

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIA HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

O PRONATEC E SISTEMA S: O MERCADO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL
– UM ESTUDO A PARTIR DO MUNICÍPIO DE AMPÉRE – PR

JULIANO ANDRÉ DEOTTI DA SILVA

Francisco Beltrão - PR
Fevereiro, 2017

JULIANO ANDRÉ DEOTTI DA SILVA

**O PRONATEC E SISTEMA S: O MERCADO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL
– UM ESTUDO A PARTIR DO MUNICÍPIO DE AMPÉRE – PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – nível de Mestrado – Área de concentração: Educação; Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para defesa de dissertação.

Orientador: Prof. Dr. José Luiz Zanella

Francisco Beltrão - PR
Fevereiro, 2017

Catálogo na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Unioeste – SBU

Silva, Juliano André Deotti da
S586p O PRONATEC e Sistema S: o mercado da qualificação
profissional – um estudo a partir do município de Ampére –
PR. / Juliano André Deotti da Silva. – Francisco Beltrão, 2017.
171 f.

Orientador: Prof. Dr. José Luiz Zanella.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão,
2017.

1. Ensino técnico. 2. Qualificações profissionais. I.
Zanella, José Luiz. II. Título.

CDD 20. ed. – 371.4250981

Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090

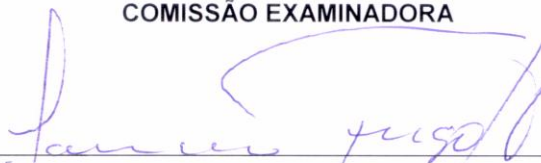
FOLHA DE APROVAÇÃO

JULIANO ANDRÉ DEOTTI DA SILVA

TÍTULO DO TRABALHO: *O PRONATEC E SISTEMA S: O MERCADO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL – UM ESTUDO A PARTIR DO MUNICÍPIO DE AMPÉRE – PR*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação ao autor.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
UERJ – Rio de Janeiro



Prof. Dr.ª. Suely Aparecida Martins
PPGEFB/UNIOESTE – Francisco Beltrão



Prof. Dr. José Luiz Zanella
(Orientador) PPGEFB/UNIOESTE – Francisco Beltrão

Francisco Beltrão, 17 de fevereiro de 2017

AGRADECIMENTOS

Finalizar esta etapa de minha formação, confesso que tem sido muito especial em minha vida.

Por isso, primeiramente, agradeço aos meus pais que, através das poucas condições, mas dentro daquilo que foi possível, me proporcionaram esta chegada. Externo aqui meus agradecimentos, ao meu pai Arestides E. da Silva (in memorian), fonte de inspiração e energia nos momentos mais difíceis dessa etapa de formação. Foi pensando no seu exemplo de vida que consegui sempre superar os desafios, Conhecedor de sua história de vida e não o tendo por perto, buscava-o como uma energia para superar as dificuldades. O momento de ingresso no mestrado foi a etapa de maior superação em minha vida, estava frente a diversas circunstâncias, dentre elas, o fim de um relacionamento de 10 anos, a conciliação entre estudos e trabalho, o deslocamento da minha cidade Ampére a Francisco Beltrão, o aprendizado em viver sozinho, enfim uma mudança muito significativa. Diante disso, também, contei com a ajuda de minha mãe, Irma Deotti da Silva que sempre me apoiou, e busquei superar essas adversidades. Por isso, sou grato a vocês dois, por tudo e por este momento.

Um obrigado à minha primeira professora do Ensino Fundamental, Terezinha Michelotti, que me ensinou as primeiras letras, e ao professor Ensino Médio, de Língua portuguesa, Roberto Tsunokawa, pelo aprendizado e por melhorar minha maneira de escrever.

Agradeço à minha colega Kelli Damer, pelas discussões, no período em que estivemos no SENAI, sobre a educação profissional dessa instituição. Tudo contribuiu para o resultado a que cheguei.

Sou imensamente grato, ao meu orientador, professor José Luiz Zanella, que desde os anos da graduação e na iniciação científica, ajudou-me, de forma intensa, nas cobranças, nos direcionamentos, nos momentos de bate papo, nas discussões, momentos que levarei para sempre comigo, pois acredito que aprender envolve muito esses aspectos, sejam eles de indagação, bem como, de novas perspectivas. Agradeço, em especial, à maneira que me orientou, sempre solícito em responder meus e-mails, aos encaminhamentos, mas acima de tudo, à liberdade que me concedeu para pesquisar, fazer meus apontamentos. Sempre levarei isso comigo, um aprendizado imenso. Também registro, que no momento crucial da pesquisa, foi graças a este grande mestre, que com sua imensa sabedoria, direcionou-me para que conseguíssemos a obtenção das fontes que buscávamos.

Não poderia deixar de agradecer à professora Suely A.Martins, não só por estar na minha banca, mas pelos encontros nas aulas, pelos direcionamentos e apontamentos para minha pesquisa, foi tudo muito válido.

Um agradecimento muitíssimo especial, ao professor Gaudêncio Frigotto, que através de um e-mail encaminhado em meados de 2014, abriu as portas para que esse trabalho chegasse ao seu término. Sou grato pelos apontamentos, sobretudo, por virem de um intelectual e diria de uma referência para os pesquisadores da educação profissional, no Brasil, na atualidade.

Agradecimentos sinceros, aos demais professores do programa, André, Clésio, Benedita, Sônia, Thaís e Yolanda, que contribuíram de forma significativa, durante toda a etapa.

Agradeço muito aos meus colegas de mestrado, pelas trocas de ideias, Natanael Zuanazzi, Denise Lenzi e Antonio Escobar. Também, às colegas Denize Santi e Maricélia, Indiamara e Juliana pelas ajudas e pelo aprendizado. Por fim, a todos os outros, pois aprendi um pouco com cada um.

Meu obrigado à Fernanda Cararo Kaiser, pela compreensão, ajuda na tabulação dos gráficos, pela leitura dos textos, pela paciência, pela amizade e trocas de ideias.

Também sou grato, ao Deputado Federal Assis do Couto, por intermediar o acesso às informações, junto à Secretaria de Educação Tecnológica. Com toda certeza, sem essas informações seria mais difícil a conclusão da pesquisa.

Grato também, ao vereador de Ampére, Peterson Bulgarelli, pela intermediação para coleta de dados junto ao SENAI- Ampére.

E, por fim, meus agradecimentos a todas as pessoas, que de uma forma, ou outra, fizeram parte da minha trajetória da pesquisa, todas tiveram valiosa importância.

Minha eterna gratidão a todos

Juliano André Deotti Da Silva

RESUMO

SILVA, Juliano A. Deotti. **O PRONATEC e Sistema S: O mercado da qualificação profissional – Um estudo a partir do município de Ampére – PR.** Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado e Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. UNIOESTE. Francisco Beltrão, 2017.

A pesquisa faz uma análise aprofundada do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), na modalidade Bolsa-Formação, em parceria com o Sistema S, na especificidade do município de Ampére – PR. O objetivo consiste em compreender o processo de operacionalização do PRONATEC e sua estruturação, sobretudo em parceria com o Sistema S, no âmbito das políticas sociais de formação profissional, e verificar como se materializou, no município de Ampére. Para desvelar a política do PRONATEC e a parceria com o Sistema S, o estudo fundamenta-se nas análises críticas de OLIVERIA (2007), FRIGOTTO (2005), BARRADAS (1986), CUNHA (2005), NEVES (2008), e historiciza o PRONATEC, no contexto das políticas de formação profissional, no Brasil, em que se evidencia o caminho histórico, desde 1909, à criação do Sistema S, na década de 1940, ao Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO) de 1961 a 1986, e na década 1990, com a criação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) que teve vigência até 2000. Tem destaque, também, o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), este que antecedeu o PRONATEC. A partir disso, a pesquisa desvela como as políticas focais estão enraizadas, quais são os principais objetivos e como uma política da convergência que foi o PRONATEC se materializa, num município do interior, mas em paralelo ao contexto sociopolítico e econômico de cada período histórico, vivido no Brasil. Com base nisso, a pesquisa faz uma análise do contexto nacional, em que evidencia como se estrutura o PRONATEC, elencando todas as iniciativas que compõe o programa, na modalidade Bolsa-Formação. Para a análise do PRONATEC foram utilizados os indicadores do Painel de Controle do MEC, pelos quais foi possível estruturar e tabular os dados para organização da pesquisa e ter um panorama completo das matrículas do Brasil, Paraná, Região Sudoeste e do município de Ampére. Por fim, a pesquisa elucida o PRONATEC, no município de Ampére, através da análise de entrevistas semiestruturadas com alunos egressos que frequentaram esse programa, a fim de identificar se o mesmo contribuiu para entrarem no mercado de trabalho, além de apresentar uma amostragem das evasões. O resultado das entrevistas demonstra que os cursos ofertados, pelo PRONATEC, no município de Ampére, não contribuíram para o ingresso do jovem no mercado de trabalho, e que o índice de evasão ocorreram mais em Cursos Técnicos, do que em FIC (Formação Inicial Continuada). Outro aspecto identificado, na pesquisa, é que os cursos de FIC não formam para o exercício da profissão, tendo em vista o tempo da sua duração.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Profissional, Trabalho e PRONATEC.

ABSTRACT

SILVA, Juliano A. Deotti. The PRONATEC and the S system: the Professional Qualification Market – A study in the town of Ampére – PR. Master's paper. Education and Master's Program, West of Paraná State University – UNIOESTE. Francisco Beltrão, 2017.

This research analyzed the National Program of Access to Technical Learning and Employment (PRONATEC) in the form of Graduation Grants in partnership with the S System, specifically in the town of Ampére, Paraná. The object was to understand PRONATECH's operation and structure, especially in partnership with the S System within professional graduation social policies, figuring out how it came to be in the town of Ampére. The research has been grounded on the critical analysis of OLIVEIRA (2007), FRIGOTTO (2005), BARRADAS (1986), CUNHA (2005), NEVES; PRONKO (2008), RAMOS (2011), POCHMANN (2007), to unveil the PRONATECH policy and the partnership with the S System. From bibliographic review, it aimed at putting PRONATECH in a historical context considering the professional preparation in Brazil, from 1909 to the creation of the S System in 1940 to the Workforce Intensive Preparation Program (PIPMO) from 1961 to 1986 to the National Workforce Preparation Plan (PLANFOR) in the 1990s which lasted until 2000. We also highlighted the National Plan of Qualification (PNQ), the latter having preceded PRONATECH. Thus, it was possible to reveal how focal policies are rooted, what the main objectives are and how a program with the PRONATECH magnitude comes true in a small town, bearing in mind the social, political, and economical contexts Brazil has gone through historically. With that in mind, the research aimed at a nationwide analysis, highlighting how PRONATECH is structured, ranking all the initiatives that make up the program in the form of Graduation Grant. As far as PRONATECH is concerned, MEC's Control Panel data were used. Through these numbers it was possible to structure and organize the data to put the research together and have an enrollment overview in Brazil, the state of Paraná, in the micro-region of the Southwest of Paraná, and in Ampére. These enrollments were identified according to age groups, sex, loan, providing networks and region, technical course types, and Continuous Beginner's Preparation (FIC). Finally, the research deeply analyzed PRONATECH in Ampére with semi-structured interviews of students leaving the program and getting to know if the program has helped them entering the job market, and also by showing the dropping-out numbers. The result we have reached showed that the courses offered at PRONATECH in the town of Ampére have not contributed to young people entering the job market, which, according to statements of students who left the program the drop out index has occurred more in technical courses than in FICs. Another aspect that was identified is that FIC courses do not prepare students properly due to their length.

KEY-WORDS: Professional preparation, Work and PRONATECH.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Eixos Tecnológicos para cursos FIC.....	85
Gráfico 2: Eixos Tecnológicos para Cursos Técnicos.....	87
Gráfico 3: Total de matrículas PRONATEC Bolsa-Formação de 2011 a 2016.....	89
Gráfico 4: Matrículas de Bolsa-Formação por regiões de 2011 - 2016	89
Gráfico 5: Bolsa Formação no Brasil de 2011 – 2016: Total de Matrículas: 4.581.299	90
Gráfico 6: Total de matrículas de cursos FIC de 2011 – 2016.....	91
Gráfico 7: Total de matrículas de Cursos Técnicos de 2012 - 2016	91
Gráfico 8: Matrículas por eixos tecnológicos de 2011 -2016 no Brasil.....	93
Gráfico 9: Matrículas do PRONATEC Bolsa-Formação de 2011 – 2016 por faixa etária	94
Gráfico 10: Redes de Ensino do PRONATEC no Brasil de 2011 - 2016	97
Gráfico 11: População urbana e rural de Ampére	118
Gráfico 12: Número de estabelecimentos segundo as atividades econômicas.....	122
Gráfico 13: Números de empregos gerados pela indústria de Ampére	123
Gráfico 14: Economia do Município de Ampére	124
Gráfico 15: Redes de Ensino do PRONATEC no Paraná de 2011 - 2016.....	128
Gráfico 16: Bolsa-Formação no Estado do Paraná de 2011 – 2016. Total de Matrículas: 180. 479 ..	130
Gráfico 17: Bolsa-Formação na Região Sudoeste do Paraná 2011 – 2016. Total de Matrículas: 10.785	130
Gráfico 18: Matrículas Bolsa Formação na Microrregião de Pato Branco – PR. Total de Matrículas: 4.860.....	131
Gráfico 19: Matrículas Bolsa Formação na Microrregião de Capanema-PR de 2012 – 2016. Total de Matrículas: 2.508.....	131
Gráfico 20: Matrículas Bolsa Formação na Microrregião de Francisco Beltrão-PR de 2012 – 2016. Total de Matrículas: 3.397	132
Gráfico 21: Matrículas Bolsa-Formação no Município de Ampére de 2012 – 2016. Total de Matrículas 627	133
Gráfico 22: Evolução anual de matrículas Bolsa-Formação (FIC – CT) de 2011 – 2015	134
Gráfico 23: Total de matrículas Bolsa-Formação distribuídas por eixos tecnológicos no município de Ampére de 2012 – 2015 (Cursos: FIC e CT)	137
Gráfico 24: Matrículas dos Cursos PRONATEC no município de Ampére de 2012 – 2015	138
Gráfico 25: Matrículas Bolsa-Formação de 2012 a 2015 por faixa etária	139
Gráfico 26: Matrículas Bolsa-formação por faixa etária PRONATEC em Ampére - PR.....	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Modelos de organização de trabalho	80
Tabela 2: Matrículas por regiões e modalidades de Cursos	95
Tabela 3: Municípios atendidos de 2011 – 2016.....	96
Tabela 4: Matrículas no Estado do Paraná e modalidades de Cursos	127
Tabela 5: Matrículas e valor recebido pelo SENAI – PR, no ano de 2014	129
Tabela 6: Perfil dos alunos egressos dos cursos FIC.....	135
Tabela 7: Perfil dos alunos egressos dos cursos CT	135

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 Ofício Excelentíssimo Deputado Federal Sr. Assis do Couto	163
ANEXO 2 Ofício ao Excelentíssimo Prefeito Municipal de Ampére	165
ANEXO 3 Ofício ao Excelentíssimo Deputado Federal	166
ANEXO 4 Ofício a Gerente do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Ampére - PR	170
ANEXO 5 E-mail SETEC para uso do Painel de Controle do MEC	171
ANEXO 6 Execução dos cursos do PRONATEC.....	173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCA – Área de livre Comércio das Américas

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CBAI - Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial

CEFET – Centro de Educação Tecnológica

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CESP – Centro de Seleção e de Promoção de Eventos

CF – Constituição Federal

CFESP – Centro Ferroviário de Ensino e Seleção

CIDA – Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CT – Curso Técnico

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FIC – Formação Inicial Continuada

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IDORT - Instituto de Organização Racional do Trabalho

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

OEA – Organização dos Estados Americanos

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONGs – Organizações Não-Governamentais

PIPMO I – Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial

PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRODEM - Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROTEC – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEFOR – Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESI – Serviço Social da Indústria

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica.

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

PT – Partidos dos Trabalhadores

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PDT – Partido Democrático Trabalhista

Sumário

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: RAÍZES HISTÓRICAS DO PRONATEC/SENAI.....	22
1.1 Educação Profissional no Brasil de 1900 a década de 1930: do assistencialismo à formação técnico-profissional	22
1.2. Educação Profissional no período de 1940 a 1960: a perspectiva empresarial - SENAI	30
1.3. Educação Profissional no período de 1960 a 1990: antecedentes do PRONATEC - PIPMO	36
1.4. Educação Profissional a partir da década de 1990: lógica pós-fordista e neoliberal.....	47
1.5 Educação Profissional: A partir de 2000 - Análise do Plano Nacional de Qualificação Profissional	64
CAPÍTULO II - O PRONATEC NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL – O MERCADO DA PROFISSIONALIZAÇÃO	68
2.1 – O projeto hegemônico da política de formação profissional no Brasil: formação para o trabalho simples.....	68
2.1.1 A Proposta educacional na lógica Pós-fordista e Neoliberal para a formação do trabalho simples.....	75
2.2 A política do PRONATEC e sua efetivação no Brasil	83
2. 3 Uma proposta crítica de educação para a formação dos trabalhadores	112
CAPÍTULO III - O PRONATEC NO MUNICÍPIO DE AMPÉRE.....	117
3.1 Breve contextualização do município de Ampére	117
3.2 Operacionalização do PRONATEC em AMPÉRE.	124
CONCLUSÃO	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre o PRONATEC originou-se de uma experiência que vivenciei, no período de 2012 a meados de 2014, quando trabalhei como Coordenador de Educação, no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, em Ampére – PR. Nesse período, ocorreu a implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego naquela unidade.

