.399) o termo o Consenso de Washington “foi cunhada por John Williamson para referir-se a um conjunto de ideias econômicas e políticas que condensavam e traduziam para a periferia capitalista o que foram as ideias neoconservadoras ou neoliberais, hegemônicas em quase todo o mundo capitalista durante os anos 80.[...] o “Consenso de Washington” propunha aos países subdesenvolvidos um programa de “ajuste” macroeconômico ou de estabilização monetária, seguido de um pacote de reformas “estruturais” indispensáveis à retomada do desenvolvimento.” Tais reformas, segundo o autor, implicavam em liberação financeira e comercial, desregulação dos mercados, privatização das empresas estatais e redução do Estado

Em 1997, o Governo Federal implanta o Decreto nº 2.208/97 que inviabiliza definitivamente a proposta de uma educação unitária, quando estabelece que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.” (BRASIL, 1997).

Embora o Decreto nº 2.208/97 tenha sido revogado no primeiro governo do Partido dos Trabalhadores, possibilitando a rearticulação da educação profissional com o ensino básico, conforme Frigotto (2005), a política de educação profissional passou a ser desenvolvida mediante programas focais e contingentes, como Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Para o autor, o governo implementou reformas parciais e não reapropriou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional conforme o princípio do direito à educação laica, gratuita, de qualidade, politécnica e de formação omnilateral, conforme propunham as forças progressistas à época da redemocratização do país. É nesse contexto, de uma pretensa ruptura com a política educacional hegemônica e a manutenção das mesmas práticas políticas, que surge o Pronatec.

No momento em que essa dissertação está sendo escrita, uma nova reforma na educação básica entra em curso no Brasil. No dia 16 de fevereiro de 2017 foi sancionada uma proposta de reforma educacional que altera radicalmente a estrutura do Ensino Médio. Um dos pontos centrais da reforma trata da “flexibilização” do currículo, que passará a ter uma “Base Nacional Comum Curricular” a partir da qual o estudante se direcionará para áreas ou “itinerários formativos”, quais sejam: linguagem e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas ou “formação técnica profissional”. Note-se que a educação profissional passa novamente a ser um ramo paralelo à formação geral. Nesse sentido, “retrocedemos à dualidade dos tempos de Gustavo Capanema”

(TEMPOS..., 2016, p.594) já que o que se procede é uma separação oficial entre educação propedêutica e educação técnica.

De acordo com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (MANIFESTO..., 2016, *on-line*), “a organização com ênfases de escolha para uma ou outra área contraria tanto a Constituição Federal quanto a LDB que asseguram o desenvolvimento pleno do educando”. Nesse sentido, o “itinerário”, cujas disciplinas podem ser escolhidas pelo estudante, reduzirá o currículo impedindo o acesso a uma formação integral.

oferecer um Ensino Médio comum a todos por um ano ou no máximo um ano e meio, após o que se daria a partição em opções formativas ou ênfases como justificativa para um currículo “mais flexível” mutila e sonega o conhecimento escolar para a ampla maioria dos estudantes que se encontram no Ensino Médio público (MANIFESTO..., 2016, *on-line*).

A nova reforma se dá com intensa manifestação contrária por parte de sindicatos e fóruns como ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e especialmente por parte de organizações estudantis que ocuparam centenas de escolas em todo o país, no movimento que ficou conhecido como “Primavera Secundarista”.

A forma como o Pronatec será redirecionado e como se relacionará com a nova política pública para a educação é tema para outra investigação. A seguir, detenho-me no último tema deste capítulo: a relação entre educação e “empregabilidade”.

2.3 Formação do trabalhador em tempos de crise do trabalho

O “emprego” é um tema central para quem analisa o Pronatec uma vez que as políticas de Inclusão Produtiva se materializam em programas de “oferta de qualificação profissional [...] que visam à colocação dos beneficiários em postos de emprego” (MDS, 2015). Sem querer apressar a ordem de escrita

dessa dissertação, é importante dizer que, de forma geral, as pessoas que entrevistei ao longo do trabalho de campo da pesquisa relatam que, de fato, a busca por um “emprego”, por um “serviço”, fora a sua principal motivação. A oferta do Pronatec trouxe às pessoas ouvidas uma esperança de melhor colocação no mercado de trabalho, trouxe uma promessa de dias melhores para pessoas que vivem o desemprego ou emprego precário.

Frente a essa constatação cabe fazer uma pergunta: no contexto atual - em que a reestruturação produtiva vem cada vez mais substituindo o trabalho humano pela tecnologia, em que a produção pode muitas vezes prescindir do trabalhador - qual o sentido de formar para o mercado de trabalho? Em outras palavras: que papel vem assumindo a formação profissional em tempos de desemprego estrutural? Esse questionamento foi necessário para a análise que fiz do Pronatec, por isso busco nas próximas páginas trazer autores que de alguma forma consigam qualificar a noção de “empregabilidade” que subjaz as políticas de inclusão produtiva.

Um possível ponto de partida para falar sobre a relação entre formação profissional e “empregabilidade” é a Teoria do Capital Humano (TCH), um conceito que, conforme Frigotto (2009), se afirmou nas décadas de 1960 e 1970, e criou um campo disciplinar - a Economia (política) da Educação.

O Capital Humano, em poucas palavras, foi uma teoria elaborada para explicar a causa da desigualdade no desenvolvimento econômico entre diferentes países e indivíduos. De acordo com esta teoria, a chave para que os países subdesenvolvidos superassem suas dificuldades econômicas seria o investimento no fator H, ou seja, a educação. Desta forma,

um incremento no investimento nacional em educação acarretaria inevitavelmente um incremento da renda nacional, ou seja, causaria uma aceleração do crescimento econômico do país (SHIROMA, 1999, p.59).

De acordo com Schultz (1973, apud CARVALHO, 2012, p.42) “o capital humano deveria incluir conhecimentos, habilidades, atitudes, aptidões e outros traços adquiridos pelo humano que pudessem contribuir para a produção”. No

plano individual, a aquisição desses conhecimentos, habilidades e atitudes garantiria a inserção dos indivíduos no meio produtivo. Para Rodrigues (1997)

A TCH constituiu-se numa resposta apologética às questões "por que o capitalismo não resolveu os problemas sociais e aliás os aprofundou?" e "por que existem países subdesenvolvidos?". A resposta oferecida pela TCH foi "porque as pessoas e as nações não investiram adequada e suficientemente em educação." (RODRIGUES, 1997, p.217).

Convém aqui ressaltar que a criação da THC, nos países de capitalismo central, se deu no contexto socioeconômico do padrão de acumulação fordista, na "Era de Ouro" do Capital, onde havia a perspectiva de que a sociedade capitalista vivesse o pleno emprego. Como lembra Rodrigues (1997), esse contexto caracterizava-se pela produção padronizada em massa, pelo consumo em massa, pelos salários compatíveis com a necessidade de escoamento da produção massiva e por um Estado estruturante que implementava políticas sociais de adequação da força de trabalho (seja do ponto de vista educacional, profissional, ou de sua saúde). Pablo Gentili (2013) entende que, nesse contexto social-econômico, a escola prometia ser uma *entidade integradora*.

A promessa integradora da escolaridade estava fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições 'educacionais' de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) na possibilidade de atingir o pleno emprego. A escola constituía-se assim num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade, formando um contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. O processo da escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual (GENTILI, 2013, p. 80).

Como mostra Rodrigues (1997) a Teoria do Capital Humano transferiu para dentro da escola os problemas estruturais e as contradições do Capitalismo - a escola tornava-se culpada das mazelas e da miséria do povo. Esta perspectiva de educação subordinada às demandas do mercado de

trabalho foi amplamente empregada em reformas educacionais desde a segunda metade do século XX, especialmente na América Latina, por força da implementação de políticas neoliberais, tendo regência de organismos internacionais como o Banco Mundial.

Considerando o caso da educação brasileira, e retomando aqui o que foi abordado no item anterior dessa dissertação, a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 modificou a estrutura do ensino básico tornando compulsória a educação profissional no ensino de segundo grau.

Em absoluta consonância com a TCH, essa política educacional apoiava-se na (suposta) necessidade de ampliar enormemente a oferta de mão-de-obra qualificada para atender às (supostas) grandes demandas do parque industrial que estava apresentando saltos de crescimento. O discurso oficial dizia "o Brasil não precisa de doutores, precisa de técnicos" (RODRIGUES, 1997, p.218).

Há ampla produção teórica na área da Educação e Trabalho que aponta as fragilidades da Teoria do Capital Humano no que diz respeito ao limite de sua capacidade de explicar as desigualdades entre países; no que diz respeito aos resultados infrutíferos da aplicação da teoria; e, ainda, no que diz respeito ao caráter ideológico da Teoria do Capital Humano. Não está no escopo dessa dissertação trazer um diálogo entre os diferentes críticos Teoria do Capital Humano, todavia, aponto algumas críticas feitas por Frigotto (2009).

A noção de capital humano, como visto, buscou encontrar fatores que determinassem a desigualdade entre países e indivíduos, porém furtou-se de uma análise das raízes históricas que constituíram o contexto de desigualdade no capitalismo. Nesse sentido, conforme Frigotto (2009), a referida teoria trata-se de uma noção que não desvela os fundamentos reais desigualdade, quais sejam, a propriedade privada dos meios produção e a de compra da força de trabalho por meio de relações desiguais.

... está concepção ignora o processo histórico desigual na constituição das diferentes nações. Uma análise, portanto, que não reconhece as relações de poder e de dominação e violência ao longo da história e se afirma no pressuposto falso de uma natureza humana abstrata na qual cada indivíduo,

independentemente de origem e classe social, faz suas escolhas em 'iguais condições'. Por essa via efetiva-se, ao mesmo tempo, um reducionismo da concepção de ser humano, trabalho, sociedade, educação e história, de sínteses complexas de relações sociais a fatores (FRIGOTTO, 2009, *on-line*).

A partir deste entendimento o autor passa a propor o inverso da Teoria do Capital Humano: a baixa escolaridade nos países pobres deve-se à dependência mantida por uma aliança de classe entre os países centro-hegemônicos do capital e da periferia. Assim, conforme o autor, os indivíduos não seriam pobres por falta de acesso à educação, mas sim, a pobreza seria o determinante da falta de acesso à educação.

Como referido anteriormente a Teoria do Capital humano foi amplamente utilizada como referencial teórico de reformas educacionais. Todavia, ao contrário do que a teoria propunha, a implementação da TCH não reduziu as desigualdades econômicas entre os países centrais e periféricos, pelo contrário o que se assistiu após o início dos anos 1970 foi a própria crise do padrão de acumulação Fordista.

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, *on-line*).

No que tange à implantação da TCH na política educacional brasileira, especialmente a partir dos anos 70, Rodrigues (1997) avalia que

A TCH conseguiu mudar a legislação educacional, conseguiu alterar a vida de milhões de estudantes e professores, conseguiu trazer definitivamente o debate sobre o trabalho para o mundo da escola, conseguiu destruir muitas escolas técnicas estaduais de qualidade, mas não conseguiu dar resposta efetiva à crise incipiente do fordismo. Nem poderia dar, já que a origem da crise não se encontrava no interior do sistema educacional, mas nas entranhas mesmo do modo de produção capitalista em sua forma fordista (RODRIGUES, 1997, p.218).

Conforme Pablo Gentili “o capitalismo avançado enfrentou nos anos 1970 três processos associados que derrubariam a revolução das expectativas e dos valores [...]: estagnação, desemprego progressivo e inflação acelerada” (GENTILI, 2013 p. 77). Por consequência, o novo padrão de acumulação flexível, que resulta da crise do padrão de acumulação Fordista, trouxe junto a negação do Keynesianismo e o fim da perspectiva do Estado de Bem Estar Social. Como reflexo desta inflexão, “a década de 80 presenciou o crescimento da pobreza e da miséria em países que pareciam caminhar para a supressão das desigualdades sociais” (RODRIGUES, 1997, p. 91).

No que tange à educação, e seu papel para o desenvolvimento econômico, Gentili (2013) argumenta que a crise capitalista dos anos 1970 marcou o início de uma profunda desarticulação da educação enquanto instituição *integradora*. Houve, nesse sentido, a quebra da promessa de que a escola seria uma via incontestável de integração dos indivíduos ao mercado de trabalho e à sociedade de forma geral. A *desintegração da promessa integradora* (GENTILI, 2013) provocou uma mudança profunda nos discursos oficiais acerca do papel da educação. Conforme o autor

Na atual conjuntura do desenvolvimento capitalista tem se produzido um deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego (promessa que justificou, em parte, a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX) para uma nem sempre declarada ênfase no papel que a mesma deve desempenhar na formação para o desemprego (GENTILI, 2013, p.78).

Nessa mesma tônica, Frigotto (2009) argumenta que com o recrudescimento da crise do capital, a Teoria do Capital Humano ressignificou-se dando origem às noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências e empregabilidade. Para Rodrigues (1997) esses novos conceitos buscam dar respostas à crise do Fordismo, sintonizando a educação com o novo padrão de acumulação flexível.

Está sendo consolidada a construção de uma rede discursivo-conceitual que tenta simultaneamente, por um lado, explicar uma nova etapa do desenvolvimento civilizatório e, por outro lado, facilitar as dores do parto do novo mundo do trabalho.

Mais uma vez, os educadores são convocados a dar a sua contribuição para a conformação de corações e mentes ao novo estágio societário (RODRIGUES 1997, p. 228).

Como bem lembra Rodrigues (1997), é interessante aqui observar que, no caso da educação brasileira, a redefinição do papel da educação em torno da empregabilidade, está implícita na própria LDB, em seu artigo 35º, uma vez que entre as finalidades da educação básica, está

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

Shiroma (1999) analisa o surgimento da noção de empregabilidade no contexto educacional brasileiro e argumenta que a fala da educação para o desenvolvimento econômico, antes da “modernização”, era sustentada pela Teoria do Capital Humano e trazia a promessa de melhoria à população que passaria a desfrutar dos benefícios do desenvolvimento tecnológico. Havia um caráter nacionalista e de convocação dos cidadãos. Passada a reestruturação produtiva e tendo-se claro que uma fração cada vez menor da população passou a apropriar-se dos frutos da produção, e que não haverá emprego para todos, o discurso da educação muda: Estado e Capital vão estruturar um discurso que transfira as responsabilidades pelas desigualdades sociais à própria Sociedade Civil, a cada família a cada indivíduo em particular.

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias ações, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade (GENTILI, 2013, p. 49).

Neste ponto, cabe retornar à pergunta que abre o item: que papel vem assumindo a formação profissional em tempos de desemprego estrutural? Pelo que se pode depreender dos autores Frigotto (2009), Siroma (1999), Rodrigues (1997) e Gentili (2013), há um consenso em torno da ideia de que a crise do capitalismo, iniciada na década de 1970, transformou radicalmente o discurso da educação. Se em algum momento da “Era de Ouro” do capitalismo houve a promessa de uma sociedade com pleno emprego - para a qual a escola seria um passaporte - hoje fica claro que não há lugar para todos no mercado de trabalho. Como analisa Gentili (2013), na lógica atual de desenvolvimento, “trabalho e ausência de trabalho” formam um *matrimônio inseparável*. Agora, o indivíduo busca na escola a “empregabilidade”, ou seja, “capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece” (GENTILI, 2013, p. 89). Caso concordemos com os autores acima, essa perspectiva de educação tem um forte caráter ideológico, uma vez que culpa os indivíduos pela sua própria condição de exclusão do mercado de trabalho e não problematiza o Capitalismo como sistema excludente.

3 PRONATEC ENQUANTO POLÍTICA SOCIAL PARA INCLUSÃO PRODUTIVA

O capítulo anterior tratou de temas comuns ao campo da Educação, busquei autores que pudessem problematizar o Pronatec enquanto política pública para a Educação. Por outro lado, é importante destacar que o programa aqui estudado não se inscreve apenas no campo das políticas para formação profissional, mas, sobretudo, localiza-se no campo da assistência social, uma vez que é parte estruturante da atual política brasileira de combate à pobreza. O capítulo que inicia tem como objetivo ampliar o foco de análise do Pronatec, agora pela perspectiva da assistência social. Para isso discuto as linhas gerais que definem o contexto atual da Política Social brasileira e apresento o Pronatec como parte do Plano Brasil Sem Miséria. Contudo, antes de falar em políticas de inclusão produtiva, se faz necessário abordar a categoria “exclusão” e qual o significado que esse termo ganha no campo das políticas sociais de combate à pobreza.

3.1 Limites e possibilidades do conceito “exclusão”

Nas últimas décadas o termo exclusão vem tornando-se presente em diversos espaços, tanto no âmbito acadêmico como fora dele. São vários os contextos nos quais nos deparamos com a palavra exclusão: nas plataformas dos partidos políticos, nos movimentos sociais, nas campanhas das ONGs, no debate acadêmico etc. A exclusão vem constituindo-se em um conceito amplo que abarca diferentes situações sociais: são excluídas as pessoas que ficam fora dos sistemas de ensino, os trabalhadores desempregadas, os refugiados, as pessoas com deficiência e tantas outras situações.