Tal experiência chamou-me a atenção com relação ao interesse do SENAI-PR quanto ao PRONATEC. Constatava que os cursos do PRONATEC eram os que mais matrículas tinham, na unidade de Ampére – PR. Isso se estendia às demais unidades do SENAI – PR. A pressão interna em *fechar*¹ as turmas era intensa, tendo em vista que o recurso repassado pelo Governo Federal era atrativo. Logo, quanto mais turmas, mais recursos a unidade receberia. Daí, a percepção de quanto isso era significativo para o negócio do SENAI.

Além desse contexto, tive a oportunidade de acompanhar o processo de implantação do PRONATEC, no que se refere aos seguintes pontos: formação do público beneficiário do programa; mudanças que o Governo Federal proporcionou no decorrer do processo da efetivação do PRONATEC; a pactuação *Sistema S*² (um dos principais parceiros do programa) com o Governo Federal.

Em meio a tudo isso muitos aspectos me intrigavam, tais como: carga horária dos cursos, público que os frequentava, qualidade do ensino, espaço físico em que eram ministradas as aulas, como os alunos iriam ter oportunidades de emprego, o volumoso montante de dinheiro destinado para subsidiar os cursos. E também, a preocupação em visualizar que, apenas uma pequena parcela dos alunos que concluíam os cursos, tinham oportunidades de emprego, pois as vagas eram limitadas.

Através da experiência na coordenação, verifiquei que o SENAI tratava a educação profissional pura e simplesmente como um negócio lucrativo. O que importava era a

¹ Tínhamos, sempre, metas de matrículas a cumprir, e, o PRONATEC por ser um programa, no qual, o retorno financeiro era lucrativo, fazia-se necessário trabalhar intensamente para conseguir alunos e fechar turmas. Lembro-me de que, caso a turma fosse de 18 alunos, por exemplo, poderíamos iniciar o curso com, no mínimo 80% do público, que o recurso vinha na sua totalidade. O trabalho era grande, e sobre pressão intensa. Acabava um curso e logo se iniciava outro, pois como o espaço da unidade do SENAI, de Ampére, era pequeno e o planejamento era essencial para otimizar o espaço, bem como, os recursos. Num mesmo período, mas em turnos diferentes, eram ofertados até dois cursos, sem contar os que já estavam em andamento, mesmo em cidades vizinhas, as quais também eram atendidas pela unidade de Ampére, com poucos profissionais à disposição.

² Hoje fazem parte do chamado Sistema S, as seguintes instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

quantidade de matrículas e não a qualidade dos cursos. O foco centrava-se em atingir a meta proposta.

O resultado operacional da unidade era o que mais interessava ao SENAI, não o aprendizado do aluno. Pois isso demandava um tempo maior, na formação do sujeito, além de maior quantidade de pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem. O que prevalecia era fazer mais com menos. A partir desse princípio evidencia-se que o principal interesse está numa formação exclusivamente de caráter mercadológico.

Assim, em abril de 2014, quando me desliguei da instituição, o anseio em pesquisar sobre esse programa, foi cada vez maior, pois sabia que por detrás daquele discurso de formação profissional, muitas coisas precisavam ser elucidadas. Além disso, o que se apregoava, na mídia, teria de ser investigado. Em 2014, foi o auge do programa, considerando que o PRONATEC foi uma das principais bandeiras levantadas para a reeleição da Presidente Dilma. Outro fator que eu indagava, era a forma do Governo Federal enaltecer o Sistema S, em que caracterizava as instituições como sinônimo de qualidade em educação profissional. Tal situação me intrigava por ter vivenciado esse contexto educacional e entender que era necessário trazer à tona essa problemática.

Estava diante de um grande desafio, o de entender o funcionamento do PRONATEC, numa perspectiva crítica. E isso merecia um estudo aprofundado, pois de modo geral, temos poucas pesquisas em educação profissional, na Região Sudoeste do Paraná.

A partir dessa problemática, organizei a pesquisa com os seguintes objetivos:

1- analisar o processo de operacionalização e estruturação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, no município de Ampére - PR, em relação à parceria com o Sistema S, no contexto das políticas de formação profissional, no Brasil, e em relação ao financiamento e a formação ofertada.

2- analisar o processo de operacionalização do PRONATEC: financiamento, diretrizes, recursos investidos, a quem se destina o programa, quantos alunos frequentaram, qual foi o perfil de aluno, faixa etária, cursos mais procurados, eixos tecnológicos com maior número de matrículas, tanto em nível nacional, quanto regional e municipal, em específico, no município de Ampére – PR e qual o índice de matrículas, no período de 2012 a 2016.

3- compreender em que medida o PRONATEC contribui para a formação profissional dos trabalhadores desse município.

A dimensão da qualificação profissional requer um entendimento de como o homem se humaniza e se reproduz e, pelo exposto acima, partimos de uma concepção do Materialismo Histórico Dialético. Esse método de pesquisa é o que “consegue ir à raiz da

condição humana na sua construção histórica no interior das relações sociais capitalistas, de forma mais abrangente e radical em relação às demais concepções e teorias vigentes” (FRIGOTTO, 2001, p. 23). Assim coloca-se o desafio de historicizar o objeto de pesquisa numa perspectiva de totalidade, buscando os nexos do movimento do real em suas mediações e contradições.

A busca do particular empírico como busca de um conteúdo histórico-social faz-se através das mediações. “É no campo da particularidade que se situam as mediações, determinações sociais que permitem ir do singular ao universal, não como objeto genérico, abstrato, mas na sua essência, na concretização (pensado concreto) de suas múltiplas relações, como ser histórico-social” (Ciavatta, 2001, p. 137).

A materialidade oculta do objeto é o fato objetivo/subjetivo de ele ser o produto do trabalho de homens concretos em sociedades concretas. Essa materialidade oculta é o produto de múltiplas mediações ou de relações humanas produzidas historicamente. Todo objeto é materialização da práxis humana. De modo que as mediações são o mundo “dos processos sociais (econômicos, técnicos, políticos, ambientais, científicos, etc.), da essência oculta do fenômeno. São as relações articuladas que são reconstituídas em nível de conhecimento histórico, dentro de determinada totalidade social que faz parte do mundo objetivo” (Ciavatta, 2001, p. 131).

A mediação, como especificidade histórica do fenômeno, possibilita à análise dar conta das conexões entre o geral e o singular, entre o universal e o particular. “A mediação é o passo necessário para descrever a particularidade do objeto, a relação do aparente, singular ou contingente, com o processo mais compreensivo que o determina” (Zemelman apud Ciavatta, 2001, p.232).

Para dar conta desse estudo, utilizamos as seguintes técnicas: pesquisa avaliativa; entrevista estruturada e análise de documentos. Através da pesquisa avaliativa, foi possível elucidar o movimento histórico das políticas públicas de educação, compreender a relação trabalho e educação e obter um entendimento amplo, pois com esse tipo de pesquisa: “... pretende-se designar o esforço sistematizado, orientado pelo método científico e de caráter público, de julgar o mérito de uma política, segundo os critérios de eficiência, eficácia e efetividade” (LIMA, 2010, p. 56).

Por se tratar de uma pesquisa que objetiva desvelar as políticas que norteiam o PRONATEC, utilizamos, também, o procedimento de análise de documentos, para verificar os documentos oficiais, tendo em vista “... seu interesse na compreensão de como a escola é definida, por várias pessoas, impele-os para a literatura oficial. Nesses documentos os

investigadores podem ter acesso à ‘perspectiva oficial’, bem como, às várias maneiras como o pessoal da escola se comunica”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). No caso, a análise de documento oficial público, onde contém as diretrizes do programa, é de fonte primária, bem como, os dados obtidos via SETEC, os quais elucidam o número de matrículas realizadas.

Portanto, para ampliar a possibilidade de compreensão daquilo que se pretende investigar, no último momento, que é a efetividade do PRONATEC, no município de Ampére, utilizamos outro procedimento de pesquisa que envolve entrevista estruturada com alunos egressos e professores. A finalidade da mesma foi compreender a dimensão da qualidade do PRONATEC, em sua especificidade local, ou seja, o município de Ampére - PR. As entrevistas têm, como sujeitos, alunos egressos dos cursos do PRONATEC, ministrados por uma única instituição (SENAI). Utilizamos um modelo de roteiro para as entrevistas a fim de melhor problematizar a temática.

Os critérios estão em consonância com número de matrículas dos cursos e eixos tecnológicos. Assim, selecionamos alunos egressos e também professores para a pesquisa. Tivemos o cuidado em usar codinomes aos entrevistados para preservar sua identidade, porque o objetivo era investigar a qualidade dos cursos, bem como, a inserção dos egressos no mercado de trabalho. Os sujeitos dessa pesquisa foram alunos egressos, dos cursos qualificação profissional e Cursos Técnicos, que frequentaram na unidade do SENAI de Ampére.

Foram elaboradas 06 questões semiestruturadas, sendo aplicadas a um grupo de 10 pessoas. As entrevistas foram feitas para alunos egressos de cursos de qualificação profissional, que variam de 160 a 400 horas. E também para alunos egressos de Cursos Técnicos, com carga horária acima de 800 horas. Destacamos que, para melhor compreensão dos perfis dos alunos egressos, organizamos uma tabela na qual se evidencia a modalidade de curso, idade e sexo.

Além dessas entrevistas, pautamo-nos, num estudo já realizado com os empresários do município sobre o processo de industrialização, fazendo um cruzamento de dados, através dos depoimentos desses empresários e dos alunos que participaram dos cursos do PRONATEC. A finalidade desses dados foi investigar em que medida os cursos do programa atenderam a perspectiva da demanda do mercado de trabalho, no Município, mas correlacionados aos objetivos anunciados pelo PRONATEC.

Ressaltamos, também, que a escolha dos sujeitos da pesquisa ocorreu pelo conhecimento que se tinha de alguns alunos egressos, porque não tivemos acesso à relação

destes, pois segundo resposta obtida da SETEC, não poderiam disponibilizá-la, por ferir os direitos do cidadão.

O caminho percorrido, pela pesquisa, foi marcado por muitos desafios, dos quais destacamos dois que consideramos os principais e que demandaram um tempo significativo na coleta de dados, requeridos pelo objeto da pesquisa em si.

O primeiro consiste em ser uma problemática nova, e por isso, conta-se com pouca produção bibliográfica a respeito. O segundo é a coleta dos dados, junto ao Governo Federal que não se apresentou de forma acessível, tudo indicava que era uma “caixa-preta”. Buscamos ajuda junto aos órgãos responsáveis, nesse caso, a SETEC secretaria que cuida do PRONATEC, junto ao MEC. Realizamos solicitações através de e-mails, e infelizmente não obtivemos sucesso, deparamo-nos com várias negativas³.

Foi assim que, via Lei de Acesso à Informação, no mês de maio de 2016, obtivemos acesso ao Painel de Controle do MEC, um programa do Governo Federal que disponibiliza os dados de todas as ações do Governo, na área de Educação. Aí estávamos com tudo bem encaminhado. Porém, o site ficou fora do ar por algum tempo. Havíamos perdido a esperança em ter o acesso novamente, mas no final do mês de julho, de 2016, o site foi reaberto, então o trabalho foi intenso, pois com a incógnita de não termos o acesso de forma permanente, optamos por fazer a tabulação, dos dados do PRONATEC, o mais rápido possível. Esses dados contribuíram muito para a realização da pesquisa tendo em vista que, pesquisar uma política educacional, demanda precisão de dados e consistência de informações.

Com isso, o capítulo II, está baseado nos dados do PRONATEC, que possibilitaram revelar como ocorreu o processo de expansão do programa, da seguinte forma: Matrículas em nível Nacional e por regiões, Municípios atendidos, modalidade de cursos, sejam eles técnicos ou de qualificação profissional, faixa etária dos alunos, eixos tecnológicos que tiveram maiores demandas, Redes de Ensino que ofertaram os cursos. Nesse capítulo, também elucidamos como ocorreu o processo de organização do programa, bem como, evidenciamos elementos que enfatizam uma formação aligeirada, que o intuito do PRONATEC está atrelado em fornecer um exército de reserva para o capital.

³ Assim, apelamos para Deputados Federais, que representam o Estado do Paraná. Solicitações, via ofício, foram enviadas a cada um dos que imaginávamos ter acesso às informações do PRONATEC. Destacamos os seguintes: Deputado Federal João Arruda (PMDB), que inicialmente nos deu atenção, mas sem êxito com relação ao pedido; Deputado Federal Zeca Dirceu (PT), presidente da Comissão de Educação, junto ao MEC, mas sem sucesso. Aí organizamos um ofício ao Deputado Federal Assis do Couto (PDT) e em conjunto com a assessoria dele, com representação, no Município de Ampére – PR, conseguimos as informações requisitadas, mas demorou para a concretização, pois demandou tempo pelas muitas trocas de e-mails, e também, a reestruturação dos ofícios, tendo em vista que esse pedido tramitava junto à SETEC, via Lei de Acesso à Informação. Num primeiro momento obtivemos a negativa, mas insistimos e obtivemos o êxito.

Também constatamos que os números apresentados precisam ser esclarecidos, pois não se leva em consideração que o programa compreende cinco iniciativas: 1) Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; 2) Programa Brasil Profissionalizado; 3) Rede e-Tec Brasil; 4) Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem; 5) Bolsa-Formação. Cada iniciativa tem números próprios, e nesse caso, nosso objeto de pesquisa pertence à iniciativa Bolsa-Formação, que talvez tenha sido confundida pela amplitude do programa em si, tendo em vista que, o divulgado na mídia, é o número do PRONATEC como um todo, e, como a opção foi estudar o PRONATEC na iniciativa Bolsa – Formação fez-se necessário elucidar os dados que a compunham e não os dados em geral.

A pesquisa está estruturada em três capítulos: O capítulo I aborda, através de uma revisão bibliográfica, o processo histórico da educação profissional no Brasil, que evidencia e contextualiza todo o processo da organização e constituição da educação profissional, desde 1908 a década de 1990, enfatizando: legislação, proposta pedagógica, organização da estrutura educacional. Nesse capítulo, a problemática consiste em compreender como ocorreu o processo do capitalismo dependente da industrialização do Brasil e as consequências para a educação profissional. Dessa maneira, o capítulo I ficou estruturado da seguinte maneira: Educação profissional no Brasil de 1900 a década 1930: perspectiva assistencialista; A Educação profissional no período de 1940 a 1960: a perspectiva empresarial do SENAI; A Educação profissional de 1960 a 1990: Antecedentes do PRONATEC – PIPMO.

O capítulo II aborda o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, no contexto das políticas de formação profissional – o mercado da profissionalização. Para dar conta da investigação, nesse capítulo, partimos de uma breve contextualização sobre projeto hegemônico da política de formação profissional no Brasil: formação para o trabalho simples, a fim de elucidar como as políticas focais, de formação para o trabalho, correspondem a uma necessidade que o Capital tem em formar um número expressivo de trabalhadores semiqualeificados, logo, tendo disponível um exército de reserva de mão de obra disponível e barata no mercado.

Na sequência, realizamos uma interpretação dos números de matrículas, do PRONATEC no Brasil, conforme tabulação dos dados e fazendo nossos apontamentos. Delimitamos optando pela modalidade Bolsa-Formação e em específico ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, nesse caso, a Unidade SENAI de Ampère – PR. Diante disso, foi feita uma análise com levantamento de dados fornecidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e pelo sistema de operacionalização, em nível Nacional,

SISTEC. Com os dados em mãos, foi possível compreender como acontece a operacionalização do programa PRONATEC, em nível de Brasil, Região, Estado e Municípios.

O percurso realizado, nos capítulos I e II, objetiva mostrar o desenvolvimento dos programas de qualificação profissional na relação com o mercado e o Estado (PIPMO – PLANFOR – PNQ e PRONATEC). Buscamos, com isso, investigar como ocorreu a política de formação profissional, no Brasil, e assim, historicizar os programas já realizados, com a finalidade de desvelar o funcionamento do PRONATEC.

E o capítulo III tem por objetivo, compreender como um programa de abrangência nacional foi operacionalizado, no município de Ampére – PR, que tem suas especificidades. Para dar conta disso, fizemos uma contextualização do município para apresentar suas principais características. Em seguida apresentamos como ocorreu o processo de implantação do PRONATEC, na região Sudoeste do Paraná, dividido por microrregiões: Francisco Beltrão, Pato Branco e Capanema. Após esse levantamento trabalhamos com os dados do programa do município de Ampére. Por fim, utilizamo-nos das entrevistas estruturadas, com a finalidade de averiguar em que medida o programa atendeu a qualificação do trabalhador e seu ingresso no mercado de trabalho. Também confrontamos isso com um estudo, já realizado, no município de Ampére sobre industrialização.

Para fechamento apontamos como esse modelo de política educacional contribui na formação para o trabalho simples. Além disso, apresentamos como proposta para os gestores, com base nessa reflexão, a importância dos municípios terem uma escola técnica pública federal.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: RAÍZES HISTÓRICAS DO PRONATEC/SENAI

O objetivo do capítulo é contextualizar o desenvolvimento da educação profissional no Brasil, a partir do século XX, identificando aí os antecedentes históricos do PRONATEC e do SENAI.

1.1 Educação Profissional no Brasil de 1900 a década de 1930: do assistencialismo à formação técnico-profissional

A origem da educação profissional⁴ no Brasil tem suas origens, segundo Ramos (2011) a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, voltado para o ensino das primeiras letras e também para a iniciação aos ofícios. O público, ao qual era destinada essa modalidade de ensino, era de órfãos e abandonados, também aos Asilos de Infância que acolhiam crianças pobres. De tal modo, o início da educação profissional, no Brasil, teve como característica o assistencialismo, com o intuito de amparar os órfãos e como uma forma de não praticarem ações que fossem contra a ordem dos bons costumes da época.

Quanto à criação das primeiras escolas direcionadas para a educação profissional, constata-se, também, que houve um esforço público, possibilitando um redirecionamento para essa modalidade de ensino, no país, como podemos averiguar:

Assim, em 1909, o Presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas “aos pobres e humildes”, e instalou dezenove delas, em 1910, nas várias unidades da Federação. A criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria (RAMOS, 2011, p.39).

A proposta pedagógica tinha um viés religioso, com destaque para os padres salesianos:

⁴ A expressão “educação profissional” foi incluída no debate da LDB na conjuntura de 1995. Seu surgimento remonta ao debate da reforma da formação técnico-profissional patrocinada pelo governo FHC, tendo como pano de fundo as alterações contemporâneas do processo de trabalho que realçavam a polivalência do trabalhador como ponto central, requerendo uma formação de caráter mais geral e abrangente. A expressão reflete, assim, a necessidade do capital de dar ao treinamento da força de trabalho um conteúdo distinto daquele adequado ao período fordista de organização do trabalho e da produção (NEVES; PRONKO, 2008, p. 60).

Em meados da década de 1930 já era notória a decadência das escolas profissionais que os padres salesianos começaram a instalar no Brasil a partir do fim do período imperial. Embora tivessem desembarcado, no país, munidos de uma pedagogia voltada para a educação do proletariado, em termos religiosos, profissionais e ideológicos, e tendo inclusive se notabilizado na formação de operários para o parque gráfico, os padres salesianos acabaram por atender a uma clientela muito diferente da original. Seus liceus de artes e ofícios passaram a oferecer cursos secundários para jovens de famílias abastadas e das camadas médias, inicialmente com o objetivo de financiar as escolas profissionais. À medida que a demanda para as escolas secundárias crescia, as escolas profissionais foram definhando, ao invés de prosperarem com os recursos financeiros gerados por aquelas. (CUNHA, 1999, p. 16 - 17).

Já as décadas de 1920 e 1930 são marcadas por importantes acontecimentos, como podemos perceber:

Os anos 20 e toda a década de 1930 assistiram a uma importante mudança nos destinatários do ensino profissional. No tempo da Colônia e do Império era nítido a quem se dirigia o ensino artesanal e manufatureiro: aos miseráveis, aos órfãos, aos abandonados, aos delinqüentes, enfim, a quem não podia opor resistência a um ensino que preparava para o exercício de ocupações socialmente definidas como próprias de escravos – e, se essa exclusividade não existia, pelo menos o fato ou a suposição de que os escravos exerciam tais ocupações já era sinal de que elas deveriam ser evitadas pelos homens livres, até mesmo para marcarem sua distinção da condição escrava (CUNHA, 1999, p. 14).

Nesse cenário, o Brasil conviveu com um processo de expansão das ferrovias, e fazia-se necessário ter mão de obra qualificada para desempenhar tarefas que as empresas desse seguimento requeriam, assim rompia-se com a perspectiva das escolas mantidas pelo governo, mas tendo a interferência do privado no público. Com isso:

As estradas de ferro tiveram grande importância na introdução, no Brasil, do ensino de ofícios associando oficina e escola. Este ensino dispensou o longo e incerto padrão de aprendizagem herdado do artesanato, que consistia no trabalho do menor, como praticante, ao lado do mestre do ofício. Desde o início do século, as empresas ferroviárias mantinham escolas para a formação de operários destinados à manutenção de equipamentos, veículos e instalações (CUNHA, 1999, p. 33).

O primeiro modelo de escola unificada, isto é, parceria entre o público e privado, originou-se pautado no modelo de produção taylorista, com o intuito de atender as perspectivas da nova ordem da organização do trabalho.

A iniciativa pioneira de ensino unificado de ofícios teve início em 1924, com a criação da Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Quatro empresas ferroviárias que operavam nesse estado fizeram um acordo com o liceu, pelo qual cada uma enviaria dois aprendizes para freqüentarem um curso de quatro anos, realizando estágio nas oficinas de uma delas, situada na capital. O ensino de ofícios apresentava duas inovações que vieram a ser difundidas posteriormente: a utilização das séries metódicas de aprendizagem e a aplicação de testes psicotécnicos para seleção e orientação de candidatos aos diversos cursos (CUNHA, 1999, p. 32).

Concomitante a esse processo, no ano de 1931, segundo Cunha (1999), foi criado o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), juntamente com o apoio e patrocínio da Associação Comercial e da Federação das Indústrias de São Paulo. Nesse enredo contou com a participação de Roberto Mange, um engenheiro suíço que veio ao Brasil a convite da Escola Politécnica de São Paulo para lecionar, e além dele, Armando de Salles Oliveira. Ambos tiveram um destaque importante na divulgação da doutrina sistematizada por Frederick Taylor. A metodologia utilizada pela IDORT consistia em:

Para esses problemas, o Idort apresentava o taylorismo como solução, propugnando o combate à desorganização administrativa das empresas, à utilização inadequada de matérias-primas, de força de trabalho e de energia motriz, assim como a defesa da implantação de um controle eficiente dos custos. Segundo essa doutrina, a redução dos custos permitiria a elevação da produtividade e, em consequência, o aumento dos salários pagos aos trabalhadores o que desincentivaria os movimentos reivindicatórios (CUNHA, 1999, p. 33 - 34).

A produtividade associada à qualificação do trabalhador, já se realizava em países onde o processo de industrialização estava mais acentuado. Diante disso, fazia-se necessário uma adaptação dos trabalhadores brasileiros a essa nova ordem de organização do trabalho. Para isso, havia a seleção de trabalhadores que atendessem aos requisitos e que passassem nos exames psicotécnicos, assim, eram considerados os mais capazes. O objetivo dessas seleções consistia no aumento da produtividade e aproveitamento do tempo do trabalhador, e desse modo o ensino sistemático do processo contribuiria para tal adaptabilidade.

É importante destacar, também, que o controle das empresas para evitar eventuais contratações de trabalhadores que obtinham uma característica política, dava-se a partir dos exames psicotécnicos, em que os mesmos não teriam possibilidade de agitar o clima no ambiente de trabalho das empresas. Entende-se que:

Os exames psicotécnicos serviriam, também, para evitar a contratação de “agitadores”, medida convergente com a adoção de fichas de identificação datiloscópica destinadas a evitar a reentrada, nos quadros

das empresas, de trabalhadores despedidos por razões políticas ou outras (CUNHA, 1999, p. 34).

No ano de 1934, Cunha (1999) salienta que, Roberto Mange, organizou um plano para a criação do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), contando mais uma vez com o apoio do governo do Estado, sendo mantido com recursos oriundos do governo e das empresas, porém a administração se dava de forma autônoma. O governo tinha como contrapartida a colaboração com recursos humanos, no caso, os professores. Nesse enredo é importante salientar que dois aspectos distinguiram a CFESP das demais escolas de formação profissional:

Primeiro, pela clientela restrita (filhos de ferroviários, principalmente) e formação para utilização também restrita (somente para as estradas de ferro). Nas escolas de aprendizagem de ofício, os alunos eram, invariavelmente, órfãos e outros “desvalidos”, oriundos do lumpemproletariado, mais interessados na comida gratuita do que no aprendizado propriamente. Segundo, pela associação do Estado com as empresas, a fim de formar pessoal para todas elas. O Estado era essencial para o funcionamento desse mecanismo, enquanto fornecedor de recursos e garantidor das regras do jogo (CUNHA, 1999, p. 35).

Foi na década de 1930 que o Brasil teve diversos acontecimentos importantes: um deles foi a criação do Ministério da Educação, logo que, o então presidente Getúlio Vargas assumiu a presidência. No entanto, esse ministério estava ligado a outros ministérios, como saúde, esporte e meio ambiente. Outro fato de relevância, em 1932, foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação, organizado por um grupo de intelectuais, dentre eles: Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Francisco Campos, e que, traduziu-se em reformas importantes para a educação brasileira. Por fim, o acontecimento relevante, em 1934, foi a elaboração da segunda Constituição Federal, pela qual a educação passa a ser um direito de todos, ministrada pela família e pelos poderes públicos.

Também, nesse mesmo contexto histórico, Cunha (1999), descreve que o termo “técnico” aparece na legislação da educação brasileira, designando um nível intermediário na divisão do trabalho. É importante atentar que, a partir desse momento, o Estado Novo adquire um papel importantíssimo, assumindo a industrialização como meta. Antes de adentrarmos nessa problemática, é importante ressaltar o contexto político e econômico que o Brasil perpassava.

Segundo Romanelli (1983), a industrialização passava rapidamente por uma mudança em que predominava a importação de produtos, para o uso de produtos nacionais.

Isso ocorreu pelo fato de que, no fim da década de 1930, a Europa encontra-se diante da Segunda Guerra Mundial, logo impôs diversas restrições às importações. Consequentemente como era inviável a importação, isso impulsionou o processo de industrialização brasileira, e fez-se necessário uma reestruturação nesse novo cenário político e econômico.

Corroborando com esse fator, trazemos à luz dessa reflexão, Oliveira⁵ (2006), que ao fazer uma análise da economia brasileira, destaca que a Revolução de 1930 marca o fim de um ciclo e início de outro, na economia brasileira: o fim de um modelo de economia agrário-exportadora e o início de uma estrutura urbano industrial. Um capitalismo que não se modifica na sua essência, desenvolve-se e alimenta-se, através do atrasado, para manter o moderno. Nota-se que a mão de obra da economia agrário-exportadora, nesse contexto, estava atrelada à produção de café, utilizava-se da exploração de mão de obra barata, sem uma qualificação elevada, logo com salários baixos. Com o advento da industrialização, no ano de 1930, verifica-se que isso tende a se perpetuar, a lógica apenas muda de contexto, mas segue-se o mesmo curso no que diz respeito à exploração do trabalho. É o moderno que para expandir o capital da elite brasileira, ainda permanece atrofiado à estrutura antiga e arcaica de exploração do trabalho, tendo em vista que a Europa já presenciava uma nova organização de trabalho. O que ocorre no Brasil nada mais é do que uma inserção parcial do modelo taylorista do trabalho. Assim a industrialização, nesse período, configura-se da seguinte maneira:

A interpretação do arranque industrial que se dá pós-anos 30 tem sido exageradamente reduzida à chamada "substituição de importações": a crise cambial encarece os bens até então importados e, no limite, a não-disponibilidade de divisas e a Segunda Guerra Mundial impedem, até do ponto de vista físico, o acesso aos bens importados; isso dá lugar a uma demanda contida ou insatisfeita, que será o horizonte de mercado estável e seguro para os empresários industriais que, sem ameaça de competição, podem produzir e vender produtos de qualidade mais baixa que os importados e a preços mais elevados (OLIVEIRA, 2006, p. 48).

Oliveira (2006), ainda destaca que esse cenário não se restringe apenas ao Brasil, é antes de tudo, uma maneira de se efetivar a expansão do capitalismo mundial, mas não em sua essência. É um modo de manter a elitização de uma classe social, perpetuando-se no poder, mas sem alterar a forma de expansão do capital.

⁵ Ver Francisco de Oliveira na obra: *Crítica à Razão Dualista* (1972), onde o autor através de uma visão crítica aponta os antagonismos presentes na sociedade brasileira, demonstrando de que maneira o capitalismo no Brasil, alimenta-se do atrasado para manter o moderno.

[...] a reconstrução das economias devastadas terá a indústria como estratégia central e o comércio de manufaturas entre as nações industriais do sistema será a condição de viabilidade da estratégia; aos países não-industriais do sistema continuará cabendo, por muito tempo, dentro dessa divisão do trabalho, o papel de produtor de matérias-primas e produtos agrícolas (OLIVEIRA, 2006 p.63).

O reflexo desse modelo de capitalismo tardio, no Brasil, implica na junção do arcaico com o novo. Essa simbiose, apontada por Oliveira (2006), é a essência da nova estruturação da indústria brasileira, impactando de forma direta para o trabalhador, e, conseqüentemente, na formação deste. O desdobramento disso perpassa diferentes fases que percorre a educação profissional brasileira. Isso tudo pela seguinte lógica:

Assim, na verdade o processo de reprodução do capital "queima" várias etapas, entre as quais a mais importante é não precisar esperar que o preço da força de trabalho se torne suficientemente alto para induzir as transformações tecnológicas que economizam trabalho. Este fator, somado às leis trabalhistas, multiplica a produtividade das inversões; por essa forma, o problema não é que o crescimento industrial não crie empregos — questão até certo ponto conjuntural — mas que, ao acelerar-se, ele pôs em movimento uma espiral que distanciou de modo irrecuperável os rendimentos do capital em relação aos do trabalho. Seria necessário, para que o preço da força de trabalho crescesse de forma a diminuir a brecha entre os dois tipos de rendimento, uma demanda de força de trabalho várias vezes superior ao crescimento da oferta (OLIVEIRA, 2006, p.38).

Oliveira (2006), ao fazer essa análise enfatiza que esse foi o papel do capitalismo em países subdesenvolvidos e periféricos. Assim adequou-se a uma nova demanda de produção, sem largar suas bases de reprodução do capital, por conta disso, presenciamos um capitalismo tardio e dependente, que tem como finalidade sua reprodução, mas camuflado de um discurso errôneo de melhorias, escondendo as mazelas das desigualdades sociais que estavam arraigadas no Brasil na sua origem. Como podemos assim verificar:

A outra vertente pela qual correrá o esforço de acumulação é a do aumento da taxa de exploração da força de trabalho, que fornecerá os excedentes internos para a acumulação. A intensa mobilidade social do período obscurece a significação desse fato, pois comumente tem sido, identificada com melhoria das condições de vida das massas trabalhadoras, que ao fazerem-se urbanas comparativamente à sua extração rural, estariam melhorando. Não há dúvida que o resultado desta comparação é correto, mas ela não diz nada no que respeita às relações salário real-custo de reprodução urbano da força de trabalho, que é a comparação pertinente para a compreensão do processo, nem tampouco às relações salário real-produtividade, parâmetro este que no período começa a crescer, em termos reais: o diferencial entre

salário real-produtividade constitui parte do financiamento da acumulação (OLIVEIRA, 2006, p. 78).

Cunha (1999) destaca que novas fábricas foram criadas e expandidas as existentes. Devido a isso, os países fornecedores de bens de consumo e participantes da Segunda Guerra Mundial tiveram outro enfoque:

Os países beligerantes concentraram sua capacidade produtiva nos equipamentos militares, abrindo espaço, assim, para mercadorias dos países periféricos, fosse para seu próprio consumo interno, fosse para o consumo de outros países, também periféricos, que, antes da guerra, eram supridos pelos atuais beligerantes (CUNHA, 1999, p. 36).

No entanto, essa nova fase, exigiu uma mudança expressiva, sobretudo no que concerne à formação e qualificação da mão de obra especializada, tendo em vista que, o contexto econômico e político do Estado Novo acabaram por influenciar, de forma significativa, na formação de trabalhadores do país, com uma política voltada para o processo de industrialização nacional. O objetivo, dentro dessa estrutura, seria qualificar um número expressivo de mão de obra para atender a demanda da indústria.

O Estado Novo assumiu a industrialização como meta, e é provável que essa opção tenha determinado (ou, pelo menos, reforçado) sua preocupação com a qualificação da força de trabalho, manifesta na Constituição outorgada em 1937. Era fácil deduzir-se que a política projetada de substituição de importações iria necessitar, a curto prazo, de contingentes adicionais de trabalhadores qualificados, que não estavam disponíveis (CUNHA, 1999, p. 36).

Esse contexto político e econômico, segundo Cunha (1999), fez com que aumentasse a oferta do emprego no país, aumentando os turnos de trabalho e logo estendendo a jornada de trabalho, bem como, a exigência de trabalhadores mais qualificados, sobretudo aqueles que deveriam atuar na parte preventiva e corretiva, pois a dificuldade na importação de peças era notória.

Corroborando com esse contexto da época cabe destacar a seguinte análise:

Com isso, enquadrando o desenvolvimento capitalista nacional em uma via traçada pelos interesses dessa coalisão resultando num tipo de industrialização que se processou, inicialmente, às custas de desemprego e de baixos salários; e, posteriormente, pela associação com o capital estrangeiro, especialmente o norte-americano. Capital esse que ingressou no país principalmente sob a forma de equipamentos e técnicas, associando-se a grandes unidades de produção que pudessem absorver uma tecnologia que, pelo fato de ser obsoleta nos Estados Unidos, não deixava de ser avançada para o Brasil (RAMOS, 2011, p. 21 – 22).

Entre as mudanças da estrutura econômica do país, também surgem novas leis que tiveram como objetivo reordenar e regulamentar aquilo que estava acontecendo, em determinados momentos, fruto da necessidade devido à ampliação, ou até mesmo, resultado da influência dos industriários da época. Já em 1938, Cunha (1999), destaca que, o Ministério da Educação, em conjunto com a Divisão de Ensino Industrial, elaborou um projeto que estipulava a criação de escola de aprendizes industriais, mantidas pelos sindicatos dos empregadores e pelas indústrias. O projeto assim era proposto:

As escolas teriam oficinas próprias destinadas à prática dos aprendizes, isto é, trabalhadores maiores de 14 e menores de 18 anos. Os cursos durariam de 8 a 16 horas semanais, em horário coincidente com o período de trabalho, remunerando-se a atividade produtiva do menor. Cada empresa industrial teria a obrigação de empregar um número de menores trabalhadores, igual ou superior a 10% do efetivo total de operários. Caberia ao governo a tarefa de manter escolas de aprendizes onde os sindicatos e as indústrias não fossem capazes de fazê-lo. Os ministérios da Educação e do Trabalho fiscalizariam a aplicação do dispositivo e aplicariam sanções aos infratores (CUNHA, 1999, p. 38).

A reação da indústria, frente ao projeto que as obrigava a absorverem aprendizes, ou seja, jovens que iriam ingressar no processo produtivo, foi da seguinte forma:

O primeiro anteprojeto foi enviado, ainda em 1938, à Confederação Nacional da Indústria e à Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, associações civis não sindicais que funcionavam como grupos de pressão dos empresários do setor. Esta última era presidida, na época, por Roberto Simonsen, principal porta-voz dos industriais. Estes eram contrários ao anteprojeto, em razão das despesas com que teriam de arcar para o pagamento de salários (de aprendizes e mestres) e pelos gastos de instalação e operação de oficinas, sem contrapartida imediata de produção. Não percebiam o quanto o anteprojeto atenderia aos seus próprios interesses a longo prazo. É provável que a formação recente do capital industrial ainda não tivesse propiciado aos industriais uma visão dos seus interesses coletivos mediatos (CUNHA, 1999, p. 38 - 39).