O termo exclusão é aplicado para designar situações sociais cujos processos são absolutamente distintos, assim torna-se cada vez mais evidente

a dúvida sobre o que, de fato, define tal termo. Frente a isso vêm somando-se análises próximas à linha da argumentação de Castel (2004) indicando que, como categoria, o conceito de exclusão caracteriza-se por indefinição e pela falta de precisão conceitual.

O termo *exclusão* e seu correlato - a inclusão - criaram para si um universo tão vasto de significados que sua utilização como categoria de análise requer, no mínimo, uma revisão criteriosa de seus limites e de suas possibilidades.

Embora o emprego do termo exclusão seja usualmente remetido à literatura francesa, a partir dos anos 1970, é possível identificar determinantes da exclusão social na própria concepção do sistema Capitalista. O desenvolvimento do capitalismo só foi possível devido à disponibilidade de força de trabalho livre para ser comprada, ou seja, é imprescindível à acumulação capitalista a existência de uma reserva de trabalhadores excluídos do meio de realização do trabalho. O processo histórico de divórcio entre o trabalhador e os meios de produção foi caracterizado por Marx (1984) como *Acumulação Primitiva* e se consistiu em um processo violento de expropriação das formas de organização de produção camponesa e artesanal que precediam a indústria na Europa. No relato de Marx,

O roubo dos bens da igreja, a fraudulenta alienação dos domínios do Estado, o furto da propriedade comunal, a transformação usurpadora e executada com terrorismo inescrupuloso da propriedade feudal e clérica em propriedade privada moderna, foram outros tantos métodos idílicos da acumulação primitiva. Eles conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram a base fundiária ao capital e criaram para a indústria urbana a oferta necessária de um proletariado livre como os pássaros (MARX, 1984, p. 275).

Visto que, muitos dos trabalhadores expulsos de sua condição de trabalho não conseguiram ser absorvidos pela indústria nascente, formaram-se enormes massas de pessoas desocupadas. Essa força de trabalho excedente teve papel funcional na acumulação capitalista, pois constituiu um exército industrial de reserva, que estava a serviço da exploração burguesa.

Sob essa ótica, o fenômeno da exclusão social constituiu-se como uma característica fundamental para o funcionamento do modo de produção capitalista. Para que houvesse “braços” livres para serem incluídos na produção capitalista, primeiro foi necessário um processo massivo de exclusão. Nesse sentido, exclusão e inclusão tornaram-se duas faces da mesma moeda.

Assumindo-se como verdade o que se expôs até aqui, faria então sentido falar em excluídos? Uma vez que os próprios sujeitos ditos ‘excluídos’ são partícipes indispensáveis do sistema econômico capitalista? Oliveira (1997) propõe este questionamento e argumenta que não há espaço fora do sistema econômico, onde se possa estar efetivamente excluído. Nesse sentido o autor questiona a legitimidade do conceito de ‘excluídos’

É tendo em vista essa bem concatenada visão antidualista, na qual a gênese e a funcionalidade do fenômeno terminam por se dar as mãos, que nossas questões adquirem sentido: como será possível falar em excluídos, ‘apartados’, pessoas que estão ‘fora’ etc., se elas estão, por vias transversas, ‘integradas’ ao sistema econômico? Dito de outra forma: qual o sentido de falar em duas ordens de realidade, dos ‘incluídos’ e dos ‘excluídos’, se ambas são produzidas por um mesmo processo econômico, que de um lado produz riqueza e, do outro, miséria? E, mais que isso, se a miséria assim produzida se torna, ao que tudo indica, funcional para a acumulação de riquezas no pólo oposto? (OLIVEIRA, 1997, p. 55).

Avelino da Rosa Oliveira, em tese na qual discute o conceito de exclusão social e suas implicações na educação, faz um extensivo trabalho de busca do conceito de exclusão na obra de Marx. Para o autor, a crítica de Marx permite caracterizar o princípio inclusão-exclusão como constitutivo do sistema do capital não só no plano histórico, como se tratou até este ponto, mas também no plano lógico. Para o autor, as realidades que não podem ser abrangidas pelo capital são excluídas e, depois de reduzidas a puras determinações quantitativo-econômicas, são reincluídas no processo. O autor traz como exemplo dessa afirmação a questão do trabalho na sociedade capitalista. Para que as mercadorias tenham valor de troca, é necessário que o trabalho nelas investido seja quantificado, para isso o trabalho é medido exclusivamente como força de trabalho. Nesse processo, conforme Oliveira

(2002, p.82) “a complexidade dos seres humanos - trabalhadores concretos que através do trabalho útil satisfazem necessidades sociais - será perdida em favor da simples determinação quantitativo-econômica da força de trabalho”.

O homem, enquanto produtor, só pode ser enquadrado pelas categorias econômicas do capital depois de ter sofrido a deformação de suas qualidades concretas numa medida de quantidade. Tudo o que está incluído no trabalho mesmo, além de sua qualificação quantitativa, não pode tornar-se visível dentro da rede categorial econômica. Deste modo, o homem, enquanto ser concreto, é *excluído*, categorial, lógica e estruturalmente, do contexto argumentativo, não tendo mais lugar no interior da determinação do capital. Assim, a ciência econômica só pode tratar do homem após tê-lo coisificado (OLIVEIRA, 2002, p.87).

Para o autor, o capital é incapaz de incluir o homem concreto no processo de sua gênese, por isso precisa excluí-lo enquanto ser concreto para (re)incluí-lo posteriormente, já em outro *status ontológico*, ou seja, simplificado à quantificação de força de trabalho. Dessa forma, corrobora com a tese de que a *exclusão* e a *inclusão subordinada* são uma condição da lógica do processo do Capital, não apenas sua manifestação.

Até aqui se argumentou que o fenômeno da exclusão social é um elemento intrínseco do funcionamento da sociedade capitalista. Em contraponto ao que se falou, o debate contemporâneo que popularizou o termo exclusão segue outra via.

O surgimento do termo exclusão no debate europeu é comumente remetido a René Lenoir (1974), para quem os excluídos são os “esquecidos do progresso” ou mesmo aqueles não estão adaptados à sociedade, como os deficientes físicos ou doentes mentais (STRECK, 2009). O fenômeno da exclusão social no contexto europeu, representa a crise da sociedade salarial, em outras palavras, a população que historicamente viveu a proteção social pela via do trabalho, agora passa a conviver com a precarização do emprego e com o próprio desemprego. Nesse sentido, os excluídos são aqueles que no passado já experimentaram a proteção social característica da sociedade salarial e agora se encontram ameaçados pela crise do Estado de Bem-Estar.

Para essa perspectiva de exclusão, o Capitalismo, em si, não seria excludente, a exclusão seria uma deformidade do sistema que no passado incluía a todos. Neste sentido a pauta da política social passa a ser a implementação de ações que visam reincluir os “novos pobres”.

O objeto central, portanto, da escola francesa são, por um lado, as políticas de assistência social, enquanto mecanismos destinados a refazer o laço social rompido, reconstituindo a coesão social; por outro, as políticas de proteção social, compreendidas como as ações do Estado endereçadas a evitar o rompimento do laço social onde este esteja enfraquecido (OLIVEIRA, 2002, p.127).

Frente a essa breve revisão do termo exclusão, é possível elencar alguns limites para a categoria *exclusão*, vista a partir desta concepção europeia contemporânea.

Primeiramente, argumenta-se que a categoria *exclusão*, quando vista fora da totalidade que é a sociedade capitalista, focaliza a atenção somente nos sintomas da questão social, escondendo o verdadeiro processo que leva à exclusão social. Para Ribeiro (1999) o conceito de *exclusão* elabora reflexões superficiais, cujas políticas de inclusão mantêm o modelo social que produz a exclusão, dificultando a formulação de estratégias para o efetivo enfrentamento da exclusão. Nesse mesmo sentido, para Frigotto (2010), o uso abusivo da categoria exclusão, no plano das políticas sociais, pode conduzir a uma postura reformista e conservadora. Castel (2004), no texto “as armadilhas da exclusão” aponta uma série de razões para que o termo exclusão seja usado apenas com o devido cuidado teórico. Para o autor,

Esta tentação de deslocar o tratamento social para as margens não é nova. Corresponde a uma espécie de princípio de economia no qual se podem encontrar justificativas: parece mais fácil e mais realista intervir sobre os efeitos de um desfuncionamento social que controlar os processos que o acionam, porque a tomada de responsabilidade destes efeitos pode se efetuar sobre um modo técnico, enquanto que o controle do processo exige um tratamento político (CASTEL, 2004, p.24).

Outra limitação do conceito de “exclusão”, quando aplicado às políticas sociais, é o fato de ela levar a interpretações da questão social que acabam por atribuir ao sujeito excluído a causa da sua própria exclusão. Como indica Streck (2009), a exclusão social é vista como “uma deformidade a ser vencida por meio da capacitação do indivíduo. Uma vez desenvolvidas as devidas competências, todos estariam aptos para serem incluídos na sociedade” (STRECK, 2009, p.548), assim, conforme o autor, é reforçado o senso comum de que as alternativas de mudança não ultrapassam o nível do indivíduo.

Ainda no que se refere às limitações da categoria *exclusão*, partindo-se da premissa de que o termo *exclusão* tornou-se uma categoria imprecisa, pode-se argumentar que ela não tem potência explicativa para análise da questão social. Frigotto (2010) indica que a noção de exclusão social é insuficiente para apreender a crise estrutural do trabalho assalariado e a radicalização da desigualdade na atual crise do sistema capital. Neste sentido, Conforme Castel (2004),

a primeira razão para se desconfiar da exclusão é justamente a heterogeneidade de seus usos. Ela designa um número imenso de situações diferentes, encobrindo a especificidade de cada uma, ou seja, a exclusão não é uma noção analítica. Falar em termos de exclusão é rotular com uma qualificação puramente negativa que designa a falta, sem dizer no que ela consiste nem de onde provêm (CASTEL, 2004, p.18).

Seguindo essa tônica, ainda em relação à limitação explicativa da categoria em questão, para Oliveira (2002)

é preciso voltar a insistir na exclusão como forma de aparecimento de um sistema cuja essência só pode ser explicada com recurso a um referencial complexo. Assim, desde que seja claramente definido e situado no contexto da rede reflexionante toda, o conceito exclusão pode ser útil na interpretação de certos aspectos da realidade social. Entretanto, se a exclusão for retirada da rede categorial ampla e tomada como conceito interpretativo independente, há sérios riscos de se explicar a realidade social exatamente como ela não é (OLIVEIRA, 2002, p.204).

Para além das limitações conceituais que a categoria apresenta, deve-se questionar até que ponto o termo exclusão - criado e popularizado por países

capitalistas centrais - pode ser utilizado em países como o Brasil, que jamais experimentaram o Estado de Bem-Estar Social. Para Sposati (1999) a concepção de exclusão social como perda de uma conquista pressupõe a anterior universalidade da cidadania, porém, conforme a autora, no caso brasileiro este patamar de universalidade da cidadania não foi ainda consagrado nem na sociedade nem no Estado.

Postas todas essas ressalvas sobre o conceito de exclusão, há de se registrar uma potencialidade para o uso do mesmo. Visto que a exclusão foca a atenção nos sintomas da questão social, é possível dizer que sua verdadeira contribuição é revelar as manifestações de exclusão na sociedade capitalista. Conforme Ribeiro (1999) a categoria exclusão tem como único mérito a capacidade de denúncia, ou seja, de alertar para a perda de direitos e para a destruição do Estado de Bem-estar (RIBEIRO, 1999, p.44). Nesse sentido,

Dentre as operações teórico-práticas do processo humano de conhecimento, o nível da descrição das formas de aparecimento imediato da lógica interna do sistema do capital é onde o conceito de exclusão encontra seu emprego mais adequado. No âmbito econômico-produtivo, o estágio mais evoluído das forças produtivas, aliado a modelos mais sofisticados de gerenciamento da produção, gera novas formas de desemprego, mais massivos e de longa duração, que podem ser descritas como formas peculiares de exclusão do mercado de trabalho. Do mesmo modo, o fenótipo contemporâneo da pobreza, as formas refinadas de “descontratualização” do trabalho, bem assim as inumeráveis variações dos modos atuais de exploração e até mesmo o não acesso à propriedade da terra ou da moradia podem ser muito apropriadamente descritas como formas de exclusão e inclusão forçada (OLIVEIRA, 2002, p.204).

Por fim, se torna importante registrar que, para autores como Frigotto (2010), Silva (2012) a restrição ou abandono da utilização da categoria exclusão não deve ser tomada como pressuposto para deslegitimação de toda e qualquer política social que, dentro do sistema capitalista, pretenda reduzir a desigualdade social. Frigotto (2010) quando trata do tema exclusão social argumenta que

No contexto da virulenta forma que assume a desigualdade social no capitalismo tardio, exige, talvez, do campo de esquerda, uma práxis que, ao mesmo tempo, e contraditoriamente, trabalhe a reforma e a revolução. Ou reforma na perspectiva da revolução (FRIGOTTO, 2010, p. 435).

Para o autor existem reformas que “engendram os elementos de mudança do modo de produção capitalista” entre elas a reforma agrária, a reforma tributária e a reforma fiscal. Ainda no que tange as políticas sociais, conforme o autor, o drama humano que se instala devido à desigualdade social implica políticas distributivas imediatas e neste contexto situam-se a política de renda mínima, Bolsa Família etc. Para Streck (2009) essas políticas são acordos entre os campos políticos para promover “inclusões” que, embora subalternas do ponto de vista da estrutura social existente, representam avanços para quem delas se beneficia.

As políticas focais de transferência têm sido centrais na Política Social brasileira. Em que pese a importância destes programas para a melhoria imediata das condições de vida dos beneficiários, Silva (2012) entende que tais políticas representaram a interrupção de um processo de universalização de direitos sociais, e substituição de políticas universais por programas focalizados na pobreza.

O capítulo seguinte discute em linhas gerais esse percurso que a Política Social vem percorrendo, ou seja, da pretensão constitucional de garantia universal de direitos sociais à focalização na miséria e na fome. Penso que esse contexto, em termos de Política Social, é determinante para o Pronatec.

3.2 Política Social no Brasil: da garantia universal de direitos à focalização na pobreza extrema

A década de 1980, conhecida como “década perdida” (BEHRING, 2006, p.138), atravessou uma profunda crise econômica de nível internacional, cujos reflexos, especialmente na América Latina, foram altas taxas de inflação e desemprego. Nesse momento, em que ganhava vulto a atual crise do capital, o capitalismo central impôs aos países periféricos uma reestruturação econômica, através da doutrina Neoliberal⁵, que corroe a partir de então perspectiva de convivência do capitalismo com o Estado de Bem-Estar Social.

O triunfo ideológico do neoliberalismo sobre a política social do segundo pós-guerra, que vigorou entre 1945 a 1975, redundou no desmonte dos três pilares social democratas que sustentaram, durante os denominados “trinta anos gloriosos”, essa política, a saber: o pleno emprego (se bem que masculino); a universalização de direitos sociais; e o estabelecimento de um piso socioeconômico, acima da miséria, abaixo do qual ninguém deveria viver (MISHRA, apud PEREIRA, 2012, p.731).

A elaboração da constituição Federal de 1988, e sua pretensão de instituir a garantia de direitos sociais, deu-se justamente nesse contexto contraditório. De um lado - frente ao agravamento da questão social e após experiência de duas décadas de ditadura militar - havia na sociedade civil brasileira o anseio de que texto constitucional garantisse um conjunto de direitos sociais, uma vez que temas como saúde e assistência social, historicamente, inscreviam-se na perspectiva da caridade e da filantropia. De

⁵ Em uma definição resumida sobre o conceito de Neoliberalismo, Behring (2000) - à luz do autor Perry Anderson (1995) - aponta que a doutrina foi uma reação teórica e política ao keynesianismo e ao Welfare State. As teses neoliberais “atribuem a crise ao poder excessivo dos sindicatos, com sua pressão sobre os salários e os gastos sociais do Estado, o que estimula a destruição dos níveis de lucro das empresas e a inflação; ou seja, a crise é um resultado do keynesianismo e do Welfare State.” (Behring, 2000, p.12). Ainda conforme a autora, as proposições básicas da Doutrina Neoliberal são: “1) um Estado forte para romper o poder dos sindicatos e controlar a moeda; 2) um Estado parco para os gastos sociais e regulamentações econômicas; 3) a busca da estabilidade monetária como meta suprema; 4) uma forte disciplina orçamentária, diga-se, contenção dos gastos sociais e restauração de uma taxa natural de desemprego; 5) uma reforma fiscal, diminuindo os impostos sobre os rendimentos mais altos; e 6) o desmonte dos direitos sociais, implicando na quebra da vinculação entre política social e esses direitos, que compunha o pacto político do período anterior.” (Behring, 2000, p.12/13).

outro lado, os setores ligados à burguesia nacional já se alinhavam com a perspectiva neoliberal, e por consequência defendiam a diminuição do Estado e da função de promover os direitos sociais. A Constituição “já nasceu contestada pelas forças conservadoras que atuaram majoritariamente na Assembleia Nacional Constituinte (ANC)” (PEREIRA, 2012, p.735).