Portanto, nesse curto espaço de tempo da história da industrialização brasileira, a educação técnico-profissional teve uma importante contribuição. De um modelo assistencialista, passa para o de formação de trabalhadores mais qualificados, adequado ao processo industrial da época, cujo aspecto central era qualificar um número expressivo de trabalhadores demandados pela indústria brasileira em plena expansão. A seguir verificaremos os desdobramentos da educação profissional, como isso se intensificou e qual foi o papel do Estado nesse âmbito.

1.2. Educação Profissional no período de 1940 a 1960: a perspectiva empresarial - SENAI

Verifica-se então, o primeiro momento em que a industrialização brasileira passa a exigir uma mão de obra qualificada, e também, a adaptação ao modelo de organização do trabalho da época. Assim, a educação, voltada para a formação e para o trabalho, deixa o caráter assistencialista e incorpora a nova perspectiva da indústria. Muito embora não se modifique a relação trabalho x capital, tendo em vista que o Brasil manteve uma política de exploração intensiva do trabalho.

Logo, a política de qualificação da força de trabalho terá como fio condutor o processo de inserção nos moldes vigentes, sempre formando um excedente de mão de obra capaz de suprir o trabalho da indústria da época. Importante esclarecer que, nesse período, grande parte da mão de obra é oriunda do campo, por isso faz-se necessária uma adequação do sujeito ao modelo taylorista fordista de produção urbano industrial.

Para tanto, o ensino profissional teria de deixar de ser destinado aos miseráveis, órfãos, abandonados e delinquentes. Ao mesmo tempo em que se dava essa mudança ideológica, as exigências acarretadas pelo próprio processo produtivo, tanto na indústria quanto nos transportes ferroviários, passaram a exigir trabalhadores dotados de qualidades que não poderiam resultar de processos aleatórios. Eles deveriam atender aos requisitos taylorismo, para o que se impunha sua seleção mediante exames psicotécnicos. A aptidão e a escolha dos melhores foram dois critérios inseridos na prática e no discurso do ensino profissional, sem precedentes no país. (CUNHA, 1999, p. 15).

Nessa perspectiva, a partir da década de 1940, teremos um dualismo mais notório e perceptível, referente à educação voltada para o trabalho, pois a partir desse período, temos a criação das leis orgânicas que irão direcionar ainda mais a educação brasileira segmentada por setores produtivos, diferenciando assim, aqueles que deveriam ter um ensino secundário e formação propedêutica para a universidade, daqueles que deveriam ter uma formação profissional destinada exclusivamente para o setor produtivo.

Esse período é de extrema importância para a educação profissional no Brasil, como destacado anteriormente, pois o processo de uma indústria local estava a todo vapor e a pressão pelo segmento industrial também é perceptível. Talvez isso se dê pelo fato de que tinham diferentes entidades responsáveis pela formação dos futuros trabalhadores da indústria, pelo fato de que:

Até dezembro de 1941, a organização do ensino industrial no Brasil era bastante diferenciada e confusa. Havia as escolas de aprendizes artífices, mantidas pelo Governo Federal, ensinando ofícios a menores que não trabalhavam, ao mesmo tempo em que lhes ministravam o ensino primário. Seu rendimento era extremamente baixo, resultado das precárias condições de vida dos alunos e suas famílias: a evasão era alta e a qualidade do ensino, precária. Os estados, além do Governo Federal, mantinham suas próprias escolas industriais com diretrizes e critérios unificados em cada qual, mas distintos dos utilizados pela rede federal. Instituições privadas (religiosas e laicas) mantinham também escolas de aprendizes artífices enfatizando, mais do que as governamentais, seu papel assistencial. As Forças Armadas, por sua vez, tinham suas próprias instituições de ensino de ofícios, diferindo de todas as demais, instaladas junto a fábricas de material bélico e estaleiros (CUNHA, 1999, p. 44).

Outro aspecto a ser levado em consideração é que conforme a lei orgânica de 1942, o ensino técnico industrial foi organizado como sistema educacional, assim, seus cursos passaram a ser reconhecidos pelo Ministério da Educação. Diante disso, aumentou a procura por essa modalidade de ensino, e também pelo fato de que houve uma expansão da indústria. Além disso, teve uma substituição de trabalhadores por estrangeiros que vieram logo no início do processo de industrialização no Brasil.

Diante de tais circunstâncias o então Presidente Getúlio Vargas, pressionado pelo patronato paulista que reivindicava um plano para a educação profissional, para que fosse possível atender a falta de mão de obra qualificada, propôs alternativas para esse caso, onde:

Vargas teria solicitado a Capanema, Lodi, Simonsen e a Valentim Bouças (este último, empresário membro da Comissão de Planejamento Econômico) que elaborassem o esboço de um novo formato institucional para a aprendizagem industrial. O acordo conseguido consistia na instituição da aprendizagem industrial remunerada, na criação de um órgão privado encarregado de ministrar cursos em nome de todas as empresas, mediante ato do governo, mas dirigido pelos próprios industriais, financiado com recursos recolhidos pelos empresários via institutos de aposentadorias e pensões (CUNHA, 1999, p. 41 - 42).

Em consequência desse momento houve a criação, em 1943, um mês depois da mudança na direção do Ministério da Educação, do decreto lei que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, cujo estatuto foi elaborado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). Dessa forma:

Ao mesmo tempo em que ficava assegurado o poder da Fiesp sobre parcela ponderável do Senai, garantia-se a participação dos empresários dos estados menos industrializados na gestão do sistema,

que, pelo número de federações e pelo controle que detinham da CNI, contrabalançaria o poder dos paulistas. Em suma, o formato acordado interessava aos industriais paulistas, mas não deixava inteiramente em suas mãos o controle da nova entidade, a não ser no âmbito de seu próprio estado. Passados alguns anos, os empresários assumiram como criação sua o sistema Senai. Constatada a funcionalidade da aprendizagem sistemática e da contribuição compulsória para os interesses dos industriais, eles reescreveram a história, de modo a colocar-se como os autores da idéia (CUNHA, 1999, p. 42 - 43).

A organização do SENAI, segundo Cunha (1999), ficou estruturada da seguinte maneira: é mantida pela CNI e mais suas federações e os sindicatos patronais que dirigem a instituição, tendo a liberdade de escolherem seus diretores os quais, determinam suas políticas de ação e atuação.

Ressaltamos também, nesse momento histórico, a interferência no Estado Brasileiro, tendo o papel de protagonista na organização do SENAI.

Enquanto protagonista do desenvolvimento econômico, empenhado na industrialização, o Estado foi capaz de perceber a necessidade do capital na formação da força de trabalho necessária a sua reprodução ampliada, antes mesmo dos próprios capitalistas. Estes, incapazes de tomarem as iniciativas concernentes, chegaram a opor resistência aos encargos financeiros que lhes foram atribuídos. Assim, o Estado, por intermédio do próprio Vargas, cujo patrimonialismo assumiu, nesse caso, forma ostensiva, agiu com autoridade em nome de todos os empresários, para o que teve de se contrapor a suas demandas imediatistas (CUNHA, 1999, p. 55).

Além disso, Vargas determinou que a CNI, elaborasse um regimento interno com o intuito de submeter o SENAI junto ao Ministério da Educação, que após isso, seria levado ao Presidente da República para a aprovação do decreto lei que seria responsável pela criação dessa instituição.

Cabe destacar também, que segundo Cunha (1999), muitos intelectuais da educação que defendem um ensino profissional no Brasil, assim postulam que do ponto de vista da lei, vigente, ainda por mais de 74 anos, perpassando as constituições de 1946, 1967 e 1988, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o SENAI é uma instituição de caráter público, pois se mantém, através dessa legislação, até os dias atuais.

Portanto o SENAI, no início de suas atividades e como preconizava a legislação, ficou definido da seguinte maneira: as indústrias enquadradas na CNI eram obrigadas a contribuir para a manutenção da instituição, já o SENAI, em contrapartida, deveria ofertar cursos de aprendizagem. Assim a atuação do SENAI estendia-se a outros ramos como transporte, comunicação e pesca, além das empresas comerciais.

Dessa forma, segundo Romanelli (1983), logo após quatro anos de criação do SENAI, o Governo, através do Decreto n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), instituição que seguia a mesma lógica do SENAI, porém mantida pela Confederação Nacional do Comércio. Diante disso, o Governo baixou um Decreto Lei n. 8. 622 que também obrigava as empresas comerciais a empregarem menores aprendizes.

O valor arrecadado assim era organizado para recolher o fomento e fornecer a manutenção dessas instituições:

Dois anos depois, a contribuição das empresas passou a ser calculada “na base de 1% sobre o montante de remuneração paga pelos estabelecimentos contribuintes a todos os seus empregados” (Decreto-lei n.6.246, de 5 de fevereiro de 1944) (CUNHA, 1999, p.62).

Hoje esse contexto já conta com uma organização diferenciada como podemos perceber:

Uma vez que o financiamento dos principais representantes do Sistema S (SENAI E SENAC) decorre do recolhimento de 1% sobre o montante da folha de salário das empresas, sendo acrescido mais 0,2%, quando essas empresas tiverem mais que 500 funcionários (OLIVEIRA, 2006, p. 41).

Em paralelo à criação do sistema S, também constatamos outros aspectos de relevância da educação profissional nesse período. As leis orgânicas de 1942 reordenaram o ensino no país nas diferentes modalidades como é possível verificar:

As “leis” orgânicas decretadas a partir de 1942 redefiniram os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. Por razões econômicas (a formação de força de trabalho que possibilitasse a realização do projeto de desenvolvimento assumido pelo Estado Novo) e razões ideológicas (montar um quadro geral e simétrico que abrangesse todos os tipos de ensino), o sistema educacional escolar passou a ter a seguinte configuração: (1) O ensino primário, com quatro ou cinco anos de duração, destinava-se a todas as crianças de 07 a 12 anos (Decreto-lei n.8.529, de 02 de janeiro de 1946). (2) O ensino médio, para jovens de 12 anos ou mais, compreendia cinco ramos. O ensino secundário (Decreto-lei n.4.244, de 09 de abril de 1942) tinha o objetivo de formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior (CUNHA, 1999, p. 48 - 49).

Diante do exposto acima, percebemos uma reestruturação dos diversos níveis de educação no Brasil, os quais ficaram assim sistematizados com as referidas leis que os amparassem:

Os ramos profissionais do ensino médio foram instituídos pelos seguintes atos: o ensino industrial pelo Decreto-lei n.4.073, de 30 de janeiro de 1942; o ensino comercial pelo Decreto-lei n.6.141 de 28 de dezembro de 1943; o ensino normal pelo Decreto-lei n.8.530, de 02 de janeiro de 1946; e o ensino agrícola pelo Decreto-lei n.9.613, de 20 de agosto de 1946. Os três últimos decretos-leis foram promulgados após a queda de Vargas, mas ainda no governo de transição, e seguiram as linhas gerais dos elaborados no Estado Novo (CUNHA, 1999, p. 53).

Retomamos a discussão do processo de criação do sistema S, agora abordando sua metodologia de ensino. Quanto ao processo metodológico o SENAI teve diversas fases, mas sempre correlacionado ao processo produtivo, em que o Departamento responsável pelas séries dos materiais didáticos ficava a cargo do Departamento Regional do Distrito Federal.

Nesse período, a lógica da organização do trabalho era fundamentada no taylorismo. E seguia-se no material pedagógico utilizado, bem como, na formação dos professores. Podemos averiguar que no SENAI:

As séries metódicas permitiam (aliás, exigiam) a delimitação de um ofício (ou parte dele) a ser ensinado, mas de forma que ele fosse entendido como um conjunto de operações que poderiam ser aprendidas separadamente. Assim, a divisão técnica do trabalho estava associada direta e univocamente ao processo de aprendizagem. Em segundo lugar, a necessidade de improvisação. Quando de sua criação, o Senai (como, aliás, a maioria das entidades de ensino profissional na primeira metade dos anos 40) não dispunha de um corpo de instrutores conhecedores dos diversos ofícios que se pretendia ensinar. Em consequência, impunha-se a improvisação de instrutores, para o que o material didático deveria ser quase tão detalhado quanto o dos alunos-aprendizes. Em terceiro lugar, a opção pela padronização. Sendo uma entidade de âmbito nacional, mas administrada segundo padrões federativos, o Senai logrou alcançar um alto grau de padronização dos métodos de ensino, assim como da nomenclatura. No que diz respeito às séries metódicas, a padronização da nomenclatura, da definição das operações componentes de cada ofício e das seqüências do seu ensino representaram uma vitória dos setores que defendiam a centralização pedagógica como contraponto da descentralização política da instituição (CUNHA, 1999, p.75 - 76).

No que se diz respeito ao método de ensino que prevalecia nas escolas do SENAI, percebe-se que o modelo era pautado na aprendizagem e baseado no modelo taylorista e fordista. Os alunos eram treinados para exercerem tarefas repetitivas, mas sempre primando pela qualidade e quantidade de operações executadas, já aos instrutores caberia a tarefa de executores dessa proposta de ensino.

Cunha (1999), também ressalta que o Método de Ensino de Instrução Individual o qual perdurou por muitos e muitos anos, no SENAI, apresentava quatro fases do ensino: 1ª

estudo do assunto, nessa fase os alunos estudavam os conteúdos existentes na folha individual; **2ª: comprovação do conhecimento**, momento em que ocorria a discussão dos conteúdos estudados, e também, as respostas na folha de operações e nas folhas individuais e tecnológicas. Em seguida era elaborado um roteiro do trabalho, o qual cabia à **3ª: aplicação, generalização ou transferência**, onde o docente demonstrava a maneira ideal do manejo das ferramentas, bem como, da execução da tarefa, que já era prevista na folha individual, recebida anteriormente, e nesse momento, caso tivesse eventuais erros, o docente fazia a correção com o aluno. Por fim, a **4ª: a avaliação**, o docente levava em consideração a execução das tarefas nas folhas individuais, a transferências dos conteúdos tecnológicos, o uso correto das tecnologias, com o intuito de evitar desperdício, além de averiguar o uso e manejo correto das máquinas, seu comportamento e suas falhas, induzindo o aluno a perceber suas falhas e a avaliar seu trabalho no futuro. O intuito do método consistia numa preparação dos sujeitos para que se enquadrassem, mais rapidamente, ao processo produtivo da época.

Passadas, praticamente duas décadas, verificamos que o governo novamente teve um papel importante, no que se refere à organização de políticas públicas na formação profissional no país, desenvolvendo uma política de engajamento, ou seja, obrigando também as indústrias a assumirem a responsabilidade na qualificação dos trabalhadores, porém, percebemos que esse período fortaleceu o Sistema S, no caso, o governo deu vez e voz a essas instituições.

Isso aconteceu-segundo Romanelli (1983), pela incapacidade do país em fornecer uma educação profissional, nessa época. Também se deu pelo fato de que anteriormente havia muita importação da mão de obra dos países europeus. Dessa maneira não se tinha uma preocupação quanto à formação de recursos humanos, mas quando esse cenário se modificou, em virtude da Segunda Guerra Mundial, foi perceptível a mudança no quesito econômico, que também modificou a política educacional.

Ainda, é enfatizado por Romanelli (1983), que devido à dualidade do ensino, na época, a população que mais procurava as escolas de aprendizagem do SENAI e SENAC pertencia a uma camada social com certa urgência de preparar-se para o exercício de um ofício.

Quando se tratando de um público mais jovem, era uma parcela da população que precisava ingressar no mercado de trabalho mais cedo, tendo em vista que não podiam frequentar escolas do sistema oficial da época. É importante destacar que isso ocorria porque os alunos que frequentavam essas escolas eram remunerados, pelas instituições, o que se tornava um atrativo.

A dualidade no ensino, fez com que as escolas oficiais, mantidas pelo Governo, fossem frequentadas por uma parcela da população que tinha mais condição financeira, a elite. A classe, que dependia da venda da força de trabalho, frequentava uma escola paralela, como as do Sistema S, ao lado das escolas primárias.

Observa-se, que a base econômica, até então, era agrícola, e essa transição para a indústria, exigia dos trabalhadores uma nova maneira de saber trabalhar que era a ideologia da fábrica, com os pressupostos taylorista-fordista, vigentes nesse período.

Diante disso, o agravante consiste em destinar dinheiro público e repassar esses recursos para o Sistema S para serem geridos, muito embora, no início, ainda o governo tivesse um acompanhamento mais acintoso referente a esse repasse, mas como iremos verificar que caso isso não tivesse acontecido, dificilmente os empresários destinariam uma contribuição mensal para a formação dos trabalhadores, tendo em vista que, o que está em jogo muitas vezes, são interesses de classes empresariais.

A indústria brasileira manteve-se em alta, tanto é que, no ano de 1959, diante desse meio o Governo Federal cria, através da Lei. 3552, de 16 de fevereiro, uma nova organização para o ensino industrial. Assim, através do Decreto Lei n. 47038, de 16 de novembro de 1959, definiu as escolas técnicas que iriam compor a Rede Federal de Escolas Técnicas. Percebe-se, nesse contexto histórico, uma retomada da esfera Federal referente ao Ensino Técnico, que até então, foi delegada para a iniciativa privada, embora tendo a participação do Estado.

Nesse período tivemos uma mudança de Governo de Getúlio Vargas, em que se tinha uma política que apresentava um Capitalismo nacional e o Estado, o papel de interventor da economia, para a intervenção política de um Capitalismo dependente, defendido por Juscelino Kubistchek (1956 – 1961), marcado, sobretudo, pela abertura ao mercado internacional, por via das multinacionais. O emprego, consequentemente, também continuou numa estimativa crescente nesse período, pois com a abertura do governo para o capital internacional, o emprego, na indústria brasileira, cresceu respectivamente.