Mesmo tendo como ambiente o embate político entre interesses de diferentes setores da sociedade, a Constituição Federal de 1988 representou um avanço no sentido de inscrever na agenda do Estado brasileiro a garantia direitos sociais. Conforme avalia Silva (2012) a Assistência Social, na perspectiva constitucional, assumiu o status de política pública, ultrapassando da cultura do favor, instituindo a possibilidade de acesso a todos os brasileiros, mesmo os que se encontram fora do mercado do trabalho formal. O artigo 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) elenca como direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. A seguridade social passa a abranger a saúde, a previdência e a assistência social, cujas políticas devem formar um “conjunto integrado de ações” (BRASIL, 1988), organizados com os seguintes princípios:

- I - universalidade da cobertura e do atendimento;
- II - uniformidade e equivalência dos benefícios e serviços às populações urbanas e rurais;
- III - seletividade e distributividade na prestação dos benefícios e serviços;
- IV - irredutibilidade do valor dos benefícios;
- V - equidade na forma de participação no custeio;
- VI - diversidade da base de financiamento;
- VII - caráter democrático e descentralizado da gestão administrativa, com a participação da comunidade, em especial de trabalhadores, empresários e aposentados; (BRASIL, 1988).

Boschetti (2009) reconhece o caráter inovador da Constituição Federal, cujos princípios poderiam articular a saúde, a assistência e previdência formando “um sistema de seguridade social amplo, coerente e consistente, com predomínio da lógica social e não da lógica contratual do seguro” (BOSCHETTI, 2009, p.09). Todavia, conforme aponta a autora citada, a

seguridade incorporou dois modelos diferentes, um regido pela lógica do contrato (seguro social) e outro de caráter universal. Esses modelos são representados respectivamente pela previdência social - na qual o beneficiário precisa ter contribuído ao longo da vida, através dos impostos que incidem sobre os rendimentos trabalho - e pela saúde/assistência social, que não seguem o modelo de contrato, e independem de contribuição anterior, estando disponível a quem dela necessitar. Considerando esse modelo “híbrido” Boschetti avalia que

Essa imbricação histórica entre elementos próprios à assistência e elementos próprios ao seguro social poderia ter provocado a instituição de uma ousada seguridade social, de caráter universal, redistributiva, pública, com direitos amplos fundados na cidadania. Não foi, entretanto, o que ocorreu, e a seguridade social brasileira, ao incorporar uma tendência de separação entre a lógica do seguro (bismarckiana) e a lógica da assistência (beveridgiana), e não de reforço à clássica justaposição existente, acabou materializando políticas com características próprias e específicas que mais se excluem do que se complementam, fazendo com que, na prática, o conceito de seguridade fique no meio do caminho, entre o seguro e a assistência (BOSCHETTI, 2009, p.10).

Em que pese o avanço trazido pela Constituição de 1988, “a transformação desse *projeto em processo* veio se deparando com obstáculos ao longo dos anos 90 até os dias de hoje” (BEHRING, 2004, p.02). Os anos que se seguiram à constituinte, foram caracterizados por governos de orientação Neoliberal, e que adotaram os preceitos do *Consenso de Washington* implementando o que se passou a caracterizar como uma “contra reforma”⁶ no âmbito da Política Social brasileira. Para Pereira (2012) as políticas sociais, a partir do ajuste fiscal, “enredaram-se na engrenagem da competitividade capitalista mundial, que têm como linha mestra as regras antissociais do mercado” (PEREIRA, 2012, p.731).

⁶ O termo “reforma” foi amplamente utilizado para designar o projeto político em curso nos anos 1990. De acordo com Behring (2006), trata-se de uma utilização indébita e ideológica do termo, uma vez que este conceito - que teve origem no movimento operário socialista - tem sentido redistributivo e viés social-democrata.

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso, por meio do desenvolvimento do Plano Real, o Estado comprometeu-se em gerar *superávit* visando o pagamento da dívida pública e o controle da inflação. Criou-se, em 1994, o mecanismo de Desvinculação das Receitas da União (DRU), a partir do qual foi legalizada a subtração de recursos da Seguridade Social para o Orçamento Fiscal. Os recursos que se destinavam exclusivamente à saúde, à assistência social e à previdência, a partir de então passam a ser destinados para outros setores, especialmente para o pagamento da dívida pública. Como avaliou Boschetti (2009), esse movimento constitui uma “perversa alquimia” que transforma recursos destinados aos direitos sociais em fonte de sustentação da política monetarista. A “fatia” que passou a ser retirada da saúde, previdência e assistência social, somada isenção e sonegação fiscal, conforme a autora citada, promoveu um desmonte dos direitos sociais pela via do orçamento. Embora a classe trabalhadora tenha conseguido disputar forças com o capital e elaborar uma “Constituição Cidadã”, na qual se previu a garantia de direitos sociais, a materialização destes direitos foi fortemente obstaculizada. Com a redução significativa de recursos, a implementação de políticas sociais, que deveria instituir um conjunto integrado de ações, vai pondo em prática, cada vez mais, ações fragmentadas. Nessa perspectiva de diminuição de gastos sociais, o Estado vai desresponsabilizando-se pela garantia dos direitos e pulveriza na sociedade civil uma série de atribuições que deveriam ser estatais. Conforme aponta Behring (2004) após o ajuste fiscal vivido pela economia nos anos 90, a seguridade social passa a seguir as seguintes tendências gerais:

- 1- Programas de combate à pobreza/redes de segurança e proteção social para as vítimas do ajuste inevitável.
- 2- Transferências monetárias focalizadas em segmentos em situação de risco (bolsas), com valores e critérios de acesso restritivos.
- 3- Apelos à família, ao voluntariado e ao chamado terceiro setor (descentralização como desconcentração, terceirização e desresponsabilização) e aposta em pequenas soluções *ad hoc*/reinado do minimalismo: descentralização destrutiva (BEHRING 2004, p.06).

Como sintetizou Zimmermann (2006, p.146) a principal característica da proteção social no Brasil é a “incompatibilização entre os ajustes estruturais da economia à nova ordem econômica internacional, os investimentos sociais do Estado e a garantia dos direitos sociais”. Dentro deste contexto de Política Social, a partir dos anos 1990, começam a se desenvolver no Brasil uma série programas destinados ao alívio da pobreza. Destacam-se no governo Fernando Henrique Cardoso, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)⁷, o Bolsa Escola⁸, o Bolsa Alimentação⁹ e o Programa Auxílio Gás¹⁰. Zimmermann indica que

Em virtude dos critérios de elegibilidade, da falta de intersetorialidade e da não garantia do acesso aos programas como um direito, houve o atendimento de apenas uma pequena parcela da população pobre. A inovação representada pela transferência de renda não foi suficiente para atingir o público alvo, ou seja, a maioria da população pobre. Por conseguinte, os programas sociais desenvolvidos seguiram a mesma lógica de intervenções públicas tradicionais, reproduzindo o modelo de fragmentação, segmentação, de focalização e da falta de acesso aos programas enquanto um direito humano (ZIMMERMANN, 2006, p.150).

É possível compreender, pelas análises de Behring (2004), Boschetti (2009) e Pereira (2012), que esse processo de focalização da Política Social, devido ao seu ajuste à ordem econômica internacional, teve continuidade nas décadas seguintes. O Governo do Partido dos Trabalhadores - embora tenha

⁷ Zimmermann (2006,p.157) - O PETI atende famílias com renda per capita de até ½ salário mínimo, com filhos na faixa etária entre 7 a 14 anos que se encontrem trabalhando em atividades consideradas penosas ou degradantes. O valor do benefício é de R\$ 25,00 (zona rural) e de R\$ 40,00 (zona urbana).

⁸ Zimmermann (2006,p.158) - O Bolsa Escola foi concebido a partir das experiências municipais e transfere R\$ 15,00 para cada filho entre 6 e 15 anos até o limite de três filhos por família. Exige-se a contrapartida da família manter as crianças na escola, objetivando o estímulo à educação e evitando o trabalho infantil.

⁹ (ibidem) - O Bolsa Alimentação atende a gestantes, nutrizes e crianças de seis meses até seis anos de idade pertencentes a famílias com renda per capita de até ½ salário mínimo, pagando R\$ 15,00 por filho, até o limite de três filhos

¹⁰ (ibidem) - O Auxílio Gás destina-se a famílias com renda familiar per capita de até ½ salário mínimo, transferindo R\$ 7,50 por mês.

representado para os setores progressistas da sociedade a esperança de retomada dos princípios da Constituição Federal no que diz respeito à política social - não rompeu com a política instituída pelo Plano Real. Conforme avalia Pereira (2012) Lula assume o poder após uma década de hegemonia neoliberal, e a partir deste cenário social e econômico o governo “adotou uma postura ambígua: optou pela continuidade da herança recebida, mas sem descurar da incorporação de parte das reivindicações dos ‘de baixo’” (PEREIRA, 2012, p.744). Não houve por parte do Governo Lula um enfrentamento aos princípios macroeconômicos do Plano Real, nesse sentido, conforme Marques (2007), o que se assistiu foi a manutenção de uma política fiscal restritiva, ancorada na manutenção do superávit primário, acompanhada de uma contra-reforma da previdência social, estrangimentos orçamentários para a saúde pública e uma política social focalizada na fração mais pobre da população.

De forma contraditória, é preciso lembrar aqui que, embora não tenha havido um resgate dos princípios constitucionais de seguridade social, é fato concreto que as políticas de transferência de renda melhoraram a condição de existência de uma fração expressiva da sociedade, especialmente após sua unificação e ampliação através do Programa Bolsa Família. De acordo com Pereira (2012) o Programa Bolsa Família “retirou 28 milhões de pessoas da pobreza, [...] e reduziu para 8,5% (16,27 milhões) o número de brasileiros em estado de pobreza absoluta ou de miséria” (PEREIRA 2012, p.745). Silva (2012) analisa a transferência de renda condicionada focalizada em famílias pobres no contexto da América Latina e argumenta que apesar dos limites dos programas de transferência de renda, não se pode desconsiderar seu significado para as pessoas beneficiadas, por possibilitarem melhorias nas condições imediatas de vida de quem, muitas vezes, não dispõe de qualquer renda. Contudo, ressalta que tais políticas focais escondem as determinações estruturais geradoras da pobreza e da desigualdade social.

Não faz parte dessa dissertação uma discussão aprofundada sobre o programa Bolsa Família, seus limites e seus avanços. Autoras como Silva (2016), Yazbek (2012), têm trabalhado detalhadamente esse tema e há farta produção acadêmica sobre o mesmo. O que interessa nesse ponto do texto é esclarecer em linhas gerais o contexto, em termos de Política Social, no qual veio a se desenvolver, em 2011, o Pronatec. Do que se pode compreender dos autores/as que referenciam esse item, a seguridade social, ao distanciar-se do seu princípio constitucional de universalidade, assumiu a função pontual de combate à pobreza por meio de programas focalizados em segmentos “vulneráveis”. Conforme Zimmermann (2006), o alto grau de seletividade das políticas sociais brasileiras tem deixado à margem do atendimento inúmeras famílias que não se encaixam nos critérios dos programas, mesmo que estas estejam alijadas de direito sociais. A seguridade, no contexto neoliberal atual, desloca-se da sua função de garantia universal de direitos, para atuar de forma emergencial no alívio da pobreza extrema.

3.3 O Pronatec como Política Pública para a Educação

Dentro do contexto de focalização da Política Social discutido anteriormente nesse capítulo, em junho de 2011 o Governo Dilma Rousseff instituiu o Plano Brasil Sem Miséria (BSM), com a finalidade de “superar a situação de extrema pobreza da população em todo o território nacional, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações” (BRASIL, 2011c). À época em que o Plano foi instituído¹¹, o país tinha mais de 16 milhões de brasileiros com renda familiar *per capita* inferior a R\$ 70,00

¹¹ <http://www.brasil.gov.br/governo/2011/05/brasil-sem-miseria-atendera-16-2-milhoes> Acesso em 15 de dezembro de 2016

mensais¹², os quais representavam 8,5% da população e passaram a ser o foco do BSM.

Conforme o Decreto nº 7492/2011, os objetivos do Plano Brasil Sem Miséria são:

I - elevar a renda familiar *per capita* da população em situação de extrema pobreza;

II - ampliar o acesso da população em situação de extrema pobreza aos serviços públicos; e

III - propiciar o acesso da população em situação de extrema pobreza a oportunidades de ocupação e renda, por meio de ações de inclusão produtiva. (Brasil, 2011c)

Considerando este último eixo, relativo à inclusão produtiva, um dos programas¹³ que compõe o BSM é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec/BSM). Por meio de ações do Pronatec, são oferecidos cursos de qualificação profissional de duração mínima de 160 horas com objetivo de aumentar as possibilidades de inserção de pessoas de baixa renda nas oportunidades de trabalho disponíveis.

O Pronatec tem como finalidade ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica no Brasil. O programa é bastante abrangente, não se limitando às ações articuladas ao campo da assistência social, mas relaciona-se também com a educação profissional técnica de nível médio e formação de professores em nível médio na modalidade normal.

Em linhas gerais¹⁴, o Governo Federal credita ao Pronatec a construção de novas unidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;

¹² Atualmente, considera-se em extrema pobreza aquela população com renda familiar *per capita* mensal de até R\$ 85,00 (BRASIL, 2011).

¹³ De acordo com a cartilha do plano, uma série de programas inserem-se BSM, por exemplo: Programa Bolsa Família; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec/BSM); Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater); Programa de Fomento a Atividades Produtivas Rurais; Programa Bolsa Verde; Programa Água para Todos e Programa Luz para Todos.

¹⁴ <http://pronatec.mec.gov.br/inscricao/> Acesso em 15 de dezembro de 2016

a construção, reforma e ampliação de escolas estaduais; a oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional na modalidade a distância; a aplicação de recursos no SENAI e do SENAC para oferta de cursos para pessoas de baixa renda; a oferta de cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada utilizando as estruturas das redes de educação profissional e tecnológica, entre outras ações.

Uma primeira análise para entender este programa na sua configuração de política social consiste em investigar como se dá sua execução, quem são os atores e de que modo vem se dando a negociação das ações do programa. A redemocratização do país expressou na Constituição Federal dispositivos de divisão de poder, não só entre as esferas Estado, mas também entre Estado e Sociedade Civil. A descentralização, conforme aponta Teixeira (2007) é um dos elementos que foram instituídos pela Constituição Federal de 1988 para implantação de um sistema gestão democrático das políticas públicas. Nesse entendimento, a concepção, implementação e avaliação das políticas públicas deveriam acontecer de forma negociada utilizando espaços democráticos com participação da sociedade civil. No âmbito da educação, é por esse sentido de democratização que se dá a divisão das atribuições nas esferas da união, estados e municípios bem como a atuação de conselhos de educação.

Olhando pela perspectiva de descentralização de suas ações, o Pronatec, conforme o artigo terceiro da lei que o cria,

cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas e públicas de ensino superior, de instituições de educação profissional e tecnológica e de fundações públicas de direito privado precipuamente dedicadas à educação profissional e tecnológica, habilitadas nos termos desta Lei (BRASIL, 2011b).

O Estado, conforme versa a lei, anuncia a intenção de descentralizar o programa, uma vez que propõe a colaboração entre os entes federados. Considerando as ações de formação inicial e continuada ofertadas via Bolsa-Formação Trabalhador, o Pronatec relega algum papel para os Municípios,

uma vez que a definição dos cursos e a pactuação destes com as entidades ofertantes se dá pela atuação das Prefeituras Municipais. Neste sentido, existe uma porta aberta para que as demandas de diversos setores da sociedade sejam articuladas com a oferta de cursos. Conforme a cartilha do Pronatec, o órgão municipal responsável pela gestão do Pronatec/BSM tem a função de

avaliar a demanda do mercado de trabalho local, o número total e o perfil da população inscrita ou em processo de inscrição no CadÚnico. Com base nessas informações, demandará às Instituições Ofertantes cursos que estejam adequados às características do mercado de trabalho local e às especificidades dos inscritos no CadÚnico (BRASIL, 2012, p.07).

Por outro lado, não se pode deixar de observar que a descentralização se dá unicamente no plano de execução da política. Não há instâncias de participação da sociedade civil no que tange à concepção/avaliação do programa. O único conselho que tem como objetivo avaliar o Pronatec, o Conselho Deliberativo de Formação e Qualificação Profissional, criado pela própria lei que institui o programa, é composto apenas por representantes ministeriais. Conforme aponta Teixeira:

A descentralização na sua dimensão participativa - portanto política - não se direciona apenas para a participação da sociedade civil na execução das políticas. Os poderes públicos, porém, tem que conviver com as consequências dos movimentos pela democratização do Estado e da Sociedade que exigem a participação das diversas organizações civis nos espaços de deliberação das diretrizes políticas (TEIXEIRA, 2007, p. 159).

A Constituição de 1988 é considerada “constituição cidadã” uma vez que alicerçou Estado Democrático de Direito instituindo dispositivos de controle social, para que os direitos sociais não se configurem como uma via de mão única, mas sim um tema de ampla discussão e negociação entre sociedade civil e Estado. Porém, conforme argumenta Silva (2004) a democratização, *lenta e gradual*, configura-se como um projeto inconcluso. Nesse sentido, “a democracia representativa no plano político não se faz acompanhar do pleno acesso aos direitos sociais e ao exercício da cidadania” (SILVA, 2004 p. 169).

Tendo em vista, ainda, os diversos atores que compõe a política implementada pelo Pronatec - Serviços Nacionais de Aprendizagem (“Sistema S”), instituições públicas e privadas de ensino superior, fundações públicas de direito privado e entidades privadas sem fins lucrativos - outra análise que se pode fazer do programa enquanto política social é a sua relação com a iniciativa privada.

O novo desenho das políticas sociais conforme discute Teixeira (2007), é fruto das reformas neoliberais iniciadas nos anos 1990 e, de forma geral, reforçam a lógica do público não-estatal na prestação de serviços sociais, a divisão de responsabilidades no trato da questão social com a sociedade civil bem como a restrição do Estado ao papel de normatizador, fiscalizador e financiador.

Trata-se de uma nova modalidade de proteção social agora sob a rubrica do pluralismo de bem-estar, ou bem-estar misto, como alternativa, que mantém os sistemas públicos de intervenção social, mas sob novas bases, mais restritivas - focalizadas e seletivas (TEIXEIRA, 2007 p. 157).

É bastante evidente no Pronatec a lógica do *mix* público-privado. A execução financeira do programa, entre outras formas, se dá pela transferência de recursos financeiros, na forma de bolsas, às instituições que ofertam os cursos, promovendo ampliação de oferta de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional. Conforme o artigo 4º da lei 12513/2011,

§ 1º A Bolsa-Formação Estudante será destinada aos beneficiários previstos no art. 2º para cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas concomitante, integrada ou subsequente, e para cursos de formação de professores em nível médio na modalidade normal, nos termos definidos em ato do Ministro de Estado da Educação. (Redação dada pela Lei nº 12.863, de 2013)

§ 2º A Bolsa-Formação Trabalhador será destinada ao trabalhador e aos beneficiários dos programas federais de transferência de renda, para cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (BRASIL, 2011b).

Esta é uma característica do Pronatec que suscita recorrentes críticas que tendem a avaliar o programa como uma política de transferência de recursos para o setor privado em detrimento da manutenção de sistemas públicos de ensino gratuitos e de qualidade. Para Nascimento (2016), embora o Pronatec tenha atendido uma fração expressiva da população mais pobre, a ampliação do mercado educacional e o crescimento de instituições privadas, vêm transformando a educação, que deveria estar na esfera do direito, em um mercado de consumo. Essa tendência do Programa em financiar a educação privada com recursos públicos pode ser vista de forma mais clara quando se traz a tona os valores transferidos por essa política. De acordo com Pinto (2016), entre os anos de 2011 e 2014 foram repassados 6,5 bilhões ao programa, sendo que 73% foram destinados ao setor privado (ficando o Sistema 'S' com 70% do total de recursos) e 27% ao sistema público, conforme mostra a tabela 01.

TABELA 1 - Recursos repassados pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego Bolsa-Formação (R\$ - milhões) - valores nominais (2011 a 2014).

Rede de ensino	2011	2012	2013	2014*	Total
Sistema 'S'	208	1.054	2.065	1.201	4.52
Rede federal	40	339	743	194	1.31
Rede estadual		93	228	83	405
Rede municipal			15	3	18
Rede privada			52	138	190
Total anual	248	1.486	3.102	1.619	6.45
Total setor privado (% do	0,01	0,02	0,04	0,02	

*Até maio de 2014.

Fonte: Dados repassados pelo FNDE à CGU (CGU, 2014-A).

PIB: Produto Interno Bruto.

Uma das justificativas para esta articulação entre público e privado seria a inviabilidade de oferta de tantas vagas no setor público, assim entendido, o programa seria uma estratégia emergencial adotada em paralelo com a ampliação da oferta de vagas no ensino público. Todavia, conforme argumentou Roberto Leher, à época da criação do Pronatec:

Temos, nas instituições privadas, uma expansão que se dá em taxas sempre maiores do que a da rede pública. Já o percentual dos estudantes matriculados nas instituições públicas caiu em relação ao setor privado. Então, se nós tínhamos, nos anos 1990, cerca de 32% a 34% dos estudantes nas públicas, hoje são 22%. Então, empiricamente, essa afirmação de que estamos agora cuidando de um acesso à rede privada porque estamos expandindo a rede pública não é verdade (LEHER, 2014, *on-line*).

Neste mesmo sentido, outra questão importante diz respeito ao caráter ideológico da educação que se desenvolve na interface público-privada. Para Nascimento (2016, p.169), “a relação entre o público e o privado nas políticas educacionais marca, historicamente, a contradição entre a Educação para uma emancipação humana e a Educação para o mercado de trabalho”. A oferta de Formação Inicial e Continuada por meio da Bolsa-Formação Trabalhador, cujo principal público é a fração mais pobre da população, se dá em vagas de cursos rápidos e direcionados às demandas do mercado de trabalho. Há uma vinculação exclusiva ao interesse privado, uma vez que tais cursos detêm-se apenas no exercício produtivo e negam da formação geral. Não há nessa perspectiva o interesse da formação do trabalhador para uma atuação crítica no mundo do trabalho. Para Leher,

Parece que é um programa extremamente preocupante no sentido de que vivemos um retrocesso brutal em relação àquilo que nós tínhamos de bom dentro das escolas técnicas federais, que foi toda a reflexão de educação politécnica feita a partir dos anos 1980. Em última instância, nós podemos dizer que o Estado brasileiro está organizando e subsidiando uma formação unilateral, assentada nos pressupostos do capital humano, como política pública de educação (LEHER, 2014, *on-line*).

Que contribuição este tipo de educação dual e aligeirada poderia trazer para a vida profissional das pessoas que buscam melhorar a sua inserção no mundo do trabalho? No próximo capítulo retomo esse questionamento a partir de um trabalho de campo realizado no IFSul/Câmpus Pelotas.

4 PESQUISA DE CAMPO

Este último capítulo traz o resultado do trabalho de campo que fez parte da pesquisa. Após a revisão de literatura que embasou os capítulos anteriores, foi feito um estudo de campo no Câmpus Pelotas do IFSul o qual estendeu-se durante o último semestre de 2016. Este capítulo apresenta as escolhas metodológicas do trabalho, bem como os resultados aos quais a pesquisa chegou.

4.1 Percurso Metodológico

Esta pesquisa teve como objetivo geral entender como os cursos do Pronatec contribuíram para a vida profissional dos trabalhadores que se capacitam por meio deste programa. O norte da pesquisa se deu pelas seguintes questões: Que histórico de vida motivou os alunos a ingressar no Pronatec? Qual a percepção dos mesmos sobre a formação oferecida pelo Pronatec? Como se deu a experiência de procura por emprego pelos trabalhadores formados pelo programa?

Tendo em vista a especificidade destas questões, utilizou-se como metodologia o *Estudo de Caso*. Conforme Godoy (2006) o que diferencia o estudo de caso de outras metodologias não são as formas de pesquisa utilizadas, mas no tipo de questão que ele responde, cujo foco de interesse está no individual, no específico. De acordo com Yin (2010) este método é utilizado quando a investigação propõe-se a fazer questões do tipo “como”, ou “por que” sobre um fenômeno contemporâneo, no contexto da vida real, em que o investigador tem pouco controle sobre os eventos. É importante reforçar que o objetivo desta pesquisa é entender *como* o Pronatec contribuiu para a vida profissional dos trabalhadores. A delimitação de espaço/tempo deste

estudo de caso foram os cursos Pronatec ofertados pelo Câmpus Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense no ano de 2014.

Estudar a percepção dos indivíduos sobre sua própria situação no mundo do trabalho suscita um olhar para o individual, para o particular, e implica dar atenção para questões complexas que poderiam passar despercebidas por estudos quantitativos abrangentes. Conforme esse entendimento, a pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa. Para Bauer e Aarts,

O principal interesse dos pesquisadores qualitativos é na tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial. As maneiras como as pessoas se relacionam com os objetos no seu mundo vivencial, sua relação sujeito-objeto, é observada através de conceitos tais como opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, esteriótipos, crenças, identidades, ideologias, discurso, cosmovisões, hábitos e práticas. [...] Esta variedade é desconhecida e merece ser investigada (BAUER E AARTS, 2008 p.40).

A pesquisa iniciou-se por uma revisão de literatura sobre diversos temas dentre áreas de Educação/Trabalho e Política Social, estes debates foram dando corpo ao referencial teórico que consta na primeira parte da dissertação. Para além destas referências, foram consultadas leis, decretos e outros textos oficiais no sentido de entender como se deu a institucionalização do Pronatec enquanto Política Pública. Foi realizado posteriormente um trabalho de campo utilizando como principal ferramenta a entrevista semiestruturada. Triviños (1987), ao abordar a pesquisa qualitativa no campo da educação, privilegia escolha deste tipo de entrevista, pois valoriza a presença do investigador ao mesmo tempo em que oferece a possibilidade de liberdade e espontaneidade ao entrevistado, enriquecendo a investigação.

Ao todo, foram realizadas 14 entrevistas abrangendo ex-alunos do Pronatec, servidores do IFSul e da Prefeitura Municipal de Pelotas, bem como representantes de sindicatos ligados ao setor produtivo de Pelotas. A escolha

dos sujeitos entrevistados se deu pelos seguintes critérios:

- Ter participado de curso do Pronatec oferecido pelo IFSul/Câmpus Pelotas - na condição de aluno - e ter concluído a formação no ano de 2014;
- Ter participado do Pronatec, na condição de gestor, durante o ano de 2014;
- Ter participado da pactuação dos cursos na condição de representante do setor produtivo;

O trabalho de campo iniciou-se com uma visita ao Câmpus Pelotas para apresentação do projeto de pesquisa ao Diretor-geral da instituição. Após a aprovação da proposta, passei alguns dias na secretaria do programa pesquisando os contatos dos/as estudantes nos registros de matrícula de 2014.

A fase de entrevistas foi complexa e estendeu-se durante três meses, uma vez que houve bastante dificuldade em encontrar pessoas que se dispusessem a serem entrevistadas. Foi feito contato telefônico com aproximadamente 60 ex-alunos do Pronatec, muitos dos telefones informados nas matrículas já não existiam mais, várias pessoas não se dispuseram a participar da pesquisa, outras tantas agendavam a entrevista e desmarcavam ou mesmo não compareciam. Enfim, esta etapa demandou bastante esforço e paciência. Foram entrevistados ao todo nove ex-alunos, formados nos seguintes cursos: Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão, Caldeireiro, Ajustador Mecânico, Soldador Processo Eletrodo Revestido, Aço Carbono e Aço Baixa Liga, Mestre de Obras, Soldador Processo MIG/MAG, Eletricista Industrial, Ajudante de Obras, Operador de Usina de Compostagem. Foram entrevistadas duas mulheres e sete homens, cujas idades variaram entre 19 e 63 anos. As entrevistas foram feitas em uma sala do próprio Câmpus Pelotas e registradas por meio de gravação de áudio previamente autorizada pelos/as entrevistados/as. Antes de cada entrevista fiz uma breve apresentação do projeto de pesquisa e pedi a assinatura do termo de Termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice III). As entrevistas tiveram um roteiro básico (Apêndice I e II) que buscou dirigir o relato do entrevistado para os seguintes

temas: motivo pelo qual o/a entrevistado/a procurou o curso; como avaliava a experiência de ter cursado o pronatec; que contribuições o curso havia trazido para sua vida profissional e, por fim, como havia sido a experiência de ter buscado emprego na área do curso.

Foram feitas também entrevistas com dois gestores do Pronatec no IFSul, um gestor do programa na Secretaria Municipal de Justiça Social e Segurança, um representante do Sindicato dos Metalúrgicos e um representante do Sindicato da Indústria da Construção Civil. Estas entrevistas foram feitas com o objetivo de entender o contexto no qual se deu a escolha dos cursos Pronatec ofertados pelo IFSul/Câmpus Pelotas em 2014. O roteiro das entrevistas (Apêndice I e II) abordou o processo de pactuação dos cursos entre unidades ofertantes e demandantes, e buscou trazer informações sobre como se deu a articulação entre os diferentes setores envolvidos na oferta de cursos Pronatec.

Os registros de áudio das entrevistas foram degravados e a partir de então iniciei o processo de análise e interpretação de dados por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Conforme Gomes (1994, p.74) a análise de conteúdo possibilita “a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. Utilizei a *Análise Temática*, cuja técnica implica “descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, apud MINAYO, 2010, p. 86).

Inicialmente, na fase de pré-análise, reuni e organizei todo o material das entrevistas, já devidamente degravadas, para realizar a “leitura flutuante” (BADIN, apud TRIVIÑOS, 1987, p.161). Esta primeira leitura teve por objetivo uma aproximação com o material e a organização preliminar dos dados. Nesta fase de imersão nos dados, já iniciei a buscar expressões em comum nas falas para seleção do corpus da pesquisa. A seguir, os textos originados das falas foram recortados em unidades de registro, ou seja, expressões que

representaram núcleos de sentido frente à matriz teórica da pesquisa. Por fim, estas expressões foram agrupadas nas categorias inclusão/exclusão, dualidade estrutural da educação e empregabilidade.

O item seguinte descreve o Pronatec no IFSul, com objetivo de contextualizar o último item que trata das inferências que foram feitas tendo como base os relatos dos sujeitos entrevistados.

4.2 O Pronatec no IFSul /Câmpus Pelotas

O local escolhido para esta pesquisa foi o Câmpus Pelotas do IFSul, localizado no Bairro Centro do município de Pelotas/RS. A história do câmpus remonta ao início do século XX, quando, em 1917, por iniciativa da Biblioteca Pública Pelotense se deu a criação de uma Escola de Artes e Ofícios. Todavia, a instituição teve suas primeiras turmas de alunos apenas década de 1930, quando foi doada para o município de Pelotas e passou a oferecer ensino profissional gratuito para meninos pobres. A integração da escola a uma rede federal de ensino aconteceu pela estruturação do ensino técnico industrial durante o Governo Vargas, no âmbito da Reforma Capanema. Este breve histórico, bem como uma leitura mais aprofundada de como a instituição reconfigurou-se em cada momento histórico está disponível em Meireles (2007). O Câmpus Pelotas, hoje, integra o Instituto Federal Sul-rio-grandense junto com outros 13 câmpus e atende em média 4000 alunos por ano, oferecendo Cursos Técnicos de Nível Médio, Cursos Superiores de Tecnologia e uma Engenharia, além de Cursos de Pós-graduação, Formação Pedagógica e Educação a Distância¹⁵.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego passou a ser implementado no IFSul a partir do ano de 2011, sendo, desde então,

¹⁵ <http://www.pelotas.ifsul.edu.br/institucional/o-campus-pelotas> Acesso em 20 de fevereiro de 2017

gerido pela Pró-reitoria de Extensão. Em 2012 institucionalizou-se uma equipe de gestão do Pronatec composta por servidores do IFSul designados para as funções de Coordenação Geral, Coordenadores Adjuntos Sistêmicos e Coordenadores Adjuntos dos câmpus (IFSUL, 2012). A partir deste momento os diversos câmpus do IFSul, passaram a articular-se com as Prefeituras Municipais, sindicatos, movimentos sociais e outros coletivos para viabilização da oferta de cursos de capacitação por meio do Pronatec.

Em nível nacional houve um crescente de investimento no Pronatec por parte do Governo Federal cujo auge se deu em 2014. As matrículas no programa, em todo o país, cresceram de 900 mil em 2011 para 8,1 milhão em 2014¹⁶. Como reflexo deste aumento em investimento, no IFSul, o ano de 2014 foi bastante expressivo em termos de oferta de vagas de cursos Pronatec, conforme mostra a tabela 02. Neste período foram ofertadas 3.721 matrículas em cursos FIC, o que resultou na formação de 2.406 alunos, distribuídas nos 14 câmpus do IFSul, e em um total de 162 cursos, sendo utilizado para isso R\$ 4.933.521,03.