1.3. Educação Profissional no período de 1960 a 1990: antecedentes do PRONATEC - PIPMO

A década de 1960, para a educação profissional no Brasil, teve uma importância significativa, pois, num cenário de crescimento econômico, a demanda por mão de obra qualificada continuava a ser um pré-requisito. O desdobramento da política econômica, adotada pelo Governo Federal, que permitia sob o lema: “cinquenta anos em cinco”, prometia

desenvolver o país. Com essa mudança estabelecida em 1961, ampliou a demanda por qualificação.

Também tem destaque, nesse cenário, a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei n. 4.024, de 1961. Além disso, um ato importante o Golpe Civil Militar⁶, instaurado no Brasil no ano de 1964.

Mesmo diante dessas situações, o Estado não deixou de ser mediador na economia, passou a produzir mercadorias e serviços, sobretudo nas infraestruturas, como podemos verificar:

Se no lastro da herança de Vargas a intervenção do Estado na economia visava favorecer, sobretudo, o capital nacional, garantindo as condições para o seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, buscando controlar e até restringir o ingresso do capital estrangeiro, durante a ditadura, em que um movimento iniciado ainda no governo JK, essa restrição desapareceu, criando-se em consequência o famoso tripé em que o Estado funcionava como instrumento de acumulação a serviço tanto do capital nacional quanto – e, sobretudo, - do capital internacional (RAMOS, 2011, p. 43).

A interferência do Capitalismo internacional na política econômica, na década de 1960, provocou uma mudança das políticas educacionais, absorvendo, conseqüentemente, o apoio no financiamento desse modelo de política. Nesse cenário é que destacamos, como um modelo adotado de política educacional, o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial PIPMO I (1963 – 1982).

O PIPMO foi criado, segundo Barradas (1986), diante de um cenário político e socioeconômico, em decorrência do modelo industrial, adotado pelo país, no governo de JK, mas se estendeu ao Governo de João Goulart (1961 – 1964), devido à demanda de qualificação de mão de obra existente no país, sobretudo para aquela parcela de trabalhadores que iriam ingressar na indústria local.

Em meio a esse contexto, é que o PIPMO foi criado e expandido a todo território nacional. Inicialmente o intuito do programa era ter uma duração de vinte meses, mas como veremos, estendeu-se para aproximadamente dezenove anos. Foi uma ferramenta utilizada, pelo Estado, para a expansão do Capital, expandindo-se para quase todos os segmentos que demandava uma formação inicial de mão de obra.

Enfatizamos que o PIPMO foi uma exigência do Capital Internacional, que teve uma participação intervencionista na elaboração da política do programa, através de parcerias e de apoio técnico. Como podemos verificar:

⁶ Usaremos esta expressão, pois entendemos que o Golpe foi Civil Militar.

A organização do ensino técnico industrial contou com a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), constituída com a colaboração de órgãos americanos como a USAID e a Aliança para o Progresso, no contexto do Acordo Brasil e Estados Unidos, firmado ainda em 1946, com o objetivo de fornecer equipamentos, assistência financeira e orientação técnica às escolas técnicas brasileiras. No Plano Estratégico de Desenvolvimento (1967), no qual se previa o fim da recessão (RAMOS, 2011, p. 44).

Assim sendo, destacamos os principais pontos na implantação do PIPMO, apontando quais suas peculiaridades. Segundo Barradas (1986), os pontos de destaque desse programa são: o programa, na sua criação, foi idealizado para ser transitório, além de propor uma formação de um número expressivo de formação de mão de obra para a indústria, não tinha unidades próprias, pois funcionou, através de parcerias com as instituições, usufruindo de ocupações já instaladas pelas mesmas.

Outro aspecto, que nos chama a atenção, é de que o PIPMO destinava-se a treinar a futura mão de obra, bem como, desempregados e aqueles que já estavam no setor produtivo. Com o tempo, estendeu-se aos mais variados setores da economia, sem mudar seus objetivos explícitos, e treinava diversos níveis de 1º a 2º graus.

Funcionou de maneira paralela há outros projetos do Governo Federal, além de entidades assistenciais, bem como, o ensino supletivo, sindicatos, Exército e outros institutos, incluindo o Sistema S. Quanto ao Sistema S, pode-se destacar:

Nos anos 70, parcelas crescentes do orçamento do Senai resultaram de transferências dos ministérios da Educação e do Trabalho, através do Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra e do Departamento Nacional de Mão-de-Obra. Esses órgãos elaboravam planos especiais de treinamento de trabalhadores e utilizavam os centros de formação profissional do Senai para executá-los, mediante convênios renovados periodicamente (CUNHA, 1999, p.64).

Durante a década de 1960, tivemos um contingente muito expressivo de trabalhadores semiqualeificados dentro da indústria brasileira, e as escolas como o SENAI, não davam conta dessa formação, fazia-se necessário uma formação dentro do processo de trabalho. O PIPMO tinha como objetivo também treinar para a adaptabilidade desses trabalhadores, absorvendo a lógica do trabalho da época, e por conta disso, o programa tinha cursos de curta duração.

As razões disso consistiam num adestramento, termo utilizado por Barradas (1986), para enfatizar que o objetivo do programa era melhorar a eficiência dos trabalhadores já

empregados, bem como, daqueles com pouca qualificação, frutos da decorrência da divisão social do trabalho.

Dessa análise, verifica-se que a mercadoria, nesse caso, a força de trabalho, era trocada pela mercadoria salário. Assim, quanto menos tempo de formação profissional tem o trabalhador, menos é seu custo, mais baixo é seu salário.

Com a política, adotada pelo governo, do salário mínimo, possibilitou a acumulação do capital, da seguinte maneira:

Neste sentido, o salário mínimo permitiria igualar o preço da força de trabalho a partir de uma base mínima, impossibilitaria a formação de um mercado de concorrência e diminuiria o poder de barganha do trabalhador, permitindo, assim, a acumulação mais rápida do capital. Desta forma, a mão-de-obra abundante deveria ser regulada e, efetivamente, o foi, por meio de leis trabalhistas que a mantinham a níveis de custo suficientemente baixos, liberando assim, a empresa do custo de reprodução da força de trabalho. Com o mesmo objetivo, o custo dos bens de consumo interno agricultáveis eram mantidos a um nível relativamente baixo a fim de "suprir as necessidades urbanas de forma a não alterar o custo da alimentação" (BARRADAS, 1986, p. 27).

Seguindo a análise de Barradas (1986), o Estado teve um papel crucial nesse modelo econômico de acumulação do capital, alargando, ainda mais, essa relação e investindo na infraestrutura, bem como, fixando preços aos produtos agrícolas que eram exportáveis, até mesmo, oferecendo vantagens cambiais e equipamentos importados.

Diante disso, verifica-se o quanto a indústria foi beneficiada, como o Estado brasileiro trabalhou, de forma intensa, para a acumulação do capital, adotando uma política compensatória, em prol do crescimento econômico do país, favorecendo, sobretudo, a elite que detinha os meios de produção, enquanto para a classe trabalhadora ofereciam-se condições mínimas.

É importante apreender, também, que nesse momento o mundo do trabalho vivencia a introdução da maquinaria no setor produtivo, logo, formar um exército disponível de trabalhadores é essencial, mas torna-se importante adestrá-los, treiná-los para que cumpram com as exigências de um mercado de trabalho que exige trabalhadores já fragmentados, criando especialidades nos mais diferentes ramos da produção industrial.

Como verificamos, a indústria brasileira foi fruto de um Capitalismo tardio, a proposta do Capitalismo brasileiro era diferente dos países mais desenvolvidos, diante disso era necessária uma ruptura com o modelo agrário-exportador, logo, a classe trabalhadora também precisava incorporar essa mudança.

Isso ocorreu devido ao fato de que a indústria que estava, há mais tempo, instalada no país, não admitia trabalhadores sem esses requisitos, pois era preciso um trabalhador que tivesse uma familiaridade com as novas tecnologias da época e aos novos equipamentos, mas, acima de tudo, tivesse as atitudes que o setor industrial exigia. Assim, a política do PIPMO consistia em treinar um exército de reserva à indústria, como se assinala:

O Estado, com o objetivo de diminuir o tempo de adaptação do trabalhador às novas tecnologias e as novas atitudes de trabalho, inerentes às novas relações de produção, propôs-se criar um programa "emergencial" que deveria: - treinar os operários já empregados no sentido de adequá-los aos novos padrões tecnológicos, bem como aos novos padrões de comportamento decorrentes das novas tecnologias importadas (BARRADAS, 1986, p. 40).

À medida que a indústria brasileira apresentasse um contingente maior de pessoas qualificadas à sua disposição, poderia, a qualquer momento, ter uma rotatividade de trabalhadores, tendo em vista que dispunha de mão de obra disponível, além de estarem treinados, conforme a demanda requerida, e de acordo com os padrões mínimos daquele contexto da organização do trabalho, oriundos dos modelos de produção taylorismo e fordismo. Isso não permitia o poder de barganha dos trabalhadores.

Nessa lógica, o PIPMO cumpriu uma função importante, que na definição de Barradas (1986), servia como um agenciamento de trabalhadores, eliminando os custos de formação de mão de obra, bem como, desempenhou funções condizentes com as perspectivas e padrões da empresa.

Diferentemente dos primeiros anos da industrialização do Brasil, sobretudo, quando as ferrovias demandaram mão de obra e tinham custos com a qualificação, agora as circunstâncias são outras, pois o Estado, além de custear com a preparação da mão de obra, possibilitando maior lucratividade dos empresários, que segundo Barradas (1986), tornaram-se evidentes como a Comissão Brasileiro - Americana e Educação (CBAI), a través de suas bases ideológicas e práticas, que foram absorvidas na formação industrial. Nesse contexto, a atuação da instituição teve um papel importante, como podemos constatar:

A CBAI passou a desenvolver várias ações na área de ensino industrial, e foi efetivamente o órgão que iniciou o treinamento de grandes massas de trabalhadores para a indústria. Entre 1958 e 1964, a CBAI treinou 30 mil técnicos diretamente nas escolas industriais, e 350 mil trabalhadores de forma indireta (BARRADAS, 1986, p. 46).

Portanto, o PIPMO, além de treinamento de mão de obra, reforçou a ideologia da indústria da época para a manutenção do projeto desenvolvimentista. Também conferia ao

PIPMO as seguintes características: adestramento dos trabalhadores, em certas habilidades que estavam de acordo com o processo de produção, bem como, medidas adotadas após a década de 1964, que era destituí-los de qualquer poder de reivindicação segundo (BARRADAS, 1986).

Atrelado a essa formação está o próprio processo de desqualificação profissional, tendo em vista que, através da implantação dos princípios oriundos de técnicas tayloristas, exigia-se o mínimo de formação dos trabalhadores e conseqüentemente os desqualificava, pois não possuíam o domínio sobre todo o processo produtivo, apenas algumas frações e com isso, resultou a limitação de suas reivindicações, como também o salário.

No entanto, pode-se afirmar que foi pelo efeito do advento na maquinaria, que o trabalho industrial fragmentou-se, e diante disso, criaram-se algumas especialidades, porém, a necessidade maior residia em trabalhadores que auxiliassem a maquinaria.

[...] o Estado brasileiro propiciou, através do PIPMO, um tempo de treinamento muito mais curto. O treinamento na escala hierárquica de produção torna-se progressivamente muito mais simplificado. O operário ligado a um determinado tipo de tarefa não precisa mais do que de um "adestramento". Além disso, o capitalista não é mesmo onerado com o custo da formação de mão-de-obra (BARRADAS, 1986, p. 65).

Por conta disso, é que os treinamentos variavam de uma carga horária de vinte a cem horas, embora alguns tivessem uma carga horária superior. Podemos destacar alguns exemplos desses cursos para esclarecer como ocorria a formação da época: Técnico – Auxiliar Técnico - Operário Qualificado – Operário Semiquualificado – Operário Braçal.

No entanto, ao PIPMO caberia apenas a formação de Operário Semiquualificado e Operário Braçal. Vejamos estrutura de funcionamento desses cursos, na seguinte lógica: nome do curso – função que desempenha e escolaridade.

Operário semiquualificado - executa operações simples, que exigem atenção e coordenação motora; executa trabalho que tende ao automatismo. Sua formação profissional é realizada no próprio local de trabalho, em período que varia de 100 a 400 horas, mediante adestramento em algumas operações e explicações tecnológicas elementares. O ideal é que o operário semiquualificado tenha concluído o curso primário. Exemplos: armador de ferros, afiador de serras, montador de móveis, afiador de ferramentas, laminador, esmerilhador, etc.

Operário braçal - trabalhos em carga, descarga, limpeza, armazenamento, vigilância, o uso quase exclusivamente da força

física. Tende a diminuir a percentagem de operário braçal na indústria moderna (BARRADAS, 1986, p. 66).

Percebe-se que o foco é justamente a preparação de um trabalhador que atenda aos requisitos mínimos de qualificação. Barradas, (1986), considerou essa proposta semelhante à de uma fábrica. Uma fábrica com operários adestrados, logo, descartáveis, tendo em vista que, tratava-se da formação de um trabalhador com uma qualificação limitada, proporcionando-lhe desempenhar tarefas que eram específicas.

No entanto, não lhe dava a possibilidade de reivindicar por melhores salários, isso provou uma vulnerabilidade em relação aos conhecimentos técnicos, tanto é que nas escolas como as do Sistema S, o PIPMO, cumpria com a tarefa, segundo Barradas (1986), do “como fazer”, tendo apenas noções básicas da parte técnica.

A política educacional, proposta pelo PIPMO, sofreu algumas alterações no decorrer da implantação, sobretudo no período 1971 – 1974, pois sua expansão enquanto um programa, que tinha como meta, qualificar um número expressivo de trabalhadores, assim expandiu-se para outros setores da economia, que pode ter sido fruto do próprio crescimento da economia da época, sendo o setor primário e terciário que logo demandou mão de obra mais qualificada para atender esses dois setores.

Barradas (1986), ainda salienta que até a década de 1970, o programa havia treinado 369.102 mil trabalhadores nas áreas de siderurgia, química, mecânica, material elétrico, energia elétrica e construção civil, porém estiveram ligadas a escolas de aprendizagem do SENAI também, escolas Federais, Estaduais e outras entidades privadas, somando um total de 1.200 escolas formadoras em todo o país.

Retomamos a análise realizada anteriormente, de que o PIPMO tinha uma proposta de atendimento, através de parcerias, ou seja, assim não havia unidades fixas que eram exclusivas do programa, conseqüentemente essas escolas que já atuavam na área de formação profissional, cediam os respectivos espaços.

Outro fator que merece ênfase é quanto ao financiamento, para que tudo tivesse êxito à proposta do PIPMO. Entretanto, é importante observar que o Brasil anteriormente já havia feito a abertura para o capital internacional, conseqüentemente as políticas educacionais também estavam associadas a tais medidas.

Com a entrada das agências internacionais no Brasil, tornaram-se as financiadoras das políticas públicas, com destaque para o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Ressaltamos que esse fenômeno está correlacionado à própria expansão do capital, quando presenciávamos uma luta ferrenha entre Capitalismo e

Socialismo no mundo todo. O capital precisava de reestruturação, sobretudo no setor produtivo, pois o modelo taylorista e fordista estava em decadência e sendo questionado. Uma nova concepção ideológica emergia, pautada no modelo toyotista de produção, embasada na ideologia do Capital Humano⁷. Como podemos verificar:

Pretendia-se implementar uma política de absorção de tecnologias, favorecendo a adaptação e a elaboração tecnológica autônoma. Essas circunstâncias levaram a uma política ainda mais contundente de formação de recursos humanos e a qualificação acelerada de trabalhadores. Esse é o período em que a Teoria do Capital Humano é mais difundida e que tomam força os princípios da economia da educação (RAMOS, 2011, p. 47).

Para Barradas (1986), a Teoria do Capital Humano inicia, na década de 1960, e está assentada em três premissas, que são: maior escolaridade, maiores oportunidades de emprego e maiores rendimentos. E assim, nos apresenta mais elementos para compreendermos como as agências internacionais se caracterizam e como elas atuam:

Segundo Arapiraca, as multinacionais seriam caracterizadas pela ONU através de suas agências específicas: CEPAL, UNESCO, OIT, PNUD, OMS, etc.; OEA; Movimento Mundial de Igrejas; Lions Club e Rotary Club. Na categoria de ajuda bilateral, podem ser encontradas a Fundação Rockefeller e a Fundação Ford. Nas agências ligadas a governos, podemos encontrar a USAID, a Aliança para o Progresso e o Corpo de Paz dos EUA, a Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional (CIDA) e as agências ligadas ao setor financeiro - o BIRD, de abrangência mundial, e o BID, restritos às Américas. Além de outras com menor influência na América Latina. (Cf. ARAPIRACA, José de Oliveira. A USAID e a educação brasileira. op. cit. p.75) (BARRADAS, 1986, p. 122).

Os organismos internacionais tiveram uma interferência na educação pública, na década de 1970, não apenas em relação ao PIPMO, mas em todos os níveis da educação profissional de maneira geral, em razão disso, o país adere a empréstimos dos organismos internacionais para financiar as políticas públicas, sejam elas econômicas (sobretudo no setor produtivo) ou educacionais, não que em períodos anteriores isso não tenha ocorrido, mas agora a participação se configura numa amplitude maior.

Ramos (2011) enfatiza que o cenário se apresentava da seguinte lógica: tinha-se uma preocupação com a formação de trabalhadores, fruto da expansão dos empregos. Assim existiam duas linhas condutoras desse processo de formação profissional. Uma atuava na formação acelerada de mão de obra, nesse caso, o PIPMO, que tinha como principal

⁷ Para melhor aprofundamento ver: “Gaudêncio Frigotto” na seguinte obra: A produtividade da escola improdutiva (1993).

característica a preparação para o trabalho simples, além da formação de técnicos que iriam exercer funções intermediárias, dentro do processo produtivo, para quando a formação acontecia seguindo os moldes propostos pelos organismos internacionais. Em paralelo a isso, tinha a formação propedêutica que era destinada às classes mais favorecidas da sociedade. Tendo em vista, ainda que, a classe trabalhadora era quem ingressava em cursos de formação profissional, pelo fato das necessidades econômicas da época.

No final da década de 1970, o modelo econômico, pautado no capital internacional, apresenta sinais de esgotamento, que podem ter sido ocasionados pelo agravamento da crise do próprio capital que estava prestes a eclodir no mundo, em 1979, com crise de petróleo, que resultou na desestabilização da economia. Isso travou consequentemente o desenvolvimento científico, logo, certas medidas foram adotadas, as quais afetaram diretamente a educação profissional da época.

Muito embora em 1971, o governo, através da Lei. N. 5. 692, de 11 de agosto de 1971, tivesse colocado a educação profissional, como compulsória para a profissionalização em todo o segundo grau, teve um efeito negativo, como podemos verificar:

A mais ambiciosa medida de política educacional de toda a história do Brasil foi, sem dúvida, a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. Ela representou, certamente, o maior fracasso. Expressa na Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971, essa política consistiu na fusão dos ramos do 2º ciclo do ensino médio, na nomenclatura da LDB-61. Assim, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico passaram a constituir um ramo único, com todas as escolas oferecendo cursos profissionais – então chamados de profissionalizantes – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para todas as atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial (clássico + científico) não teriam mais lugar nesse grau de ensino (CUNHA, 1999, p. 190).

Diante disso, as estratégias de governo começam a fracassar e, com isso, os investimentos para a educação profissional sofrem com a decadência da economia. Isso é resultado de uma economia de mercado baseada exclusivamente no Capitalismo dependente⁸, pois a partir do momento em que a economia mundial apresenta sinais de crise, o corte emergencial ocorre com as políticas públicas, além de elevar a carga tributária, sufoca a classe trabalhadora, e retira seus direitos até então conquistados. O reflexo disso ocasionou que:

⁸ Para melhor aprofundamento ver: “Florestan Fernandes: Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina” (1972).

A solução que alguns administradores educacionais aventaram para conseguir aumentar os orçamentos disponíveis foi a cobrança de uma taxa compulsória para a caixa escolar, uma maneira de introduzir, disfarçadamente, a cobrança de anuidades. Como o ensino de 2º grau não estava previsto na Constituição federal, nem nas estaduais, como gratuito, a medida parecia legítima. Esse não era, entretanto, o pensamento dos estudantes das escolas públicas de 2º grau, que se manifestaram contrários ao fim da gratuidade do ensino nos lugares em que a cobrança de anuidades começou a ser feita, qualquer que fosse o nome ou o pretexto (CUNHA, 1999, p. 204).

Outro dado relevante para a educação profissional, da época, foi que a interferência do capital internacional agiu de maneira mais evidente sobre as escolas técnicas, culminando assim num projeto ainda mais audacioso:

Com a política de incentivo nacional e internacional, a rede de Escolas Técnicas Federais se consolidou em 1959 e ocupou um lugar estratégico na composição da força de trabalho industrial brasileira, de tal modo que em 1971 se configurou um projeto ainda mais ousado, tal como a transformação de algumas delas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Também esse projeto recebeu apoio internacional (n. 775/BR), na forma de PRODEM I (Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio), elaborado por comissões das quais participavam brasileiros e americanos. A formação de professores brasileiros para esse projeto ocorreu por meio de um mestrado na Universidade Estadual de Oklahoma, nos Estados Unidos (RAMOS, 2011, p. 45).

Já o PIPMO teve as seguintes fases, que Barradas (1986), assim sintetizou: de 1975 – 1977 teve um aumento exponencial e atingiu o seu maior auge de alunos concluintes, justamente num período marcado pela recessão econômica. Já de 1978 a 1979, suas atividades foram reduzidas. Entre 1980 a 1982, verificou-se um rápido esvaziamento das matrículas, sendo o programa extinto em 1982. Mesmo tendo mudanças significativas na economia do país, e logo após a fase denominada como o milagre econômico da economia brasileira, na metade da década de 1970, observa-se que o crescimento do programa foi significativo, o mesmo foi extinto devido à recessão econômica.

A década de 1980 foi propícia, em de diversos aspectos, importantes para o cenário político, econômico e social no Brasil. O primeiro é que o regime militar já demonstrava sinais de fragilidade, devido ao seu esgotamento, instaurado através do Golpe de 1964.

Nesse período emergiu, segundo Barradas (1986), um processo de abertura política, que culminou em 1988, com a criação da Constituição Federal, além de uma recessão econômica muito profunda, que para alguns intelectuais, a década de 1980 é, também,

conhecida como a década perdida. O Brasil encontrava-se diante de um contexto econômico em que a taxa de desemprego e subemprego originava-se de uma inflação elevadíssima.

Em meados da década de 1980, toma posse da presidência da República José Sarney (1985 – 1990), dando fim a um período marcado pela Ditadura Militar. Nesse período tivemos alguns acontecimentos históricos para a educação profissional. Ramos, (2011), destaca que mesmo diante de um cenário econômico recessivo e com uma inflação elevadíssima, o governo Sarney, implantou, em 1986, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC). Somando-se a isso a sociedade brasileira vivia o processo de redemocratização, provocando profundas mudanças no cenário político. Uma luta que resultou num debate de melhorias da educação pública brasileira, bem como, a luta pela cidadania.

Entretanto, diante dessa conjuntura, é que muitos profissionais da educação começaram a reivindicar por melhorias no processo da educação brasileira. E foi um período de amadurecimento de muitas perspectivas progressistas em relação à educação pública, como podemos verificar:

O projeto de uma nova LDB foi apresentado pelo deputado Octávio Eliseo em dezembro de 1988, dois meses depois de promulgada a Constituição, incorporando as principais reivindicações dos educadores progressistas, inclusive referentes ao ensino médio. Iniciava-se, assim, uma importante mobilização pela aprovação de uma nova LDB que pretendia trazer avanços significativos para a educação nacional na perspectiva da democratização e da universalização da educação para todos de qualidade. Em relação à educação profissional e ao ensino médio, o horizonte traçado por este projeto, era da escola unitária e politécnica, superando-se a histórica dualidade que marca a história da educação brasileira. O longo debate em torno desse projeto e do Substitutivo Jorge Hage foi atravessado pela apresentação de um novo projeto de LDB pelo Senador Darcy Ribeiro (RAMOS, 2011, p. 59).

Mas, nesse mesmo cenário, é importante destacar a interferência que a CNI propôs em 1988, através de um documento denominado “Competitividade da Indústria: uma estratégia para o Brasil”, esse documento, segundo Oliveira (2005), não é destinado apenas para o governo brasileiro, mas para toda a sociedade que irá absorver essa ideologia na década de 1990. Pautados na Teoria do Capital Humano, inferiu-se que o sistema educacional seria o grande responsável pelo nível de desenvolvimento das economias, mas que para tanto teria que passar por profundas reformas.

Como o ensino técnico ainda tinha um respaldo muito expressivo, na sociedade brasileira, fruto da grande contribuição da Rede Federal, o PROTEC foi criado pelo então Ministro da Educação Jorge Bornhausen, programa que já havia sido delineado pelo seu

antecessor, Marco Maciel. A proposta continha em sua essência um caráter eleitoreiro. Diante disso, é que seus objetivos assim se constituíam:

Os objetivos proclamados para o Protec retomavam antigos estereótipos a respeito das virtudes do ensino profissional: ajustar a oferta de pessoal qualificado às exigências de um mercado de trabalho em processo de expansão; garantir novas alternativas de formação profissional, evitando estrangulamentos no acesso ao ensino superior; interiorizar as oportunidades de qualificação profissional, que estariam muito concentradas nas capitais. A despeito da propaganda oficial, na realidade não se previa construir duzentas novas escolas técnicas, mas, sim, firmar duzentos convênios, que, além de novos estabelecimentos de ensino, viriam a beneficiar escolas já existentes. Além disso, não se tratava somente do ensino técnico, em termos estritos, isto é, o oferecido em nível de 2º grau, para formar profissionais de nível médio. A maioria dos convênios visava ao 1º grau, cujo ensino profissional não tinha nada de técnico. Os quase dois milhões de pedidos de escolas profissionais que chegavam ao MEC, de prefeitos, vereadores, deputados e senadores (ao menos era esse o número divulgado) eram utilizados como “prova” de que existia uma grande necessidade desse tipo de ensino, portanto a política educacional estaria no caminho certo (CUNHA, 1999, p. 157).

Na prática essa lógica funcionaria da seguinte forma, as prefeituras fariam as doações dos terrenos e a infraestrutura e, segundo Cunha (1999), o número estimado era de construir 46 escolas, destas 13 agrotécnicas e 33 industriais. Além disso, a meta era ofertar aproximadamente 40 mil vagas, e que se previa ainda, convênios junto a essas escolas e, dessa forma, ultrapassaria o número de 66 mil vagas. Mas, ao final do governo Sarney, o que se verificou é que, daquela meta ambiciosa, restou pouca coisa, porque apenas 16 das 46 escolas projetadas foram construídas.

Portanto, percebemos que, nesse período, o foco principal esteve atrelado, sobretudo a uma formação para o trabalho de forma aligeirada, com intuito de treinar um exército de reserva para uma indústria que estava num período crescente, nesse caso, em referência ao PIPMO. Outro aspecto marcante foi a interferência dos organismos internacionais, no financiamento das políticas públicas voltadas para a formação do trabalho, e em meados da década de 1980, presencia-se um período de disputas por um projeto societal e logo de formação profissional no Brasil.

1.4. Educação Profissional a partir da década de 1990: lógica pós-fordista e neoliberal

O Brasil, na década de 1990, presencia uma transição “truncada” de organização do trabalho fordista para pós-fordista, que como destacado anteriormente, tem seus desdobramentos já no fim dos anos de 1980. Essa nova mudança no mundo trabalho, é

resultado do esgotamento dos sistemas anteriores, Taylorismo e Fordismo, os quais se centravam na produção em massa, através da racionalização do trabalho, do gerenciamento científico, atrelado a isso, estava o processo que, segundo Antunes (2005), resultou em seis aspectos, que são: queda da taxa de lucros, causada pelo aumento da força de trabalho; esgotamento desse modelo de produção; hipertrofia da esfera financeira; maior concentração de capitais, devido às fusões de empresas; crise do Estado do bem-estar social; incremento acentuado de privatizações.

Esse cenário se desenhou, para uma nova organização do trabalho, pautado, segundo Antunes (2005), na destruição das forças produtivas, degradação ambiental, precarização do trabalho, elevando, de forma expressiva, o número de pessoas desempregadas. Assim, o Toyotismo, baseado numa produção enxuta, enfatiza que se produz, conforme a demanda do mercado, utiliza novos mecanismos para desenvolver a acumulação do capital, apresenta um novo modelo de gestão desse trabalho, fundamenta-se no trabalho operário em equipe, no qual os sujeitos desempenham diferentes funções, com base na flexibilidade que lhes possibilita operar simultaneamente várias máquinas, além de ter como característica, o melhor aproveitamento do tempo (just in time). Seu funcionamento ocorre, através do sistema de placas e senhas, que sinaliza a reposição de peças e de estoque (kanban).

Outra característica, desse sistema de produção, é de que a produção ocorre de forma terceirizada, diferentemente do taylorismo cuja produção ocorria em torno de 75%, no interior da fábrica. No Toyotismo essa lógica se altera em proporção, sendo que, apenas 25% da produção, ocorre dentro da fábrica, e terceiriza a produção para setores especializados, eis aí, a centralidade da precarização da mão de obra.

Além disso, utiliza-se de Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), o que instiga os trabalhadores a discutir o trabalho e desempenho, com o objetivo de melhorar a produtividade. Essa ferramenta converte-se num importante instrumento para o capital, diferentemente do modelo anterior, no qual o trabalhador não tinha essa autonomia. Agora isso é convertido tendo, como foco, retirar esse saber cognitivo do trabalhador e ampliar, ainda mais, o poderio do capital. Isso tudo é incrementado pelo avanço tecnológico, além do controle das lutas sociais, que nada mais é do que destituir o poder dos sindicatos, juntamente com a fragmentação do trabalho, postulando uma ideologia individualista para o trabalhador, em que pressupõe que o sucesso depende dele saber trabalhar em equipe, através de uma formação flexível e polivalente e saber cooperar com a filosofia da empresa.

Segundo Antunes (2005), essa nova organização do trabalho apresenta que diante de possibilidades de qualificação tecnológica e da Terceira Revolução Industrial, pode-se afirmar

que, a introdução de novas tecnologias, não é sinônimo de trabalhador mais qualificado, pelo contrário, existe uma relação entre qualificação e desqualificação. Isso se dá mediante, como verificaremos a seguir, as políticas públicas de educação priorizam um projeto que tem como finalidade promover a empregabilidade do sujeito e não a formação politécnica/tecnológica, numa perspectiva emancipadora.

Retomamos Oliveira (2005), quando analisa que o Brasil absorveu um capitalismo dependente da Europa, com a importação de um modelo de acumulação de capital, baseado na agricultura agrário-exportadora, para um modelo de industrialização nos moldes taylorista fordista. Ocorre, na década de 1990, a inserção do país na lógica toyotista, de forma parcial, isto é, ainda presenciávamos, nesse contexto no setor produtivo, um modelo pautado na organização do trabalho taylorista- fordista, apenas com um incremento do Toyotismo. Isso fica evidente de que ainda convivemos com um modelo de organização do trabalho atrasado, ou seja, a indústria brasileira absorve a essência do Toyotismo e convive com o atraso do taylorismo/fordismo.

Consequentemente, utiliza-se do aparelho do Estado para disseminar uma concepção, mas que ela mesma torna-se resistente em absorver por completo, pois o foco reside na “galinha dos ovos de ouro”, que é a exploração da mão de obra, a única e exclusiva maneira de acumulação de capital, pois para inserir-se de fato nesse novo contexto de organização de trabalho, tem que investir intensamente em tecnologia, mas isso demanda capital, e por que fazer isso se é possível contar com um exército de reserva semiquualificado?

Por conta disso, mais uma vez mantém sua base, a exploração da mão de obra barata. Por outro lado, o capital internacional, já em fase de esgotamento, em países industrializados, tem uma sobrevida, através de sua expansão e utilizando do neoliberalismo, como modelo político e econômico para atingir seus objetivos, apoiando-se através dos organismos internacionais como agentes de políticas econômicas e sociais que contribuirão como facilitadores dessa nova lógica de acumulação.

Todo esse cenário é de extrema importância para apreendermos a lógica e o caminho que o sistema educacional brasileiro percorreu, na década em estudo, avaliando em que medida o novo modelo de política econômica, desenhado no fim da década de 1980, interferiu de forma direta, nas diretrizes da modalidade educação profissional.

Esse período, na história brasileira, foi marcado por grandes pontos importantes, a priori verificamos que no cenário político tivemos as primeiras eleições diretas, elegendo o presidente Fernando Collor de Mello (1990 – 1992), e que dois anos mais tarde, seu governo

sofreu o Impeachment, foi sucedido por Itamar Franco (1992 – 1995). Na sequência, houve a eleição de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998) de (1999 – 2002).

O cenário econômico, no início da década, foi marcado por uma inflação elevadíssima. Houve a inserção do capital nacional na globalização, pautado nos princípios do neoliberalismo econômico, que prevê a interferência mínima do Estado, bem como, a privatização das empresas estatais. Criação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Desenvolvimento do Fundo de Manutenção, Desenvolvimento do Ensino Fundamental e também, a Valorização do Magistério (1997) (FUNDEF). Também tivemos a Conferência de Jomtien, na Tailândia, demarcando os pilares da Educação pública brasileira. Ressaltamos apenas alguns elementos, os quais iriam compor um desdobramento muito significativo na educação profissional no Brasil.

Na década de 1990, o Brasil adota uma política neoliberal para sua economia, quando se prevê uma abertura maior junto a grandes multinacionais, muito semelhante à política adotada, no período de ditadura militar, porém revestida de novos moldes, muitas vezes demonstrando a falsa concepção de cidadania e democracia.

Seguindo essa linha de pensamento, também foi o posicionamento da indústria brasileira na época, colocando em evidência que a inserção econômica brasileira na era global seria inevitável, e para tanto, certas medidas precisavam ser tomadas, com o intuito de alavancar a economia do país e, conseqüentemente, a necessidade de realizar inúmeras reformas dentro do Estado. Compete, ainda, ao Estado a interferência mínima na economia do país.

Junto, a essa nova conjuntura, chegam as reformas no Estado brasileiro. Ao apresentar os fatos, e verificar, assim, seus desdobramentos, nos adentrarmos no processo que implicou também na educação profissional. A grande saída que o empresariado via para o enorme contingente de desempregados no país, residia no fato de que eles não estavam preparados para o ingresso no mercado de trabalho, pois devido às grandes mudanças ocorridas, no mundo do trabalho, exigiam-se novas habilidades e competências para o trabalhador conseguir uma vaga.

Um dos marcos do ideário capitalista está pautado na maneira como o Estado brasileiro tem participação significativa, nas políticas públicas, mas seguindo sempre uma concepção burguesa de fazer política social. Atrelado a esse fenômeno, podemos destacar o neoliberalismo burguês, da década de 1990, que com o apoio de organismos internacionais, pensaram as políticas sociais do país como saúde, educação, emprego, cultura, sobretudo com intervenção econômica, nos países em desenvolvimento.