TABELA 02 - Resumo Histórico do Pronatec no IFSul - 2013/2014

CÂMPUS	VAGAS OFERTADAS		MATRÍCULAS		CONCLUINTES		%	
	2013	2014	2013	2014	2013	2014	2013	2014
Bagé	130	339	130	311	90	197	69,23	63,34
Camaquã	144	128	144	128	87	74	60,41	57,81
Charqueadas	216	224	216	196	142	142	66,62	72,45
Gravataí	-	20	-	18	-	7	-	38,89
Jaguarão	-	131	-	125	-	87	-	69,60
Lajeado	-	50	-	50	-	28	-	56,00
Novo Hamburgo	-	142	-	135	-	77	-	57,04
Passo Fundo	124	238	124	212	94	143	75,80	67,45
Pelotas	288	634	250	609	171	444	68,40	72,90
Pelotas-Visconde da Graça	223	475	223	466	141	256	63,22	54,93
Santana do Livramento	151	191	151	174	136	143	90,06	82,18
Sapiranga	70	184	70	178	48	138	68,57	77,53
Sapuçaia do Sul	140	542	138	520	92	230	66,66	44,23
Venâncio Aires	272	616	272	609	223	440	81,19	72,25
Total	1.758	3.914	1.718	3.731	1.224	2.406	71,25	64,49

Fonte: RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2014

¹⁶ <http://pronatec.mec.gov.br/inscricao/> Acesso em 20 de fevereiro de 2017

Conforme referido anteriormente, esta pesquisa estuda o Pronatec tendo como recorte de espaço/tempo o Câmpus Pelotas durante o ano de 2014. Passo a seguir a descrever o Pronatec dentro desta delimitação, tendo com base as informações obtidas ao longo do trabalho de campo, seja pelas entrevistas realizadas, seja pela conversa informal com servidores que atuaram no programa no período referido.

Em 2014, no Câmpus Pelotas, conforme se relatou, houve oferta significativa de cursos de qualificação profissional vinculados ao Pronatec. De acordo com a tabela 02, ao todo foram realizadas 609 matrículas das quais houve 444 alunos concluintes. De acordo com dados informados pela instituição (Anexo I), foram ofertados cursos para as seguintes profissões:

- Ajudante de obras;
- Ajustador mecânico;
- Almoxarife;
- Auxiliar administrativo;
- Auxiliar de arquivo;
- Auxiliar de recursos humanos;
- Auxiliar financeiro;
- Caldeireiro;
- Cartonageiro à mão;
- Cuidador de idoso;
- Cuidador infantil;
- Eletricista industrial;
- Eletricista instalador predial de baixa tensão;
- Encadernador gráfico;
- Mestre de obras;

- Operador de usina de compostagem;
- Pintor de obras;
- Soldador processo eletrodo revestido, aço carbono e aço baixa liga;
- Soldador processo mig/mag

Parte dos estudantes do Pronatec foi encaminhada pelo Sistema Nacional de Emprego (SINE), neste caso são trabalhadores que estão desempregados e que, para acessarem a assistência do seguro-desemprego, precisavam estar matriculados no Pronatec. Outro grupo que procurou os cursos são pessoas, geralmente de baixa escolaridade e baixa renda, que, por conta própria, buscam formação profissional para um possível ingresso no mercado de trabalho, o encaminhamento se dá via Secretaria Municipal de Justiça Social e Segurança. Existem ainda estudantes que se matriculam no Pronatec por encaminhamento do Instituto Nacional da seguridade Social (INSS), geralmente pessoas com alguma limitação física e que estão em vias de receber o auxílio-doença.

Ao chegarem à instituição, os alunos são recebidos na secretaria do programa, onde se matriculam, recebem material escolar e uma carteira de estudante que lhes dá acesso aos mesmos espaços que utilizam os alunos matriculados em cursos regulares da instituição.

Conforme o Manual de Gestão do Bolsa-Formação (BRASIL, 2011d), os alunos devem ter suporte para cursar o Pronatec sem terem gastos, por isso recebem uma bolsa para alimentação e transporte, que é paga proporcionalmente à frequência nas aulas. Ainda nesta ótica de acompanhamento do estudante do Pronatec, existe uma prática que visa a reduzir a evasão: havendo duas faltas consecutivas, a orientação pedagógica do programa entra em contato com o aluno para motivá-lo a retornar às aulas. De acordo com o citado manual (BRASIL, 2012), a gestão do programa precisa manter cadastro atualizado, junto à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica sobre a frequência e desempenho dos beneficiários da bolsa-formação.

Os cursos ofertados têm duração de aproximadamente três meses e utilizam os mesmos espaços (salas de aula, laboratórios, biblioteca, etc.) onde acontecem os cursos regulares, as turmas não têm divisão por idade, abrangendo diversos perfis de estudantes. Conforme o Relatório de Gestão (IFSul, 2015), em 2014, os cursos oferecidos no IFSul/Câmpus Pelotas foram destinados tanto à indústria como ao setor de serviços, tendo predominância de áreas próximas à Mecânica, Eletrotécnica e Construção Civil. Os professores, em sua maioria, são servidores do quadro do IFSul, escolhidos por via de edital e que devem ministrar aulas fora do seu horário normal de trabalho.

4.3 Reflexões sobre a contribuição do Pronatec para a vida profissional dos trabalhadores

Este item conclui a presente dissertação, nele apresento a análise do conteúdo das falas dos participantes da pesquisa, estabelecendo correlações entre o material levantado pelas entrevistas e as categorias elencadas ao longo dos capítulos anteriores. Com objetivo de dar mais clareza à discussão, dividi o item em três partes. Na primeira busco esclarecer o sentido de inclusão manifesto pelos entrevistados. A segunda parte atém-se a qualificar este sentido de inclusão, observando a instituição de ensino inscrita no caso estudado bem como a concepção de educação que subjaz o Pronatec. Por fim, trago relatos sobre o processo de inclusão dos entrevistados no mercado de trabalho, com objetivo de entender qual a contribuição do programa para suas vidas profissionais.

1. O trabalho de campo desta pesquisa, conforme já mencionado, se deu através de entrevistas feitas principalmente com sujeitos que se formaram nos cursos Pronatec e que, desde então, buscaram inserir-se, ou reinserir-se, no mercado de trabalho a partir de uma nova condição de formação profissional. A questão principal foi entender como a formação profissional pela via do

Pronatec contribuiu nesta jornada de busca por emprego. É importante levar em conta que um estudo caso precisa correlacionar a especificidade na qual está focado com o contexto que envolve o caso. Nesse sentido, não bastaria à investigação ir direto a questão central que recém mencionei, antes disso, busquei conhecer as expectativas e as vivências que levaram os sujeitos entrevistados a procurarem o programa, bem como, qual haviam sido suas avaliações pessoais sobre a experiência de terem cursado o Pronatec.

“Como foi para ti a experiência de ter cursado o Pronatec?”. Esta foi a primeira pergunta que fiz em ambas as entrevistas: tratava-se, propositalmente, de um questionamento abstrato, mas que em ambas as entrevistas deu liberdade ao entrevistado para falar sobre o contexto no qual se deu seu ingresso no Pronatec e sobre o histórico de vida que o levou a procurar o IFSul.

De forma geral os sujeitos entrevistados relacionam a entrada no Pronatec a um histórico de exclusão do ensino básico. O espectro das respostas leva a inferir que parte do público do programa constitui-se de pessoas que em algum momento da vida não conseguiram mais conciliar a escola com o trabalho.

Quando eu arrumo um serviço bom eu paro de estudar, eu paro tudo, porque senão fica ruim, eu ainda moro com os meus pais ainda, entendesse, moro com eles, mas aí eu tenho que ajudar em alguma coisa. Alguma coisa eu tenho que fazer...

Fui arranhando, arranhando, arranhando na sétima série. Aí entrou o inglês. Comprei livro, comprei tudo. Lá fora eu estudei até a quinta série, aí depois de nove anos, aí eu comecei aqui no coleginho, tirei a sexta, a sétima [...] e naquela época tinha muito serviço, era muito, muito, muito serviço e a professora um dia me pegou, ela disse: - ou tu segues os estudos ou segue fazendo os teus orçamentos. Às vezes eu chegava a levar para a aula cinco orçamentos para fazer... naquela época tinha muito serviço.

Para quem trabalha como eu, o dia inteiro, aí à noite eu vou estudar, então é puxado, é uma jornada muito longa, tu já está com a cabeça cansada, aí tu patina, uma por que eu fiquei muito tempo, fiquei dez anos sem estudar, aí quando eu voltei eu não sabia fazer um dois mais dois [...]

O fenômeno da exclusão escolar é bastante complexo uma vez que envolve não só a universalização da educação básica, mas, sobretudo, envolve os processos e práticas excludentes que se desenvolvem dentro das instituições de ensino. Esta dupla dimensão do conceito de exclusão escolar é descrita pelas categorias exclusão *da* escola e exclusão *na* escola (FERRARI, 1985). Conforme o autor, a exclusão *da* escola compreende o não-acesso à escola e a evasão. Já a categoria exclusão *na* escola refere-se ao processo escolar excludente, mais especificamente à reprovação e repetência. É comum na fala dos entrevistados relatos de exclusão escolar que indicam tanto a dificuldade de ingressar quanto a de manter-se na escola. Boa parte das falas dos sujeitos entrevistados referem-se também ao IFSul, ou seja, antes de procurarem o Pronatec, haviam frustrando-se com a expectativa de ingressarem ou manterem-se em cursos de ensino regular na instituição.

Eu já havia tentado algumas vezes me inscrever para cursos técnicos, né, na instituição, [...] tentei fazer a prova, pagava uma taxa de inscrição para fazer a prova para tentar entrar... então como eu sempre estudei em colégio público, que não dá para desvalorizar também, porque sempre tive bons professores, [...] tentei fazer umas duas ou três vezes e não tive sucesso, aí acabei abandonando, eu fiz a prova mas não consegui passar, as três vezes que eu fiz foi para mecânica.

Eu tranquei o meu curso técnico para fazer o Pronatec. Por que além de ele ser mais rápido, para eu tar com o certificado na mão, podendo trabalhar, com aquele certificado eu já posso trabalhar, eu cursando técnico não poderia. [...] eu já tinha conversado com os professores, muitos me indicaram: Olha, acho melhor tu trancar e já pegares um certificado na tua mão, que é mais um certificado que tu vais ter a mais no teu currículo, mais alguma coisa.

Tentei uma vez, aí não consegui (seleção para o IFSul) ... aí não tentei mais ... aí desisti... aí fui trabalhando ...

Ao longo das entrevistas, na superfície do que é dito pelos sujeitos pesquisados, entende-se que o Pronatec veio a “incluir” um público que por questão de classe social não teve condições de ingressar ou manter-se no ensino básico regular. Frente a isso, registra-se, em geral, um sentimento positivo dos alunos sobre o curso. “Para mim a experiência foi muito boa”. Geralmente relata-se que os cursos foram importantes uma vez que ensinaram

ao aluno algo para o qual ele tinha interesse pessoal, tinha aptidão ou queria fazer aquilo profissionalmente. Entende-se que o curso representou a possibilidade de, pela primeira vez, o aluno entrar em contato com o conhecimento sistematizado sobre algo que tinha interesse ou que já realizava profissionalmente, tendo aprendido de forma empírica.

Se eu te disser que eu gostei de toda a parte, desde a área do desenho, paquímetro, parte da mecânica, parte da explicação, de toda a parte que eles explicavam, tudo eu gostei, porque foi uma coisa diferente sabe, eu nunca tive explicação de nada, eu sempre aprendi mexendo nas coisas entendesse?

Como eu aprendi a quarenta e tantos anos atrás então, quer dizer, que hoje tá muito moderno tem muito material moderno, maquinário moderno, tem muita facilidade de trabalhar, quer dizer, que agora é que eu ganhei uma aparafusadeira, antes ia só na chave de fenda, é ... no muque ...

E tinham outros cursos oferecidos, na mesma época, e o que me chamou atenção foi a parte elétrica, que eu já desempenho assim, aquele eletricitista de final de semana. Já desempenhava aí eu procurei essa área, e eu acho que ... é uma boa .. para quem ainda não tem curso técnico.

Aqui, ainda em nível de descrição, se percebe, pela perspectiva dos ex-alunos entrevistados, um consenso de que existiu um sentido de inclusão na vivência que estes tiveram ao participarem dos cursos. Essa impressão, de que estamos diante de um programa de inclusão social, está em sintonia com a concepção manifesta oficialmente pelo programa, para a qual o “Pronatec/BSM apresenta-se como estímulo ao retorno ao sistema educacional de pessoas há muito distantes das salas de aula” (BRASIL, 2012, p.03). Da mesma forma, é importante lembrar que esse sentido de inclusão é compartilhado pela gestão do programa no IFSul

uma das coisas boas que a gente fez, que o programa também fazia, de resgatar essas pessoas que estão numa faixa etária média né, aqueles que alguns já desistiram da escola, na faixa de 20 a 30, 30, 40, né, que não fizeram o estudo dentro da sua regularidade de tempo, de resgatá-los e trazê-los de volta à escola, isso nós também tivemos muito sucesso dentro do IFSul.

Frente a esta primeira leitura do caso estudado - que aponta para processos de exclusão/inclusão no âmbito da educação e que traz a sensação de que estamos observando um programa de educação que de alguma forma compensaria os sujeitos pela formação que lhes foi negada - se faz necessário um retorno à discussão que abre o segundo capítulo desta dissertação. Considerando a discussão de que o sistema capitalista tem como característica a *exclusão* e a *inclusão subordinada*, no âmbito deste estudo é preciso perguntar que formas de inclusão o Pronatec institui.

A seguir, argumento que a “inclusão” proposta pelo programa, se prevê um retorno dos sujeitos “excluídos” ao sistema educacional, o faz em uma escola bastante diferente daquela que atende aos estudantes que não experimentaram a exclusão escolar, ou seja, há dentro de uma mesma instituição dois caminhos formativos, dois percursos escolares para distintos públicos.

2. Ao longo das entrevistas se buscou entender como foi a experiência de busca por emprego após o término do curso, quais haviam sido as chances e as dificuldades que os sujeitos encontraram no processo de inserção ou reinserção no mercado de trabalho. Uma questão que surge em boa parte das falas é a dificuldade que os ex-alunos dos cursos enfrentaram ao buscar emprego por não terem a “experiência” que julgavam ser necessária para serem selecionados para os postos de trabalho que almejavam:

No meu caso, como eu fiz curso de caldeireiro, essa profissão aí precisava de um pouco de experiência ... eu poderia ter feito um estágio, por exemplo, se o governo tivesse oferecido um estágio, depois do fim do curso, isso aí pesaria bastante para eu ingressar no mercado de trabalho, nesse caso de caldeireiro, entendeu?

Para mim foi bom, o curso não vou te dizer que me possibilitou uma nova área de trabalho, porque eu até tive um pouco de resistência. Eu até procurei um pouco as vagas né, nesta área, mas o mercado exige um certo tipo de experiência, principalmente nessa área elétrica, e aí eu senti um pouco de resistência, porque eu não tinha uma bagagem anterior.

- ah o seguinte, tu te formou na área de informática, tem dez empresas e essas dez empresas um vai para cada empresa vai

trabalhar ali mesmo, nem que seja seis meses, fazer um estagiozinho, seis meses, fazer um estágio de seis meses só para ver se é né, por que só a teoria não adianta, tem que ter a prática do serviço. (entrevistado diz como deveria ser o programa, na sua opinião)

Aqui há de se fazer uma pergunta: como o Pronatec pretende que os cursos sejam articulados ao mercado de trabalho? Como o programa propõe que os beneficiários, ainda sem “experiência” em uma nova profissão, encontrem o caminho para os postos de trabalho?

Conforme define a cartilha do programa e de acordo com os próprios gestores do Pronatec entrevistados, esta articulação deve se dar por uma ação intersetorial da qual participariam, de forma integrada, a instituição ofertante dos cursos - no caso estudado o IFSul - e a instituição demandante, que em boa parte das vezes é representada pela Prefeitura Municipal. A “negociação” dos cursos, conforme prevê o programa, implica que o órgão municipal responsável pela gestão do Pronatec/BSM avalie a demanda do mercado de trabalho local e o perfil da população que está inscrita no CadÚnico. A partir desta avaliação, a Prefeitura Municipal demanda aos ofertantes “cursos que estejam adequados às características do mercado de trabalho local e às especificidades dos inscritos no CadÚnico” (BRASIL, 2012, p.03). Por fim, deve haver uma etapa de intermediação de mão de obra com vistas ao encaminhamento do trabalhador no mercado de trabalho.

O que se percebe ao entrevistar os sujeitos que participaram da gestão dos cursos Pronatec no caso estudado, é que esta ação articulada entre diferentes setores se dá de forma muito frágil. Há uma expectativa por parte da instituição ofertante de que os cursos demandados, de fato, tenham sido fruto de um trabalho de diagnóstico por parte das instituições demandantes.

Todavia, ao entrevistarem-se as instituições que demandaram os cursos no ano de 2014, fica claro que não houve um trabalho sistemático de diagnóstico do mercado de trabalho local. Com relação à Secretaria Municipal

de Justiça Social e Segurança, o entrevistado¹⁷ relata que, por falta de pessoal para atuar junto ao Pronatec e ainda por tratar-se de uma ação do Governo Federal (e não da Prefeitura Municipal), a secretaria limitou-se a realizar as inscrições e encaminhamento de interessados para os cursos, não havendo também qualquer atividade de encaminhamento dos concluintes para o mercado de trabalho. No caso dos sindicatos que atuaram demandando cursos na área da indústria e construção civil, percebe-se também a ausência de um trabalho mais criterioso de diagnóstico do mercado de trabalho, tampouco o encaminhamento dos profissionais formados pelo Pronatec

Não temos esse cadastro para fazer esse tipo de coisa, a gente tem sim o cadastro de pessoas que são desligadas, da área, tão desligadas do ramo metal mecânico, e por si, a gente começa a dialogar com os trabalhadores na porta de fábrica e diz assim: - Olha cara, comé que tá a coisa? - Olha, tá assim, tá assado. Então o nosso dia a dia é que nos dá a nossa demanda.

A gente fez cartazes colocou nas obras para os mestres visualizarem e as empresas é que demandaram para o IFSul, por que como eu te disse, a coordenação do Pronatec nesse caso era do IF eu não tinha ingerência nisso, entendeu, eu só entrei de parceira mandando os profissionais, só.

... com relação à indicação depois de formado ... não houve... é uma dificuldade que a gente enfrentou também, não é? Poderia ter uma relação maior com a prefeitura, que eu acho que por questões políticas não quis fazer, entendesse, mas o próprio IFSul poderia ter ajudado mais nessa função aí, junto com o sindicato, de ter uma orientação melhor da prefeitura, né, para quem não tava inserido no mercado de trabalho, uma melhoria, então, acho que essa aí foi uma dificuldade bem acentuada.

Esta desarticulação entre o programa e o mercado de trabalho gera, no final do processo, uma situação de frustração para pessoas beneficiadas pelos cursos, uma vez que estas se sentem como se fossem abandonadas ao final da formação, tendo que buscar individualmente sua colocação em postos de trabalho.

¹⁷ Aqui não se utilizou a citação direta das falas do entrevistado, uma vez que não foi possível registrar a entrevista por meio de áudio. Foi feito apenas registro das principais manifestações do entrevistado no diário de campo do pesquisador.

Saí por conta própria, nunca ninguém me procurou, ninguém me indicou um local assim. Nunca ninguém me procurou nesse sentido. Dizer: ó fulano, tu tenta lá que lá eles tão pedindo gente disso e daquilo.

... acabou o curso e deu, não teve nada, entendesse? Não apareceu ninguém. Simplesmente chegou no último dia de aula: - ah deu e tal. Aí depois entregavam o diploma aí. A gente até achou, eu e os guri que estudavam na minha aula, que tavam fazendo o curso junto comigo, a gente achou até que ia aparecer alguma coisa para agente poder trabalhar né, na área e tal, né, é... nada.

Não, não teve encaminhamento nenhum, acabou o curso, pegou o certificado, te vira! A gente não encaminha para nada. Não teve nenhum, nenhum.

É importante abrir um parêntese aqui: Como se dá esta interação com o mercado de trabalho no caso dos cursos regulares que a instituição ministra? No IFSul como um todo, esta articulação é parte orgânica da instituição, expressa nas suas políticas internas e inclusive na estrutura administrativa de cada câmpus.

Conforme o estatuto que rege a instituição, um dos princípios é a manutenção de uma organização administrativa que possibilite aos diversos câmpus inserirem-se na realidade local e regional. Nesse sentido, em cada câmpus existe um setor, geralmente ligado às atividades de extensão, que trabalha a questão da interação com o setor produtivo local e regional. No caso estudado, ou seja, no Câmpus Pelotas, a Diretoria de Pesquisa e Extensão, entre outras responsabilidades, tem como atribuição a busca de oportunidades de estágios e acompanhamento da vida profissional dos egressos. Para se ter uma ideia, no ano de 2014, este setor encaminhou 804 estudantes para a realização de estágios, sendo 644 na cidade de Pelotas¹⁸.

... eu poderia ter feito um estágio, por exemplo, se o governo tivesse oferecido um estágio, depois do fim do curso, isso aí pesaria bastante para eu ingressar no mercado de trabalho nesse caso de caldeireiro, entendeu?

¹⁸ Dados extraídos do relatório de gestão do IFSul.

A esse ponto entende-se o quão diferente é a instituição que recebe o estudante a ser “incluído” e a instituição que forma o aluno “regular”. Há toda uma estrutura administrativa e um cuidado institucional com o aluno que está em vias de formar-se, o que não acontece no caso do Pronatec, uma vez que a gestão e a execução do programa se dão por meio de estruturas terceirizadas¹⁹ e precárias. A maior parte da estrutura funcional da instituição não diz respeito ao programa.

A diferença entre as duas escolas das quais venho me referindo não está apenas na estrutura, mas principalmente na concepção de educação que as integra. Mesmo que houvesse uma estrutura sólida para gestão e administração do Pronatec, e que este fosse parte orgânica da instituição, ainda sim o programa haveria de ser analisado enquanto forma de inclusão subalterna, uma vez que a própria concepção de educação que o subjaz aponta para a formação aligeirada e voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, em detrimento da formação integral.

O aligeiramento da formação oferecida nos cursos Pronatec é um dos temas mais presentes na fala dos ex-alunos. Os relatos indicam que, de forma geral, os entrevistados acreditam que o curso não teve duração suficiente para a formação que era desejada.

o curso é muito curto, poderia ser mais prolongado o curso, esse curso aí poderia ser bem maior, que aí sim ia dar uma boa base, eu gostaria de que fosse mais prolongado.

A duração do curso é o único ponto negativo que eu tenho para destacar, porque a grade de programação é curta, é pouco tempo que os professores têm para oferecer de aula,

Podia ser mais prolongado, pô! é um curso do Pronatec e tal, mas eles não precisavam reduzir toda, tirar toda a experiência que tem, entendesse? Uma que vai ficar ruim para os alunos, não vão aprender quase nada, e outra pros professores que do nada vão ter que tá explicando uma matéria e termina aquele

¹⁹ Conforme a lei que estabelece o Pronatec, em seu oitavo artigo, “as atividades exercidas pelos profissionais no âmbito do Pronatec não caracterizam vínculo empregatício e os valores recebidos a título de bolsa não se incorporam, para qualquer efeito, ao vencimento, salário, remuneração ou proventos recebidos” (BRASIL, 2011).

trechinho ali e tem que pular para uma coisa mais avançada ainda, fica ruim para os dois lados eu acho. Todo mundo reclamou quando terminou o curso,

Retomando a discussão que foi feita no referencial teórico, uma categoria indispensável para se analisar as políticas de formação do trabalhador é dualidade estrutural na educação. O sistema Capitalista, desde que dividiu a sociedade em trabalhadores e proprietários dos meios de produção, cindiu também a educação em formação para o trabalho intelectual e formação instrumental para o exercício da produção. Por outro lado, dentro de uma perspectiva progressista, a educação deveria inscrever em si o desenvolvimento das habilidades para o exercício produtivo, mas, sobretudo, deveria ser embasada em uma formação propedêutica que possibilitasse ao educando o domínio científico e tecnológico sobre o trabalho, bem como a inserção autônoma e crítica no mundo do trabalho.

Seguindo este pensamento ético-político a função social manifesta pelo IFSul, no seu projeto pedagógico, caracteriza-se por

promover educação humano-científico-tecnológica para formar cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade, preparando-os para a inserção no mundo do trabalho, por meio da educação continuada de trabalhadores (IFSul, 2011).

Fruto desta concepção, os cursos técnicos ministrados no Câmpus Pelotas, em sua maioria, ofertam vagas na modalidade de ensino integrado, com 3360 horas de duração.

Parece contraditório o fato de que nesta mesma instituição a fração mais empobrecida da classe trabalhadora seja “incluída” em cursos que são absolutamente desvinculados da formação geral e cujo currículo, na maioria das vezes, não ultrapassa poucas 160 horas de duração.

Nos parágrafos acima transitei entre as características da educação no IFSul enquanto ensino regular e enquanto formação via Pronatec. O que busco tornar claro é o fato de que o Pronatec, ao instituir-se em paralelo com o ensino regular, estabeleceu uma segunda escola dentro de uma mesma instituição,

cujo ensino, de segunda classe, é responsável pela pretensa “inclusão” que se percebe na fala dos sujeitos entrevistados.

Em sintonia com o que argumentei, registra-se nas falas dos sujeitos entrevistados o sentimento de que, embora o Pronatec tenha sido uma boa oportunidade, sua formação é de qualidade inferior ao ensino que a instituição oferece para os demais estudantes:

a manutenção é muito ampla né, então o cara vai dar manutenção numa máquina pneumática, entendesse? Mas ele já tem que mexer na parte elétrica também, entendesse? Porque é todo um sistema, [...] não era aquele ali o curso que a gente almejava, mas, também é aquilo, aproveitamos também né...

... eles dão um cálculo muito básico assim, da parte elétrica, para ter uma noção de: - ó fulano qual a potência daquela lâmpada que tu vai poder ligar? Isso aí tu tens, essa parte teórica a gente tem, tu recebe uma base boa, não é que nem um curso técnico, mas tu recebes uma base e vais ter uma boa noção.

... espero que o curso tenha continuidade, só que aumentar esse período, que às vezes o curso é seis meses e podia ser um ano, ou dois anos, dá o curso técnico completo.

Conforme a cartilha “os cursos a serem ofertados no âmbito do Pronatec/BSM, especificados no Guia Pronatec de Cursos Formação Inicial e Continuados (FIC), devem ser adequados a pessoas com baixa escolaridade” (BRASIL, 2012, p.3). O que significa esta “adequação”? Pelo que venho discutindo até aqui, e a julgar pela fala dos entrevistados, a educação adequada às pessoas com baixa escolaridade não deveria ser justamente a educação regular que garantisse elevação de escolaridade? Entendo que esta “adequação” proposta pelo Pronatec é um tanto perversa, uma vez que reserva uma formação precarizada para a fração da população que tem sido excluída da/na escola. Kuenzer, ao tratar da questão da dualidade na educação alerta para o fato de que

Por permitir uma relativa mobilidade social através da qualificação profissional, cria-se uma falsa impressão de democratização, uma vez que a dificuldade de acesso aos níveis mais altos do sistema de ensino, a par da origem de classe, delimita como alternativa máxima a formação em

cursos profissionais voltados para a aquisição apenas de formas operacionais (KUENZER, 1995, p.117).

Nas palavras de um dos entrevistados fica bastante claro que a “inclusão” pelo Pronatec, se por um lado representa uma oportunidade positiva, por outro mostra que - por questão de classe social - não há, de fato, outra alternativa de formação menos precarizada no horizonte do sujeito:

Eu não ia perder a oportunidade, eu sei que não ia ter outra, aí eu abandonei tudo isso para fazer o curso do Pronatec... Se eu tivesse feito faculdade ou entrado para cá (IFSul), hoje eu taria melhor de vida, mas como com doze anos eu já comecei a trabalhar, comecei a largar os estudos ...

Se até aqui foi possível entender que no caso estudado contrastam dois tipos de educação, que em uma mesma instituição atendem a distintas frações da classe trabalhadora, busco a seguir entender de que maneira esse percurso formativo, caracterizado pela formação rápida e instrumental, configurou a inserção dos seus concluintes no mercado de trabalho.

3. Em que pese as falas acima mencionadas mostrarem um descontentamento com a formação aligeirada dos cursos Pronatec, do ponto de vista individual, vários relatos indicam que a realização dos cursos teve importância na vida profissional dos entrevistados, pois houve uma melhora em seus currículos. Segundo a percepção dos entrevistados o certificado que leva o nome do IFSul costuma ter mais valor em termos de “currículo” do que diplomas emitidos por outras instituições. Os relatos indicam um sentimento de reconhecimento da instituição como um lugar cuja formação é de qualidade superior, há um orgulho nas pessoas que conseguem o “canudo” do IFSul.

Olha eu vou te responder com toda a sinceridade, o fato de eu ter feito o curso do Pronatec me ajudou bastante, primeiro por que foi um projeto do Governo Federal, né, a implementação desse curso e o fato de eu pôr no meu currículo cursos do Pronatec,

não adianta eu fazer o Pronatec numa escola que recém tá começando, vai ter esse peso no mercado também, mas o curso em si é bom, mas a instituição pesa muito.

Eu acho que faz uma diferença sim porque eles pedem um currículo bem cheio, então uma pessoa que não tem um

currículo bem detalhado com várias profissões, lugares que já trabalhou e um monte de coisa, eles são descartados entendessem?

É importante aqui perceber que o aluno não tem consciência de que a estrutura que atesta a qualidade da instituição não está à sua disposição enquanto aluno do Pronatec. Há uma crença por parte dos sujeitos entrevistados de que o certificado lhes daria melhores condições de integrarem-se ao mercado de trabalho, e isso é visto como um ponto positivo. É dominante a ideia de “empregabilidade”. Conforme discutido no primeiro capítulo, a escola passa a ser um local onde o sujeito busca qualidades individuais para que possa ter alguma vantagem na disputa por postos de trabalho em um contexto onde o desemprego é inevitável.

Por outro lado, de forma contrastante com esta pretensa melhora na condição de empregabilidade, percebe-se que o aluno, após o término do curso, não se sente apto para empregar-se na área que estudou.

... pode entrevistar sessenta! Ninguém trabalha na área do curso que fez [...] eu tenho só o conhecimento teórico, agora, a prática eu não tenho, então quem pegou é quem já tem conhecimento da prática.

... eu simplesmente tinha só o curso, então isso é o que dificultou um pouco a minha entrada para trabalhar no porto em Rio Grande. Mas não desisti, completei todas as etapas do curso, tirei muito proveito do curso.

Deixei (currículo) em mecânica [...] só que eles querem profissional, aí eu fiquei na dúvida né se iam me chamar ou não. Eu, para mim, acho que não vão me chamar, mesmo tendo curso do Pronatec.

... é muito pouco prazo, e outra, por que tu vais chegar numa firma, eles vão te pedir a carteira, te exigir: - quantos anos tu tens de trabalho? [...] Agora o cara fez o curso, chegar na obra e dizer que é mestre de obra...não! é muito difícil.

esse curso de caldeireiro aqui, que geralmente nessa área requer produção, era meio complicado de me contratar, pois eu só tinha o curso, - Ah, comé que eu vou contratar esse rapaz para fazer casco de navio? Se ele não tem experiência nenhuma?

Se a formação oferecida não chega a desenvolver no estudante o sentimento de autonomia sobre a técnica relativa ao trabalho, o que há de se esperar do desenvolvimento da autonomia intelectual e política para sua inserção crítica no mundo do trabalho? Retomo aqui a reflexão de Kuenzer (2005) para qual a formação para o trabalho, quando desvinculada da formação geral, implica no que a autora chama de *inclusão excludente*.

Nesse sentido é importante registrar que as falas dos sujeitos entrevistados, em alguns momentos, mostram que a formação rápida e instrumental que configura o Pronatec enquanto política de inclusão produtiva, lhes expõe a uma diferenciação no mercado de trabalho, em relação aos outros trabalhadores melhor qualificados.

Dentro de uma empresa o máximo que ele vai conseguir vai ser um eletricitista, eletricitista chefe, pode chegar a esse patamar. Não mais que isso por que a empresa não vai correr o risco de deixar na mão dele qualquer outra coisa. [...] a palavra não é bem preconceito ... não chega a ser preconceito ... mas tem essa determinada fase que eles evitam. Por mais que eu que eu saiba montar e desmontar, eles não vão deixar eu fazer.

... a questão é um preconceito, um preconceito generalizado das pessoas, dos donos de empresa, né, hoje os donos do mercado, a maioria deles, não são todos né, buscam uma certa experiência, de no mínimo seis meses, então como eu não tinha essa experiência ...

- Ó esse cara aí não teve aquele curso completo de dois anos, ele teve um de seis meses: dá uma olhada. Tem um certo olhar diferente para ti. Tu vais fazer a mesma coisa, vais ter a mesma responsabilidade, vai desempenhar a mesma função, mas só pelo fato de não ter tanto contato em cima do curso né, tu é visualizado de maneira diferente no ramo de trabalho, tem uma visão diferente.

Castel (2004) argumenta que perda de um referencial complexo quando se trata de exclusão social, implica no perigo de formulação de políticas sociais que individualizam o problema e acabam por causar processos de discriminação dos sujeitos beneficiários destas políticas,

Em seu princípio essas políticas - renda mínima, formação para o acesso ao emprego etc... - não são contestáveis, pois visam assegurar um “mais” para aqueles que estão no “menos”, para aproximá-los do regime comum. Mas a observação sociológica mais elementar mostra que a discriminação positiva se torna facialmente discriminação negativa ... Vê-se que a margem é estreita entre as medidas específicas que visam a ajudar públicos em dificuldade e sua instalação em sistemas de categorização que lhes atribui um status de cidadão de segunda classe (CASTEL, 2004, p.46).