Corroborando com essa análise Frigotto (2006), destaca que:

As políticas da Organização Mundial do Comércio (OMC), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BIRD) visam preservar estes interesses. Um exemplo desta relação se explicita nos termos que buscam impor o tratado de Livre Comércio da Américas (ALCA); Estes mesmos centros deslocam seus investimentos produtivos ou especulativos para onde dão mais lucro sem nenhum compromisso com as populações locais; por fim, a estratégia dos setores produtivos é incorporar cada vez mais tecnologia e novas formas organizacionais, aumentando a produtividade e exigindo cada vez menos trabalhadores. Produz-se socialmente o fenômeno que se denomina de *crise estrutural do emprego ou crise do trabalho assalariado*. Por outro lado, a forma predatória do desenvolvimento vem acabando com as bases da vida pela destruição do meio ambiente (FRIGOTTO, 2006, p. 8).

O resultado dessa intervenção de organismos internacionais, nas políticas públicas, está evidente, sobretudo, nas políticas educacionais, no que se refere aos programas acelerados, de qualificação profissional para os trabalhadores brasileiros, nos financiamentos estudantis, no currículo, na legislação LDB 9394-96, na parceria público/privado, na expansão do ensino à distância, na abertura e crescimento do ensino superior privado.

O autor ainda destaca, sobre esse assunto, quatro cenários nos quais o neoliberalismo obteve força. O primeiro se refere à radicalização das políticas neoliberais, numa mercantilização dos direitos sociais, bem como, ruptura crescente da proteção ao trabalho. Nesse cenário é que os ideários neoliberais tiveram um peso significativo na atualidade: “As estratégias neoliberais de desregulamentação e flexibilização das leis do trabalho, atualmente em curso no Brasil, são um exemplo emblemático de uma carta branca para o capital exercer a superexploração dos trabalhadores” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 61).

O segundo são políticas focalizadas de inserção precária, e nesse sentido, as políticas de formação para o trabalho, adotadas pelo Brasil, estão inseridas nesse cenário. Já no terceiro, auto-regularização dos excluídos mediante uma nova cultura de trabalho, que ganha diferentes nomenclaturas, tais como economia cooperativa, economia popular, economia de sobrevivência, e o conhecido mercado informal. Por fim, o último é denominado de sociedade do conhecimento do tempo livre, do entretenimento, do lúdico e do fim do trabalho, também correlacionado a isso, está a apologia ao autonegócio e empreendedorismo.

Por isso, alguns programas criados, pelo governo federal, têm como principal característica atender a demanda mercadológica do trabalho, priorizando sua flexibilização e o sujeito. Logo há precariedade das condições de trabalho, mas revestido de uma polivalência, que pode ser assim elucidado: “Trata-se de formar um trabalhador “cidadão produtivo”,

adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica de polivalência” (FRIGOTTO, 2006, p. 10).

Concomitante a esse processo está o fator econômico, ou seja, diante de uma nova configuração do capital, apoiado pelos organismos internacionais, o trabalho no Brasil teve uma visão pautada, apenas no imediatismo do mercado, pela exigência do capital internacional. Diante disso, houve a precarização dos postos de trabalho e, o não investimento significativo na área de ciência e tecnologia, na educação com qualidade, pois o país optou perante suas bases econômicas, num Capitalismo dependente, tendo em vista que em países europeus existe uma valorização maior, em cada área de trabalho do sujeito, obedecendo a seguinte lógico - mercadológica:

Quanto mais dóceis os governos, e submissos à lógica de exploração intensiva do trabalho, mais dependentes são suas políticas macroeconômicas nacionais. De um lado, são colocados em marcha os programas macroeconômicos de integração subordinada e passiva, por meio de adoções políticas neoliberais de liberalização do comercial sem critério, de desregulamentação financeira, de enxugamento do Estado (desvios de funções e dilapidação do patrimônio), de desnacionalização econômica e de especialização produtiva. Com isso, pretende-se estimular a atração de investimentos estrangeiros, o que muitas vezes desincentiva o melhor aproveitamento das oportunidades nacionais (POCHANN, 2012, p. 8-9.).

Também corroborando com essa análise verificamos que:

Como mostram Neves (2005) e Rodrigues (1998), os aparelhos de hegemonia da burguesia brasileira foram construindo, de forma sistemática, um ideário ou pedagogia da hegemonia em torno do pensamento empresarial, antes e depois da ditadura. A partir da década de 1990, o ideário situa-se em torno da ideologia neoliberal da globalização, da necessidade do ajuste mediante a reforma do Estado, da reestruturação produtiva, da desregulamentação, da flexibilização e da privatização (FRIGOTTO, 2006, p. 258).

Seguindo essa análise, entenderemos a ocupação que cada nação exerce, na ordem da internacionalização do capital, bem como, seus desdobramentos no mercado de trabalho, logo na qualificação profissional do trabalhador. Assim podemos identificar:

O centro da economia mundial representa o *lucus* do poder do comando, sendo predominante às atividades de controle do excedente das cadeias produtivas, bem como, de produção e difusão de novas tecnologias. A periferia assume um papel secundário na estrutura de poder mundial, sendo *locus* subordinado às lógicas financeiras e

creditícias, assim como a apropriação do excedente econômico e dependente na geração e absorção tecnológica (POCHMANN, 2012, p. 16).

Esse processo ocorre diante de um fenômeno conhecido como globalização financeira, que segundo Pochmann (2012), esse é o resultado da terceira divisão Internacional do Trabalho, que resulta no processo de uma crescente expansão da internacionalização do capital. Isso implica em afirmar que o comércio internacional tende a ser, cada vez mais entre as empresas, do que as próprias nações.

Os efeitos desse cenário consequentemente irão incidir, no processo produtivo, na mão de obra e na qualificação profissional requerida para a execução de determinadas tarefas. Porém, as novas concepções de organização do trabalho, ganham força na indústria local, sobretudo, nas mais desenvolvidas que absorvem novos conceitos de exploração da mão de obra, tendo em vista de que grandes empresas, acabam sendo pontos de referências, mas mascaram sua ideologia de expansão de mercado, bem como, os antagonismos presentes nesse processo.

Aparentemente, não é possível vermos seus efeitos, mas quando analisamos a dialética, desse processo, percebemos os impactos que vão ocasionar as nações, em pleno desenvolvimento, como o Brasil. No entanto, um fato a ser levado em consideração, no contexto da internacionalização do Capitalismo, é que essas grandes empresas, instalam-se nesses países, apenas de forma fragmentada, com o intuito apenas de explorar a mão de obra, que nesse caso, é tida por um baixo custo e com direitos trabalhistas reduzidos, ampliando até mesmo as horas de trabalho, não fazem investimento a longo prazo, o que possibilita abrir e fechar suas portas quando acharem conveniente.

No entanto, esse contexto é essencial para que seja possível haver a expansão do capital e perceber como isso ocorre, no Brasil, com relação ao atrasado e ao desenvolvido:

De forma mais ampla e, também, no que nos interessa de específico, Francisco de Oliveira nos permite fechar esta breve síntese das determinações estruturais que nos trouxeram até hoje. Para ele, a imbricação do atraso, do tradicional e do arcaico com o moderno e o desenvolvido potencializa nossa forma específica de sociedade capitalista dependente e nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho. Mais incisivamente, os setores denominados de atrasados, improdutivos e informais se constituem em condição essencial para a modernização do núcleo integrado ao capitalismo orgânico mundial (FRIGOTTO, 2006, p. 259,).

Tendo em vista, que apenas uma parcela dos produtos é produzida, no país onde se instala, implica em dizer que o trabalho é simples e rotineiro, não se exige muita qualificação profissional, por outro lado, as condições de trabalho são muitas vezes precárias. O intuito da migração, dessas indústrias, está ligado, também, à abundância da diversidade de matéria prima e de energia. Isso não é possível, em países ricos e desenvolvidos, por conta das leis, referentes ao meio ambiente. Assim, a produção do que é visto como poluidora, fica a cargo de países onde a indústria fez sua instalação, porém, o trabalho complexo fica no país de origem da empresa matriz, como podemos verificar:

A constituição de cadeias produtivas mundiais encontra-se dividida em dois níveis distintos. No primeiro nível assumem maior importância as atividades produtivas vinculadas aos processos de concepção do produto, definição do *design*, *marketing*, comercialização, administração, pesquisa e tecnologia e aplicação das finanças empresariais. Por ser atividade de comando e elaboração, são partes do processo produtivo vinculadas aos serviços de apoio à produção, com tecnologias mais avançadas demandando crescentemente mão de obra mais qualificada, que recebe maior salário e com mais condições favoráveis de trabalho. Não causa espanto, no entanto, saber que a parte majoritária dos investimentos em ciência e tecnologia são de responsabilidade dos países de centro capitalista (POCHMANN, 2012, p. 32).

Outro aspecto que se apresenta, em nossa realidade social e econômica, está constituído de uma extrema desigualdade entre os jovens quanto ao acesso à educação, que segundo Pochmann (2007), ao fazer uma análise do jovem no mercado de trabalho, para os filhos da classe trabalhadora e filhos de pais ricos. O autor ao se referir sobre um elemento chave, o acesso à educação, aponta que para os filhos da classe trabalhadora isso ocorre na seguinte lógica, combinar trabalho com estudos, significando uma jornada de 16 horas por dia, entre casa, trabalho, escola e retorno para casa, interferindo substancialmente na qualidade da aprendizagem.

Já, esse contexto apresenta-se diferente para os filhos dos ricos, que são subsidiados pelos pais, podendo assim postergar o ingresso no mercado de trabalho, priorizando apenas os estudos, concluindo o ensino superior e em determinados casos, até mesmo a conclusão da pós-graduação, para somente, após isso, ingressar no mercado de trabalho. Isso significa que estes conseguem ter condições mais favoráveis para disputar os melhores postos de trabalho e com melhor remuneração.

Outro ponto que merece destaque, na visão de Pochmann (2007), é que a entrada do jovem da classe trabalhadora precocemente no mercado de trabalho se dá pelo fato de que, a

partir da década de 1990, devido à crise do mercado de trabalho, geração de postos de trabalho precários e baixos salários dos adultos, contribuíram para que esse jovem ingressasse no mercado, para tentar contribuir na renda familiar, mesmo em atividades que são inaceitáveis, tais como: trabalho escravo, insalubre, perigoso, prostituição, tráfico de drogas e crime organizado.

Por isso, fica evidente esse distanciamento de classes, consequentemente, o acesso à educação de qualidade e o tempo destinado à profissionalização não tem muito espaço, como também, sua real importância, pois o que está em jogo são os meios de subsistência.

Portanto, à medida que as políticas educacionais caminham na direção de atender apenas aos interesses do capital, nada tem contribuído para a formação do sujeito capaz de enfrentar os desafios do mundo do trabalho, pelo contrário, atua no direcionamento para desenvolver competências técnicas direcionadas ao mercado de trabalho imediato, ou seja, preparação para ocupações de cargos que exigem o trabalho simples, com tarefas que não necessitam de especialização, mas sim, apenas de uma qualificação mínima necessária.

A política educacional, da década de 1990, passou por vários embates ideológicos, como vimos anteriormente. A CNI apresentava um posicionamento no que concerne à educação, sobretudo, numa perspectiva voltada para atender os interesses mercadológicos, ou seja, imediatistas, pois era essencial manter um exército de reserva de trabalhadores qualificados, atendendo, assim, aos pressupostos de um modelo de política neoliberal, que segundo Ramos (2011), atendia a um viés mais tecnicista e economicista. Por outro lado, havia os intelectuais que defendiam, desde o final da década de 1980, uma educação profissional voltada para a formação humana e de bases científicas e tecnológicas, mas acima de tudo pública.

Corroborando com a análise, Ramos (2011), ainda enaltece que o Banco Mundial alertava que um país onde os estudantes que frequentavam o ensino médio mais educação profissional em consonância, tinham maiores chances de prosseguir nos estudos do que ingressar no mercado de trabalho.

Seria recomendado ao governo investir na educação profissional, através de uma reestruturação dessa modalidade de ensino, implicando dessa maneira que esses recursos que, até então, eram destinados para escolas federais, por exemplo, fossem destinados e revertidos para pessoas que não tivessem acesso à referida modalidade.

Cunha, (1999), destaca que essa foi uma maneira de coibir o ingresso desses jovens nas escolas federais, foi o esvaziamento de conteúdo profissional, e até mesmo, do nível geral.

Diante disso, pretendia-se que os alunos buscassem o ensino médio de alta qualidade em número reduzido.

Não se comparam os custos das escolas técnicas federais com as escolas privadas de boa qualidade, não para fazer destas o parâmetro das políticas públicas, mas para mostrar que qualquer ensino de boa qualidade é caro, seja público seja privado (embora neste último o preço supere muito o custo – novamente o mercado mostra sua presença!) (CUNHA, 1999, p. 268).

Neste caso, temos que levar em consideração que as escolas técnicas federais tinham grande renome, muitos dos alunos egressos de cursos técnicos ingressavam no Ensino Superior, por conta disso, justificava-se que não haveria um aproveitamento dessa formação recebida, por parte dos jovens egressos dessas instituições, bem como, o valor investido.

A alternativa seria desenvolver programas profissionalizantes básicos que atendessem à perspectiva mercadológica, com o intuito de inserção desses jovens no mercado de trabalho e ser uma política voltada para formação em massa. Desse tipo de perspectiva de educação profissional é que teremos o seguinte programa de qualificação profissional:

[...] o Banco Mundial considerava que, em um país onde o nível de escolaridade é tão baixo, aqueles que chegam a fazer o ensino médio têm expectativas e condições de prosseguirem os estudos ao invés de ingressarem imediatamente no mercado de trabalho. Os recursos deveriam ser revertidos, então, para aqueles com menor expectativa social, principalmente mediante cursos profissionalizantes básicos, que requerem pouca escolaridade (RAMOS, 2011, p. 76).

O resultado dessa recomendação do Banco Mundial teve o seguinte efeito para a educação profissional:

A posição descolada da educação profissional, em relação ao sistema educacional, assim como as políticas de formação para o trabalho, passaram a ser orientadas para os programas de capacitação de massa. As escolas técnicas deixaram de oferecer ensino médio profissionalizante para oferecer cursos técnicos concomitante e sequenciais a esses. A formação destinada a trabalhadores com baixo nível de escolaridade passou a ser compartilhada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho. As ações engendradas pelos Ministérios, entretanto, mantiveram-se desarticuladas entre si, em relação à educação básica e políticas de geração de trabalho, emprego e renda (RAMOS, 2011, p. 68).

A partir disso, o reordenamento da política pública de educação atravessa uma nova fase, e a partir desse novo contexto é que a educação profissional terá seus desdobramentos.

Consequentemente, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), assim reestruturou a educação profissional no ano de 1994:

O modelo apresentado pela SEMTEC em 1994 pode ser assim resumido: os cursos técnicos de nível médio teriam a duração de 4 (quatro) anos, sem a expedição de certificado de conclusão do 2º grau ao fim do 3º ano, sendo estruturado em áreas de conhecimento durante os três primeiros anos, derivando-se habilitações no último ano. Cada área deveria conter disciplinas de base tecnológica, devidamente equilibradas, juntamente com aquelas voltadas para a cidadania. O estágio curricular deveria se iniciar a partir do 3º ano, com duração mínima de 360 horas (RAMOS, 2011, p. 54).

Isso foi uma maneira de atender ao grande financiador da educação pública do Brasil, as agências multilaterais, que trabalhavam em prol da expansão do sistema capitalista, contribuindo assim, na difusão de uma nova ordem mundial de mercado e inserção de países subdesenvolvidos, tendo em vista que estamos diante de uma fragmentação da educação profissional, pois o que se percebe é que os anseios da classe empresarial se mantêm e se alargam.

Com isso, temos uma separação entre o Ensino Médio e o Técnico, enfatizando que o ensino técnico, de forma modular, se efetiva, através de certificação com caráter de qualificação profissional, assim, à medida que o aluno conclui os módulos pode ser conferido a ele o certificado de técnico. Nessa perspectiva, é uma maneira de contribuir com a própria expansão das escolas do Sistema S. Além do mais, isso implicaria que:

Ademais, a condição autônoma conferida aos módulos, longe de flexibilizar a educação ou de torná-la permanente, fragmentaria e enrijeceria o conhecimento em compartimentos pedagógicos, banalizando a formação profissional e transformando o conhecimento no mero domínio de um conjunto de técnicas isoladas, de caráter unicamente instrumental (RAMOS, 2011, p. 61).

Diante desse embate, a respeito da certificação por módulos, Ramos (2011), ainda denota que o Governo FHC, no ano de 1996, enviou à Câmara dos Deputados um projeto lei para a reforma do ensino profissional e sua vinculação com o ensino médio, número 1.603. Dessa nova estruturação assim ficou constituído:

Ainda em relação à estrutura, foram previstas: a) a possibilidade de um aluno cursar os diversos módulos relativos a uma habilitação em diferentes estabelecimentos de ensino, sendo aquele em que se cursasse o último módulo, o responsável por conferir o diploma de técnico de nível médio; e b) a conferência do mesmo diploma ou dos certificados de qualificação mediante aprovação em exames de Certificação de Competências. Segundo o Ministro Paulo Renato, a

certificação de competências, que reconheceria para efeitos de habilitação, os conhecimentos adquiridos, tanto no ambiente de trabalho, quanto em outras experiências, de caráter educativo ou não, era o aspecto inovador do projeto já que realizava a articulação entre educação profissional formal ou não formal (RAMOS, 2011, p. 61).

Mas, o agravante dessa lei, resulta da desobrigação do Governo Federal em ofertar, de forma gratuita, retirando de cena a educação profissional como um compromisso do Estado. Podemos verificar que temos todos os níveis de ensino, mas a educação profissional passa a ser ofertada de outra forma, como mencionamos, através da formação em massa dos trabalhadores, além disso, as escolas técnicas federais também deixaram de ofertar ensino médio profissionalizante, passaram a ofertar cursos técnicos sequenciais.