Por fim, levando em consideração todo este contexto, não se registra relatos concretos nas falas dos alunos de tenha havido alguma melhora significativa na sua vida profissional, de que ocupou melhores postos de trabalho ou de que passou a receber melhor pelo seu trabalho.

Agora eu tô trabalhando aqui na instituição numa empresa terceirizada né, tô fora do curso né, tô fora da área do curso que eu fiz, hoje eu sou servente de obras.

por enquanto eu tô só nos rolinho entendesse? Vendendo carro, fazendo rolo, fazendo bico, mas já larguei currículo lá na mecânica, larguei currículo no engenho, talvez abra uma vaga.

sempre o cara aprende alguma coisa, mas em obra mesmo, trabalhar como mestre de obras não surgiu nenhum serviço.

A minha expectativa era ir para o polo naval, sair do curso e ir para lá, minha expectativa era essa, sair do curso formada, pegar o certificado e ir lá pegar uma vaga lá. Mas não aconteceu isso.

E a expectativa era essa, de mudar realmente, mudar de área e principalmente na área rentável, né, me dava uma melhora, os valores são totalmente diferentes. Mas eu não tive oportunidade e voltei para a área que eu desempenhava.

Levando em consideração a experiência que os sujeitos entrevistados relataram, entende-se que a formação unilateral e aligeirada oferecida no âmbito do Pronatec, no caso estudado, sequer é capaz de atender às expectativas do setor produtivo, e tampouco promove o ingresso dos beneficiários em postos de trabalho formal. Pelo que este estudo expõe, o Pronatec, enquanto Política Social, reforça a dualidade estrutural da educação, uma vez que reserva às pessoas “excluídas” um ensino de segunda classe e

consequentemente uma “inclusão” precária no mundo do trabalho. O Pronatec, conforme já foi discutido, investiu prioritariamente em cursos de formação rápida e desvinculados do ensino propedêutico propondo que esta seria a política responsável pela inclusão produtiva da fração da população que se encontra em situação de extrema pobreza. Aqui, serve a observação de Gramsci sobre a escola profissional especializada para a classe trabalhadora: “o aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, [...] é destinada a perpetuar as diferenças sociais” (GRAMSCI, 1991, p. 136).

O Pronatec, conforme discutido no capítulo anterior, pertence à lógica das políticas sociais ajustadas ao contexto econômico e social do neoliberalismo. Em sua premissa não está a garantia de direitos sociais, mas sim um combate emergencial à situação de pobreza por meio de ação focalizada em segmentos “vulneráveis”. Conforme Fleury (1994) a atual tendência da política social regula e legitima a segmentação social existente através de um sistema universal de inclusão segmentada. Frente ao que se argumentou, e especialmente pela exemplificação que se teve por meio dos relatos dos sujeitos entrevistados, entendo que o Pronatec, enquanto política social, reforça esta perspectiva de inclusão social segmentada. Se, por um lado, o programa abre as portas das instituições de ensino à fração da sociedade que outrora foi excluída das salas de aula, de outro, como lembra Frigotto (2014), representa a negação da oferta de educação básica, enquanto direito social destas mesmas pessoas.

Essa distinção na formação de diferentes frações da classe trabalhadora é abordada por Antunes (2000) em *As Metamorfoses do Mundo do Trabalho*. O autor indica que na fase atual do capitalismo está em curso uma alteração qualitativa e contraditória na forma de ser do trabalho. Considerando o contexto de substituição do *trabalho vivo* pelo *trabalho morto* há uma tendência de que uma fração da classe trabalhadora aproxime-se da função de supervisão e regulação do processo produtivo. Nesse sentido, no centro da produção mantém-se um grupo reduzido de trabalhadores extremamente qualificados,

que trabalham em tempo integral e com maior segurança no trabalho. De outro lado, a periferia da força de trabalho - cada vez mais numerosa - sofre um processo de desqualificação e *desespecialização*, “a fim de diminuir seu poder sobre a produção e aumentar a intensidade do trabalho” (ANTUNES, 2000, p.61). Parte desse grupo de trabalhadores,

oferece uma flexibilidade numérica ainda maior e inclui empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinados com subsídio público, tendo ainda menos segurança de emprego do que o primeiro grupo periférico (HARVEY, 2007, apud ANTUNES, 2000, p.61, grifo nosso).

Este sentido de desqualificação do trabalhador atrelado à uma inserção precária e flexível no mundo do trabalho - bem como a coexistência de um núcleo contraditoriamente bem qualificado e melhor inserido no setor produtivo - fica muito claro na fala de um dos entrevistados

Fiquei de levar um currículo lá no polo naval porque o meu primo trabalhou lá, [...] ele disse para mim que não valeria a pena, por que, do nada, de repente, eles mandam cem duzentas pessoas embora, numa tocada só, entendesse? Se tu não tem uma profissão mesmo, vamo bota... soldador profissional, ou mecânico profissional, ou uma coisa assim, né, num estalo de dedo tá na rua. Entendesse?

Nesse sentido, e retomando o que se discutiu no referencial teórico, ou seja, a ideia de que a inclusão e a exclusão são faces da mesma moeda, é possível argumentar que o tipo de formação que o Pronatec oferece, no âmbito do programa Brasil sem Miséria, busca recrutar a fração mais pobre da população para “incluir-la”, de maneira subalterna e precária, como força de trabalho periférica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta pesquisa foi desenvolver uma investigação que viesse a contribuir com o debate acadêmico sobre o tema inclusão produtiva, tendo como ponto de partida os próprios sujeitos que foram beneficiários deste tipo de política social. Antes de chegar ao caso estudado, dediquei boa parte do tempo da pesquisa à definição das categorias pelas quais passei a enxergar o Pronatec. Neste sentido, as categorias *exclusão*, *dualidade da educação* e *empregabilidade* foram debatidas com objetivo de que a investigação pudesse ultrapassar a superfície, a aparência do cenário que mais à frente seria construído pelas falas dos ex-alunos, dos gestores do Pronatec e por aquilo que é manifesto institucionalmente pelo programa. Após construir este referencial, dediquei alguns meses de trabalho coletando relatos por meio de entrevistas, para que pudesse conhecer de forma material o Pronatec dentro da delimitação de tempo/espço que havia definido *a priori*.

Alguns passos, por bem, saíram do roteiro original. Na qualificação deste estudo, ainda em fase de projeto, havia a perspectiva de entender a “inclusão” dos ex-alunos do Pronatec por uma investigação que se daria no setor produtivo de Pelotas. Durante o amadurecimento do projeto, especialmente após as discussões sobre pesquisa qualitativa proporcionadas pelo mestrado, tive o entendimento de que a essência do trabalho enquanto estudo qualitativo estaria na fala dos próprios alunos e não em fontes que fosse externa a estes.

Ao fim da investigação, foi possível entender que o Pronatec atende pessoas que trazem histórico de exclusão do ensino básico e que em algum momento da vida não conseguiram mais conciliar a escola com o trabalho. Todavia, se o programa prevê um retorno dos sujeitos “excluídos” ao sistema educacional, o faz em uma escola radicalmente diferente daquela que atende aos estudantes que não experimentaram a exclusão escolar. No caso estudado, o Pronatec, ao instituir-se em paralelo com o ensino regular, estabeleceu uma segunda escola dentro de uma mesma instituição, cujo

ensino - desvinculado da formação geral - reserva uma formação precarizada para a fração da população que tem sido excluída da/na escola. Por esta perspectiva, discute-se que o programa, enquanto política pública, reforça a dualidade estrutural da educação.

O aligeiramento da formação oferecida nos cursos Pronatec é um dos temas mais presentes na fala dos ex-alunos. Esse percurso formativo, caracterizado pela educação rápida e instrumental não trouxe aos sujeitos entrevistados, sequer, a convicção de estes tenham, de fato, uma nova profissão. Como reflexo, as experiências relatadas mostram que os entrevistados, de forma geral, não reingressaram no mercado de trabalho em melhor situação profissional. Argumentei que o tipo de formação que o Pronatec oferece, no âmbito do programa Brasil sem Miséria, busca recrutar a fração mais pobre da população para “incluir-la”, de maneira subalterna e precária, como força de trabalho periférica.

Extrapolando o objetivo desta pesquisa, e já deixando para traz a questão da contribuição do programa para a vida profissional dos trabalhadores, um ponto que não foi discutido ao longo desta dissertação e que merece ser destacado é a relação entre as políticas públicas para formação do trabalhador e a forma com que o país insere-se no sistema capitalista.

A teoria da dependência, desenvolvida a partir dos anos 1960, sugere que desenvolvimento e subdesenvolvimento são “as duas faces da moeda”. Nesse sentido,

uma economia estaria condicionada pelo desenvolvimento e expansão de outra à qual está subordinada, o que se expressaria no fato de a economia dominante poder expandir - se autossustentadamente – de forma contraditória e dialética, como característico do capitalismo – enquanto a dependente só o faria como reflexo dessa expansão, ou de forma constrangida pela situação de dependência, tendo efeitos positivos e negativos sobre o seu desenvolvimento (CARCANHOLO, 2013, p. 193).

Uma das teses desta teoria mostra que os meios de produção dos países subdesenvolvidos ao dividirem o excedente econômico da produção com as

economias centrais utilizam-se da superexploração do trabalhador como medida compensatória. Marini (2005) identifica que a superexploração do trabalho, característica dos países periféricos, se dá por meio de três mecanismos: a intensificação do trabalho, a prolongação da jornada de trabalho e a expropriação de parte do trabalho necessário ao operário para repor sua força de trabalho. Para o autor, estes mecanismos configuram um modo de produção fundado exclusivamente na maior exploração do trabalhador e não no desenvolvimento de sua capacidade produtiva.

Frente a isso, é imprescindível destacar que esta lógica de superexploração do trabalhador, da qual o Pronatec faz parte, caminha a passos largos no atual contexto da política social brasileira. Os exemplos mais contundentes disto são as contrarreformas, que vêm se materializando no campo da previdência social e na legislação trabalhista. Ambas se dão no sentido da intensificação do trabalho e da prolongação da jornada de trabalho que caracterizam o tipo de desenvolvimento pautado pelo sistema capitalista para os países periféricos. Soma-se a isso, a emenda constitucional 55/2016 que limita por vinte anos os gastos públicos, o que certamente afetará a efetivação de políticas sociais.

Se ainda é cedo para avaliar o impacto de tais contrarreformas, as notícias do dia a dia vêm mostrando explicitamente seus primeiros sintomas nas manifestações da questão social. Chama a atenção, especialmente, o aumento alarmante da violência no campo e da violência urbana, cuja resposta do Estado tem sido, invariavelmente, a repressão e a violência policial: “Reforma da Previdência exige 49 anos de contribuição para aposentadoria integral”²⁰; “Reforma deixa grávidas trabalharem em locais com radiação, frio e barulho”²¹; “Estudante agredido por policial durante protesto está consciente,

²⁰ <http://g1.globo.com/economia/noticia/para-ganhar-teto-do-inss-pessoa-tera-de-contribuir-por-49-anos-propoe-governo.ghtml> Acesso em 10 de maio de 2017

²¹ <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2017/04/21/reforma-trabalhista-deixa-gravidas-trabalharem-sob-radiacao-frio-e-barulho.htm> Acesso em 10 de maio de 2017

mas permanece em estado grave”²²; “Casa e comida podem virar salário de trabalhador rural com reforma”²³; “Líder de assentamento é morta na zona rural de Castanhal, no Pará”²⁴. No que diz respeito às políticas que visam à superexploração do trabalhador, esta é uma fotografia possível do momento político e social que se vive no Brasil à época da redação desta dissertação.

O reflexo deste contexto de aniquilação dos direitos trabalhistas e a imposição capitalista de formação de um trabalhador flexível “adaptado” à superexploração refletem-se diretamente nas políticas públicas para a educação, como venho discutindo. Se o Pronatec, a julgar pelo decrescente investimento, parece estar saindo da cena da política social, algo mais preocupante surge no campo da formação profissional: a reforma do ensino médio. Penso que este tema deve ocupar lugar central na pesquisa e na militância no campo da Educação nos próximos anos, pois a escola está sendo chamada, novamente, para cumprir o papel de dividir os estudantes pela sua origem de classe e para destinar a cada um a educação que lhe toca.

Pela perspectiva que Eduardo Galeano olhava, a sociedade capitalista atual é uma “escola do mundo ao avesso”: ele dizia que mundo estava (está) “de pernas para o ar”. Contudo, o autor uruguaio lembrou que “não há desgraça sem graça, nem cara que não tenha coroa, nem desalento que não busque seu alento. Nem tampouco há escola que não encontre sua contra-escola” (GALEANO, 2007, p.08).

Espero que o estudo de caso que concluo aqui possa somar-se aos diversos trabalhos acadêmicos que vêm sendo feitos no campo da educação, com objetivo de contribuir teoricamente para a superação do sistema de

²² <http://noticias.r7.com/cidades/estudante-agredido-por-policial-durante-protesto-esta-consciente-mas-permanece-em-estado-grave-04052017> Acesso em 10 de maio de 2017

²³ <http://zh.clicrbs.com.br/rs/opinia0/c0lunistas/gisele-loeblein/noticia/2017/05/casa-e-comida-podem-virar-salario-de-trabalhador-rural-com-reforma-9785055.html> Acesso em 10 de maio de 2017

²⁴ <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/lider-de-assentamento-e-morta-na-zona-rural-de-castanhal-no-para.ghtml> Acesso em 10 de maio de 2017

educação dual, que tem sido historicamente apresentado como perspectiva de inclusão, mas que, conforme argumentei, legitima e reproduz a desigualdade social.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. Unicamp, 1999
- BAUER, M. W.; AARTS, B. A. Construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 39-63.
- BEHRING, E. R.; PELAEZ, E. J.; ALCÂNTARA, G. O.; LADEIRA, S. C. G. Seguridade Social no Brasil: Perspectivas e Interfaces. In: **XVIII Seminário Internacional Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social**, 2004, San Jose.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2006. 9ed.
- BEHRING, E. R.;. Fundamentos de Política Social. In: MOTA, A. E. [ET AL.], (orgs). **Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2000.. Disponível em http://www.sbfa.org.br/fnepas/pdf/servico_social_saude/texto1-1.pdf Acesso em 26 fev. 2017.
- BOSCHETTI, I. Seguridade social no Brasil: conquistas e limites à sua efetivação. In: CFESS. ABEPSS. (Org.). **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, DF: CEAD : Ed. UnB, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Decreto - Lei 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União Brasília**, DF, 18 abr 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 10 maio de 2016.
- BRASIL. Decreto nº 7.492, de 02 de junho de 2011. Institui o Plano Brasil Sem Miséria. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília (DF), 03 jun. 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário. Da União, Rio de Janeiro: 23 de setembro de 1909. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 2 mai. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). **Diário. Oficial [da] União** Brasília, DF, 27 out 2011b. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm> Acesso em: 02 mai. 2017.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Cartilha - Plano Brasil Sem Miséria**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Gestão da Bolsa Formação**. Brasília, DF, 2011d.

BRASIL. Presidência da República. Institui o Plano Brasil sem Miséria. Decreto Nº 7.492, de 2 de junho de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 3 jun. 2011c. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7492.htm> Acesso em: 23 Mai. 2015.

CAPANEMA, G. Decreto-lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942, **Exposição de Motivos**. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html> Acesso em 5 mai. 2017

CARCANHOLO, Marcelo Dias. O atual resgate crítico da teoria marxista da dependência. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro , v. 11, n. 1, p. 191-205, Apr. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462013000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 Feb. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462013000100011>.

CARVALHO, G. C. A. de. **Por uma crítica ao Capital Humano: utopias e distopias na formação dos jovens estudantes de ensino médio na grande Florianópolis**. 2012. 390 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão social. In: CASTEL R.; Wanderley LEW, Belfiore-Wanderley M. **Desigualdade e a questão social**. 2ª ed. São Paulo: Educ; 2004. p.17-50.

CEPAL. **La protección social de cara al futuro: acceso, financiamiento y solidaridad**. Montevideo, 2006. Disponível em: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2806/S2006002_es.pdf;jsessionid=260C84C8F90D2964781346D2666AE3FD?sequence=1> Acesso em Acesso em: 02 Mai. 2017.

CIAVATTA, M. RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação - **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo , v. 44, n. 154, p. 912-933, Dec. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000400912&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/198053142913>.

FAGNANI, E. **Política social no Brasil (1964-2002): entre a cidadania e a caridade [tese]**. Campinas (SP): Instituto de Economia, Unicamp; 2005

FERRARO (FERRARI), A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. **Cadernos de Pesquisa**, nº 52, p. 35-49, fev., São Paulo. 1985.

FLEURY, S. **Estado sem cidadãos: Seguridade Social na América Latina**. Rio de Janeiro. Ed. FioCruz, 1994.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Vocational Education and de Development. In: UNESCO. **Internacionl Handbook of Education for Changing World of Work**. Bom, Germany, UNIVOC, 2009. p. 1 307-1319. - Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlim, 2005

FRIGOTTO, G. Capital Humano. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**, 2009. Disponível em

<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>. Acesso em 08 de fevereiro de 2017

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FRIGOTTO, G. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e políticopráticas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 37, p. 417-442, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1593/1479>> . Acesso em: 17 out. 2012.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr, 2011.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M.. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez. 2014**. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13088>>. Acesso em: 09 Mai. 2015.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc., Campinas** , v. 24, n. 82, p. 93-130, Abr. 2003 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 Feb. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. ; RAMOS, M. A Gênese do decreto n. 5154/2004: Um debate no contexto controverso da democracia restrita. Internet. Disponível em <http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/T4SF/Sandra/d.htm>

GALEANO, E. **De Pernas pro Ar: a escola do mundo ao avesso**. 9ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO G. (Org.), **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 76-99.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo In: GODOI, C.K.; BANDEIRA-DE MELLO, R.; BARBOSA DA SILVA, A. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOMES, L. C. G. As escolas de aprendizes artífices e o ensino profissional na Velha República. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 5, n.3, p. 53-79, set/dez 2003.

GOMES, R. A. Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

IFSUL. Portaria N° 0577/2012 - Designa servidores para conduzirem ações relativas ao PRONATEC.

IFSUL. **Projeto Pedagógico Institucional**. Pelotas, 2011 Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=4> Acesso em: 23 Mai. 2015.

IFSUL. **Relatório de gestão do exercício de 2014**. Pelotas, 2015. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=4> Acesso em: 23 Mai. 2015.

KUENZER, A. Z. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, L. et al. (Orgs.) **Trabalho e Educação**. Campinas/ São Paulo, Papyrus/Cedes/Ande/Anped,1995. (Coletânea CBE)

KUENZER, A. Z. A. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007

KUENZER, A. Z. A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRTI, C.; SILVA J, J.; Oliveira M.. (Org.). **Trabalho, Formação e Currículo**. São Paulo: Xamã, 1999, v. 1, p. 121-140.

LEHER, R. **PRONATEC**: público e privado na educação profissional. EPSJV/FIOCRUZ. Mar. 2011. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=507>>. Acesso em: 01 jun. 2014

LIMA FILHO, D L.; CAMPELLO, A. M. M. B. **Educação tecnológica**. In: PEREIRA, I.B. e LIMA, J.C.F. Dicionário de Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

MACULAN, B. C. M. S. **Manual de Normalização para o NITEG e o PPGCI da ECI-UFMG**. 1.ed Belo Horizonte, 2012. Disponível em <http://normalizacao.eci.ufmg.br/?Cita%E7%F5es:Diretas> Acesso em 5 mai. 2017

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANIFESTO DO MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO - Não ao retrocesso proposto pelo Ministério da Educação do Governo Temer. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped). 2016. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-nao-ao-retrocesso-proposto-pelo> acesso em 09 de fevereiro de 2017.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. In.: STEDILE, João Pedro; TRASPADINI, Roberta (Orgs.). **Ruy Mauro Marini, vida e obra**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARQUES, R. A.; MENDES, A. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula. Rev. **katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 15-23, Jun. 2007 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Mai. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000100003>.

MARSON, M. D. A industrialização brasileira antes de 1930: uma contribuição sobre a evolução da indústria de máquinas e equipamentos no estado de São Paulo, 1900-1920. *Estud. Econ.*, São Paulo , v. 45, n. 4, p. 753-785, Dec. 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

41612015000400753&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Mar. 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/0101-416145453mdm>.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política** Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. Vol. I, Tomo 2. São, Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política. O Processo de Produção do Capital.** v.1, tomo 1 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MDS. Plano Brasil Sem Miséria - **Inclusão Produtiva Urbana.** 2015. Disponível em <http://mds.gov.br/assuntos/brasil-sem-miseria/inclusao-produtiva-urbana-1>> Acesso em: 23 Mai. 2016.

MDS. Plano Brasil Sem Miséria - **Apresentação.** 2015b. Disponível em <<http://mds.gov.br/assuntos/brasil-sem-miseria/o-que-e>> Acesso em: 23 Mai. 2016.

MEIRELES, C M. S. **Das artes e ofícios à educação tecnológica: 90 anos de história.** Pelotas: Editora UFPEL, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A Crise Estrutural do Capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010

NASCIMENTO, M. L. O.; CRUZ, R. E. Financiamento e gestão do PRONATEC: o público e o privado na política de educação profissional. **Fineduca - Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 11, p. 168-180, 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca>. Acesso em 27 de março de 2017.

OLIVEIRA, A. R. **Educação e exclusão: uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx.** 2002. 226 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

OLIVEIRA, L. Os excluídos “existem”? Notas sobre a elaboração de um novo conceito. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n.33, vol.12, fev.1997, pp.49-61

PEREIRA, P. A. P. Utopias desenvolvimentistas e política social no Brasil. **Serviço Social & Sociedade.** São Paulo , n. 112, p. 729-753, Dez. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282012000400007>.

PINTO, J. M. R. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação e Sociedade.**, Campinas , v. 37, n. 134, p. 133-152, Mar. 2016 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100133&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 Mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016157682>.

RIBEIRO, M. Exclusão: problematizando o conceito. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 25, n. 1, p. 35-49, Junho 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 Ago.. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000100004>.

RODRIGUES, J. Da teoria do capital humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do capital e a educação brasileira. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte: NETE-UFMG, n. 2, p.215-230, ago./dez. 1997

SAVIANI, D. **A nova lei da educação.** Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro , v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007.

SHIROMA, E. O. Da competitividade para a empregabilidade: razões para o deslocamento do discurso. In LIMA FILHO, D. L (org.) **Educação Profissional, tendências e desafios.** Documento final do II Seminário sobre a reforma do ensino profissional. Curitiba, Sindocefet-PR, 1999.

SILVA, A. A.. **A gestão da seguridade social brasileira:** entre a política pública e o mercado. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, L. C. de. A entrada dos trabalhadores nos Institutos Federais pela via dos Cursos de Formação Continuada: uma análise sobre a educação dos mais pobres. 2014b. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014

SILVA, M. O. S. O Bolsa Família no Brasil: problematizando a transferência de renda condicionada focalizada em famílias pobres no contexto da América Latina. **Revista de Políticas Públicas.** São Luís, Número Especial, p. 231 244. Outubro de 2012

SILVA, M. O. S. **O Bolsa Família: reverso e reverso.** 1. ed. Campinas: Papel Social, 2016. v. 1. 258p .

SPOSATI, A. Exclusão social abaixo da linha do Equador. In: VÉRAS, M. P. B. (ed.). **Por uma Sociologia da Exclusão social**: o debate com Serge Paugam. São Paulo: Educ: 1999. Pp.126-138

STRECK, D. R. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Educação & Sociedade.**, Campinas , v. 30, n. 107, p. 539-560, Ago. 2009 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 Ago. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000200012>.

TEIXEIRA, S. M. Descentralização e participação social: o novo desenho das políticas sociais. Rev. **katálysis**, Florianópolis , v. 10, n. 2, p. 154-163, Dez. 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 out 2015.

TEMPOS DE DESCONSTRUÇÃO E RESISTÊNCIA. **Educ. Soc., Campinas**, v. 37, n. 136, p. 591-597, Sept. 2016 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000300591&lng=en&nrm=iso>. access on 03 May 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016v37n136ed>.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YAZBEK, M. C.; GIOVANNI, G ; SILVA, M. O. S. **A Política Social Brasileira no século XXI: a prevalência dos Programas de Transferência de Renda** - 4ª Edição Revista e Atualizada. 6ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. 223p .

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 205 p.

ZIMMERMANN, C. R. Os programas sociais sob a ótica dos direitos humanos: o caso do Bolsa Família do governo Lula no Brasil. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos.**, São Paulo , v. 3, n. 4, p. 144-159, Jun. 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452006000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-64452006000100009>.

APÊNDICE I
INSTRUMENTO DE PESQUISA
ROTEIRO PARA APLICAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

INSTITUIÇÃO

Universidade Católica de Pelotas
Programa de Pós-Graduação em Política Social
Mestrado em Política Social

TÍTULO DA PESQUISA

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC): uma análise sobre as possibilidades de inserção produtiva dos concluintes dos cursos ofertados pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense em 2014

MESTRANDO

Daniel Vieira Essinger

ORIENTADORA

Dra. Cristine Jaques Ribeiro

INSTRUMENTO DIRIGIDO AOS CONCLUÍNTES DO PRONATEC

Nome:

Sexo:

Idade:

Curso:

Escolaridade:

1) Como foi para você a experiência de ter cursado o Pronatec?

2) Estava desempregado(a) antes de entrar no curso? (S) (N)

3) Na sua opinião, o curso que você fez lhe deu melhores condições para conseguir novos empregos?

4) Houve algum estímulo, encaminhamento ou ajuda da SMJSS ou Instituto Federal Sul-rio-grandense para você encontrar emprego após a conclusão do curso? (S) (N)

Caso sim, como se deu esse estímulo, encaminhamento ou ajuda?

5) Você procurou emprego após formar-se no Pronatec? (S) (N)

Caso não, por que não houve a procura?

Caso sim, em que lugares você procurou emprego?

Caso sim, como foi a experiência de ter procurado emprego?

Caso sim, quais as possibilidades você percebeu de inserir-se no mercado de trabalho em pelotas?

6) Você conseguiu emprego na área do curso? (S) (N)

Caso não, quais forma as dificuldades encontradas?

Caso sim, onde conseguiu emprego?

Caso sim, como é o seu trabalho (função que desempenha e tipo de contrato de trabalho)?

Caso sim, você acha que o curso foi decisivo para a contratação?

Caso sim, por quanto tempo durou o emprego?

7) Acha que o curso poderia ser melhorado? (S) (N)

Caso Sim, como?

APÊNDICE II
INSTRUMENTO DE PESQUISA
ROTEIRO PARA APLICAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

INSTITUIÇÃO

Universidade Católica de Pelotas
Programa de Pós-Graduação em Política Social
Mestrado em Política Social

TÍTULO DA PESQUISA

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC): uma análise sobre as possibilidades de inserção produtiva dos concluintes dos cursos ofertados pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense em 2014

MESTRANDO

Daniel Vieira Essinger

ORIENTADORA

Dra. Cristine Jaques Ribeiro

INSTRUMENTO DIRIGIDO AO GESTOR DO PRONATEC NA SECRETARIA MUNICIPAL DE JUSTIÇA SOCIAL E SEGURANÇA EM PELOTAS E GESTOR DO PRONATEC NO IFSUL/CÂMPUS PELOTAS

- 1) Como costuma acontecer o processo de pactuação dos cursos Pronatec ofertados pelo IFSul?

- 2) Os cursos Pronatec, pactuados entre a SMJSS e IFSUL, especialmente os realizados no ano de 2014, tiveram como objetivo formar profissionais para serem empregados em quais empresas do mercado de trabalho em Pelotas?

3) Existe um diagnóstico do mercado de trabalho local que subsidia a escolha e pactuação dos cursos Pronatec oferecidos pelo IFSul? (S) (N)

Caso não, por que não é feito?

Caso sim, como é feito este diagnóstico?

4) Existe algum mecanismo de encaminhamento dos concluintes do Pronatec para a inclusão no mercado de trabalho? (S) (N)

Caso sim, qual?

5) Você tem conhecimento de empresas em pelotas que tenham, no seu quadro de funcionários, profissionais formados pelo Pronatec?

Caso sim, quais?

6) Como você avalia o Pronatec? Você acha que é uma política eficiente para inclusão produtiva?

APÊNDICE III

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O projeto do qual faz parte este termo de Consentimento tem como objetivo conhecer a possibilidade de inserção, no mercado de trabalho em Pelotas, dos concluintes dos cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), ofertados em 2014 pelo IFSul/ Câmpus Pelotas. Espera-se com os resultados da investigação oferecer subsídios para contribuir com a avaliação do programa no Instituto Federal Sul-rio-grandense, e também contribuir com a discussão acadêmica acerca da validade do programa como política de inclusão produtiva.

Para a realização desta pesquisa serão feitas entrevistas. A participação nas entrevistas não oferece risco ao participante, uma vez que as informações coletadas serão tratadas de forma sigilosa, sendo omitidos os nomes dos participantes nos resultados da pesquisa bem como na sua divulgação.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados.

Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida a cerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa;
- de que se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O Pesquisador Responsável por este Projeto de Pesquisa é Daniel Vieira Essinger (Fone 05381237625)

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

Data __ / __ / ____

Assinatura do sujeito da pesquisa

Assinatura do pesquisador

ANEXO I

PLANILHA DE PACTUAÇÃO - 2014 ATUALIZADA*

PELOTAS	CURSO	CURSO	VAGAS	CH	PROPOSTA	DEMANDANTE	MATRÍCULAS	CONCLUINTES
ARROIO GRANDE	FIC	ALMOXARIFE -20		160	COMPARTILHADA	MDS		
ARROIO GRANDE	FIC	AUXILIAR DE ARQUIVO	20	160	COMPARTILHADA	MDS/MTE	19	19
ARROIO GRANDE	FIC	RECICLADOR - 20		200	COMPARTILHADA	MDS	CANCELADA	CANCELADA
PELOTAS	FIC	ALMOXARIFE	40	160	COMPARTILHADA	MDS	36	28
PELOTAS	FIC	AJUSTADOR (VEIO DE JAGUARÃO) - 06/08/2014	20	160			16	10
PELOTAS	FIC	AUXILIAR ADMINISTRATIVO	20	160	COMPARTILHADA	MDS/MTE	20	18
PELOTAS	FIC	AUXILIAR DE ARQUIVO	41	160	COMPARTILHADA	MDS/MTE	40	33
PELOTAS	FIC	CARTONAGEIRO A MÃO	20	200	EXCLUSIVA	MULHERES MIL	19	19
PELOTAS	FIC	CUIDADOR DE IDOSO	20	200	EXCLUSIVA	MULHERES MIL	20	19
PELOTAS	FIC	ELETRICISTA INDUSTRIAL	20	270	COMPARTILHADA	MDS	20	11
PELOTAS	FIC	ELETRICISTA INSTALADOR PREDIAL DE BAIXA TENSÃO	20	200	COMPARTILHADA	MDS	20	17
PELOTAS	FIC	ENCADERNADOR GRÁFICO	41	160	COMPARTILHADA	MDS/MTE	41	32
PELOTAS	FIC	OPERADOR DE USINA DE COMPOSTAGEM (TIROU 41)	20	160	COMPARTILHADA	MDS/MTE	20	5
PELOTAS	FIC	SOLDADOR (VEIO DE JAGUARÃO) - 06/08/2014	20	160			16	10
SÃO JOSÉ DO NORTE	FIC	ELETRICISTA INDUSTRIAL	20	270	COMPARTILHADA	MDS/MTE	20	10
Pelotas	FIC	Mestre de Obras	21	300	COMPARTILHADA	MDS/MTE	21	17
Pelotas	FIC	Ajudante de Obras	21	160	COMPARTILHADA	MDS/MTE	21	9
Pelotas	FIC	Soldador Processo Eletrodo Revestido, Aço Carbono e Aço B	17	160	COMPARTILHADA	MDS/MTE	16	8
Pelotas	FIC	Ajustador Mecânico	34	160	COMPARTILHADA	MDS/MTE	34	18
Pelotas	FIC	Caldeireiro	33	160	COMPARTILHADA	MDS/MTE	31	18
Pelotas	FIC	Soldador Processo MIG/MAG (T-1)	16	160	COMPARTILHADA	MDS/MTE	16	13
Pelotas	FIC	Soldador Processo MIG/MAG (T-2)	17	160	COMPARTILHADA	MDS/MTE	17	13
Pelotas	FIC	Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão (T-1)	21	200	COMPARTILHADA	MDS/MTE	21	21
Pelotas	FIC	Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão (T-2)	20	200	COMPARTILHADA	MDS/MTE	20	15
Pelotas	FIC	Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão (T-3)	20	200	COMPARTILHADA	MDS/MTE	20	14
Pelotas	FIC	Auxiliar Financeiro (T-1)	21	160	COMPARTILHADA	MDS/MTE	21	14
Pelotas	FIC	Auxiliar de Recursos Humanos (T-1)	21	160	COMPARTILHADA	MDS/MTE	21	16
Pelotas	IC/MMI	Cuidador Infantil (MULHERES MIL)	30	240	7200	MULHERES MIL	23	23
Pelotas	IC/MMI	Pintor de Obras (MULHERES MIL)	20	250	5000	MULHERES MIL	20	14
			TOTAL	634	2780	TOTAL	609	444

* Documento encaminhado, via e-mail, pela Coordenação Geral do Pronatec, por solicitação do pesquisador.