Não é descabido relacionar essas reformulações Emenda Constitucional n. 14, que modificou dispositivos constitucionais relativos à educação. O artigo 2^o desta Emenda fez com que o inciso IV do artigo 26 da Constituição de 1988 passasse a ter a seguinte redação: “gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais de educação infantil, fundamental e média e, no ensino superior, para os cursos regulares de graduação, mestrado e doutorado”, face à redação original que não discriminava os níveis de ensino. Ora, se a educação profissional é separada da educação média, a obrigatoriedade deste ensino se desconstitucionalizaria. Esse conjunto de questões nos faz perceber, portanto, o fetiche da democratização que se tenta anunciar como Projeto 1603/96 (RAMOS, 2011, p. 62 - 63).

Portanto, em meio a essa nova roupagem da educação profissional, adotada por Fernando Henrique Cardoso, foi um ato de fragmentação do Ensino Médio, desarticulado da educação profissional, além de diminuir os custos, com uma política neoliberal de Estado mínimo. Em torno desse debate nos chama a atenção a seguinte análise:

Que tipo de projeto de educação escolar e de formação técnico-profissional é necessário para uma sociedade que, ao mesmo tempo, moderniza o arcaico e convive com o atraso de determinados setores, a hipertrofia do trabalho informal, a precarização do trabalho formal e o analfabetismo? Esses fenômenos não foram impeditivos ao tipo de desenvolvimento protagonizado pela classe dominante. Pelo contrário, o seu projeto de desenvolvimento se ergueu a partir da desigualdade e se alimenta dela (FRIGOTTO, 2006, p. 263).

Diante desse novo contexto é que surgirão programas de qualificação em massa, que segundo Cunha (1999), acontecia com a parceria entre estados, municípios, empresas privadas, além de entidades de formação profissional, como SENAI e SENAC. Os recursos eram oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), que tinha como intuito

recolocação de trabalhadores, através do financiamento de setores com maior potencial na geração de empregos. Também cabe aqui a seguinte análise apresentada por Frigotto (2006), em referência ao FAT:

O Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) constitui-se num lugar de acirrada disputa pelo sindicalismo em profunda crise golpeado pelas políticas neoliberais e de mundialização do capital e por uma profusão de Organizações Não-Governamentais (ONGs) e escritórios de intermediação para financiar programas e projetos de formação e qualificação dos trabalhadores (FRIGOTTO, 2006, p. 267).

Assim, temos dois momentos importantes para a educação profissional no Brasil, que é a criação da Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) e Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), como podemos constatar:

Situado em segundo plano nos grandes projetos de educação profissional do país desde a criação do Senai, em 1942, o Ministério do Trabalho passou a ocupar o primeiro plano em 1996, após a criação da Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional (Sefor). A secretaria foi dirigida por Nassin Mehedff, que combinava experiências de trabalho anterior no Senac e no Senai e em universidades federais, na área de educação; e pela secretária adjunta Elenice Monteiro Leite (esta no período 1995-1998), autora de importante tese de doutorado sobre a qualificação profissional no Brasil, proveniente do Senai/SP. Com os antecedentes de seus dirigentes, a Sefor chamou a si a coordenação de toda a oferta de educação profissional do país (CUNHA, 1999, p. 241- 242).

Em face dessa nova configuração da política educacional, o Governo adota um modelo, reproduzido em anos anteriores, através do PLANFOR, que em nossa análise assemelha-se ao PIPMO (1963 – 1982), porém numa conjuntura econômica diferente, e pertencente à outra época. Também enfatizamos que ao retomar políticas de caráter mercadológico, em detrimento de uma política de educação profissional, com caráter de formação humana, abrimos mão de pressupostos indispensáveis na formação para o sujeito, enfrentar os desafios do mundo do trabalho, que são bases sólidas de conhecimento.

O PLANFOR tem semelhanças e divergências com o PIPMO. De antemão assinalamos que o PIPMO canalizava mais os recursos para escolas que atuavam no campo da educação profissional da época, SENAI e SENAC, como apontado por Barradas (1986), tinha como principal meta adestrar um número expressivo de trabalhadores para ingressar na indústria.

Para Cunha (1999), o PLANFOR enfatiza que a indústria, na década de 1990, demandava uma força de trabalho menor, mas atuava no reordenamento dos trabalhadores, isto é, agora a ordem era prepará-los em face de abertura do mercado interno frente ao capital internacional, atrelado a isso estava a incorporação de novas tecnologias.

O objetivo do PLANFOR, segundo Cunha (1999), consistia em qualificar e requalificar pelo menos 20% da População Economicamente Ativa. Isso equivalia a propiciar educação profissional para quinze milhões de pessoas, anualmente. Além disso, o SEFOR tinha como meta atingir as pessoas mais excluídas da sociedade.

Sua atuação em parceria com as instituições de ensino ocorreu da seguinte maneira: inicialmente a ideia consistia em ter o Sistema S, sobretudo SENAI e SENAC, tendo em vista a atuação dessas instituições, na formação profissional, porém, essas instituições recusaram-se, devido suas novas definições de atuação.

Diante disso, o governo optou por introduzir secretarias estaduais e municipais, as quais recebiam recursos oriundos do FAT, assim os serviços eram terceirizados, através de licitações, ou até mesmo sem, conforme previa a Lei n.8.666/93. Para que se efetivasse a expansão desses cursos, o governo também estendeu parcerias com sindicatos de trabalhadores, organizações não governamentais, fundações e universidades. O resultado do programa foi que:

O MTB estimou que todas as instituições de formação profissional do país 34 atingiam cerca de 5 milhões de pessoas em 1995. A avaliação do Planfor estimou em 7 milhões de pessoas o número de atingidas, em 1998, pelas agências “tradicionais” mais as ativadas pelo plano, ou seja, o equivalente a 10% da PEA – metade da meta gradativa estabelecida. Para isso, o volume de recursos do FAT alocados no plano subiu de 28 milhões de reais, em 1995, para 409 milhões de reais, em 1998. Nesse período foi empregado um total de 1 bilhão de reais repassados às secretarias estaduais de trabalho (que, por sua vez, transferiram esses recursos às agências executoras dos projetos específicos) e às entidades parceiras, que atingiram, diretamente, 5,7 milhões de pessoas (CUNHA, 1999, p. 248 - 249).

Em relação ao número expressivo de parcerias público/privado, a política educacional incorria numa perspectiva de retirar do Estado o dinheiro público para fortalecer a iniciativa privada, conforme segue:

Publicização, nesse caso, significa transferir serviços não exclusivos do Estado para o setor não estatal. A publicização das iniciativas no campo da educação profissional em favor das organizações civis de direito privado através das parcerias entre o público e o privado,

muitas vezes converteu-se em privatização das atividades educacionais (RAMOS, 2011, p. 78).

Portanto, a política educacional apoiada no PLANFOR, deveria atender a classe da sociedade menos favorecida. Os cursos ofertados do programa de abrangência nacional tiveram, como principais premissas, a difusão da adaptabilidade dos sujeitos frente às novas mudanças socioeconômicas do sistema capitalista. Além disso, foi uma resposta para as reivindicações do setor produtivo, que demandava uma concepção da empregabilidade, ou seja, estar preparado para o desemprego também, isso implica em afirmar que compete ao sujeito aproveitar essas oportunidades para desenvolver suas competências profissionais e estar empregado.

Nessa década, também, através do Decreto Lei n. 2208/97, é que teremos a regulamentação dos artigos 39 e 42 LDB, definindo os níveis da educação profissional, a) Nível Básico, segundo Cunha (1999), era destinado para a qualificação profissional, bem como, requalificação de trabalhadores independentes de uma qualificação prévia, além disso, os cursos não estavam sujeitos a uma regulamentação curricular. b) Nível Técnico, destinado para alunos matriculados no ensino médio ou dele egressos. Esses cursos teriam uma organização curricular própria, independente do ensino médio, podendo ser organizados de forma concomitante ou sequencial. Além disso, os currículos poderiam ser organizados através de módulos. c) Nível Tecnológico, destinados a alunos egressos do ensino médio e técnico, mas ofertado em modalidade de cursos superiores conforme a área tecnológica. Assim ficou, segundo Ramos (2011), instituída a separação entre ensino médio e educação profissional.

Atrelado a esse processo, a implantação do PLANFOR e da reestruturação da educação profissional, a classe industrial, conforme mencionado anteriormente via CNI, também reivindicava que o “Custo Brasil”, documento lançado pela entidade como maneira de pressionar o Governo, implicava diversos aspectos dentre os quais, além de terem contradições, também exprimia um antagonismo de que:

À medida que as empresas se recusam a “registrar” seus empregados, elas deixam de recolher a contribuição devida ao Senai. A abertura da economia à concorrência internacional, mediante a drástica redução das taxas alfandegárias, levaram os empresários a reivindicarem do governo a redução do chamado “custo Brasil”, isto é, do custo de produção no Brasil, especialmente dos fretes, dos juros e da força de trabalho. Entre os fatores de custo da força de trabalho cuja redução tem sido reivindicada estão as contribuições das empresas para o “Sistema S”: Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senar, Senat, Sest e Sebrae (CUNHA, 1999, p. 229).

Assim, Cunha (1999), salienta que embora os empresários quisessem a extinção ou redução do chamado Custo Brasil, através da eliminação da contribuição compulsória de 2,5% da folha de pagamento (para empresas com mais de quinhentos funcionários empregados), arrecadados e repassados para o Sesi e Senai, isso se manteve inalterado.

Essa medida não foi compartilhada pelas instituições que as representavam, pois se tratava de um valor volumoso, e a retirada dessa receita, iria implicar muito para as instituições, bem como, afetaria diretamente aqueles sujeitos que ocupavam os cargos e utilizavam dessas instituições para suas projeções políticas.

Perante esse cenário, é que muitos embates surgiram em torno dessa receita compulsória, colocando em xeque até mesmo a atuação do Sistema S. Isso ocorreu por parte de trabalhadores, bem como, dos próprios empresários, os quais afirmavam que o custo para as empresas era elevado, já os trabalhadores representados por seus sindicatos, se posicionavam de que esse dinheiro, por se tratar de um fundo público, deveria ser destinado para outras instituições, bem como, a gestão desse recurso passasse a ser de forma diferente.

A contribuição compulsória, por sua vez, passou a ser entendida como um recurso público gerido (e até apropriado) por grupos privados, no caso, os industriais. Em consequência, houve quem defendesse a passagem do Senai do setor privado para o setor público, eliminando-se de vez a ambigüidade prevalecente desde sua criação. Houve, também, quem defendesse sua permanência no setor privado (dito: da Sociedade Civil), mas que sua gestão passasse a ser dos trabalhadores, exclusivamente, ou em associação com os industriais e o governo (CUNHA, 1999, p. 233 - 234).

O importante é observar, que esses questionamentos são frutos para além dos próprios empresários, mas também dos serviços que o Sistema S ofertava para a população em detrimento do valor que arrecadava. Por conta disso, o Senai, começou a intensificar sua importância, na educação profissional no Brasil, com o objetivo de manter a contribuição compulsória que estava sendo posta em evidência através do Custo Brasil. Além disso, iniciou um processo de interferência maior na educação pública, mas, sobretudo, em nível da educação profissional, tanto é que:

Uma “presença” institucional bastante valorizada pela direção do Senai é a participação de seus diretores ou de técnicos identificados com a instituição nos conselhos de educação. Para isso, tem sido suscitada a indicação de nomes com essas características. No atual Conselho Nacional de Educação, cujos membros foram nomeados em fevereiro de 1996, o Diretor Regional de São Paulo ocupou um lugar na Câmara de Ensino Básico (CUNHA, 1999, p. 239).

À medida que o Sistema S é tocado na raiz, novas perspectivas da instituição começam a ser retomadas. Uma dessas mudanças diz respeito à participação maior na educação profissional no Brasil, através de conselhos e também, uma mudança na própria concepção de educação como veremos a seguir, no momento em que o SENAI adota, como pedagogia organizativa de seu currículo escolar, a Pedagogia das Competências.

O que se viu até então, foi um embate na reestruturação da educação profissional no Brasil, na década de 1990, numa perspectiva crítica e outra de cunho neoliberal. Além disso, programas de inserção para o mundo do trabalho de forma aligeirada, em detrimento disso, o esfacelamento das escolas federais que ofertavam educação profissional.

A partir disso, percebe-se uma disputa por projetos sociais, um se fundamenta no modelo de Capitalismo tardio, via modelo de industrialização parcial que recorre sempre a programas de formação aligeirada, mas que reclama fortemente de que a falta de trabalho no Brasil centra-se na precária formação técnico-profissional. É financiado pelos organismos internacionais e atende à lógica do capital, nessa nova reconfiguração da organização do trabalho, o pós-fordismo, mas numa perspectiva mais esfacelada, que é absorção da precarização do homem, bem como, do trabalho.

O outro projeto enfatiza que o trabalhador, segundo Frigotto (2006), muitas vezes é pouco visível a olho nu, mas tem como finalidade uma formação mais ampla para o trabalhador.

Contudo, um cenário que se apresentou como alternativa para os trabalhadores mostra-se como uma armadilha, ou seja, o que se vislumbrou, gradativamente, foi o esfacelamento dessa modalidade de ensino, que era utilizada pela proposta neoliberal como uma maneira de distanciar, cada vez mais, os sujeitos da classe trabalhadora do acesso ao conhecimento científico e, ao trabalho como condicionante de sua vida, que dá sentido e ainda atende às suas reais necessidades básicas de subsistências. No limiar desse contexto, verificamos que os programas de qualificação profissional, ao invés de oportunizar aos sujeitos o mundo do trabalho, foi uma maneira de o capital estender, progressivamente, seu exército de reserva.

Conclui-se, que durante esse período, a educação profissional, no Brasil, teve como função a preparação para o trabalho simples, que nossos jovens sofrem, mais e mais, com a falta de qualificação profissional, isso é um dado de que ainda estamos longe de crescermos de forma expressiva, no que se refere à igualdade de oportunidades.

1.5 Educação Profissional: A partir de 2000 - Análise do Plano Nacional de Qualificação Profissional

Pasmemos teoricamente: trata-se de trabalho abstrato virtual. Políticas piedosas tentam “treinar” e “qualificar” essa mão de obra, num trabalho Sísifio, jogando água em cesto, acreditando que o velho e o bom trabalho de carteira voltará quando o ciclo de negócios se reativa. Será o contrário: quando se reativar, e isso ocorrerá de forma interminante, sem sustentabilidade previsível, então em cada novo período de crescimento o trabalho abstrato virtual se instalará mais fundante (OLIVEIRA, 2006, p. 143).

Partimos dessa epígrafe de Francisco de Oliveira, para compreendermos a política do nosso objeto de estudo. A priori toda a classe trabalhadora necessita trabalhar para sua sobrevivência e manutenção como citado anteriormente. No entanto, observamos que muitas vezes, políticas públicas de educação para o trabalho são implantadas no decorrer dessa modalidade de ensino, com um único viés: atender ao capital. Mas por que tal afirmação? É nisso que consiste nossa análise, demonstrar como o programa em estudo se materializa apoiado, em estudos realizados anteriormente, com referência aos modelos de políticas focais de inserção do mercado de trabalho, tais como PIPMO, PLANFOR e Plano Nacional de Qualificação (PNQ).

Desde os anos de 2005 a meados de 2012, o capital, através do empresariado brasileiro, ensaiou um discurso da falta de mão de obra qualificada. No entanto, faltou ressaltar que tipo de mão de obra, aquela que está ligada ao trabalho simples, ou aquela que desempenha o trabalho complexo. Segundo, Frigotto (2014), de fato, falta mão de obra qualificada, tanto é que o Brasil importou um quadro de trabalhadores ligados ao trabalho complexo. Esse cenário ocorreu devido ao crescimento da economia brasileira nesse período, demandando mais oportunidades de trabalho.

Na visão de Frigotto (2014), os guardiões do capital, através de seus intelectuais, reivindicam e pressionam o governo por políticas focais de formação para o trabalho simples, delegando esse déficit ao governo federal. É bom destacar, nesse caso, que o SENAI, que tanto expõe em suas mídias, sejam elas, televisivas, sociais, ou impressas, está há mais de 70 anos e ainda não sanou a falta de qualificação, mas intitula-se como vanguarda no quesito

formação profissional, não que não tenha seus méritos, mas se fosse assim tão eficaz, não teríamos todo esse gargalo no quesito formação profissional até esse período.

Outro aspecto que se pode verificar no Brasil, é que convivemos sempre com as políticas focais, aquelas de curto prazo, que têm como intuito, a inserção do trabalhador ao mercado de trabalho, que perpassam desde o processo da industrialização brasileira e, além disso, oferecem programas que mudam apenas de nome e ordem cronológica, mas as características são idênticas, além do foco, como se constata:

Um breve retrospecto nos revela que em cada ciclo virtuoso de crescimento o país é surpreendido com falta de mão de obra qualificada. A estratégia é a criação de Programas com um determinado tempo de duração. No início da década de 1960 criou-se o Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra industrial (PIPMOI) que em seguida foi estendido a todas as áreas da economia sendo transformado em Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO). Um Programa inicialmente proposto para durar 20 meses e que se estendeu por 19 anos.⁹ No final da década de 1990 criou-se o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR) e no início da primeira década do século XXI o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) (FRIGOTTO, 2014, p. 4).

Ainda quanto ao PNQ, lançado no ano de 2003, logo que o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência da República, desenvolveu um programa de qualificação profissional, que tinha como objetivo uma nova reorientação das Políticas Públicas de Qualificação Profissional, diferentes dos modelos anteriores, no caso PLANFOR e PIPMO. Diante disso, o PNQ teve as seguintes características:

O PNQ foi formulado em sintonia com o novo Plano Plurianual (PPA), versão 2004-2007, através do Programa de Qualificação Social e Profissional. Orienta-se, assim, pelos seus “mega-bjetivos”: a) “inclusão social e redução das desigualdades sociais”; b) “crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais”; c) “promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia” (OLIVEIRA, 2007, p. 57).

O PNQ foi implementado a partir de 2003, através dos Planos Territoriais de Qualificação (PLANTEQs), Projetos Especiais de Qualificação (PROESQs) e Planos Setoriais de Qualificação (PLANSEQS). Outro aspecto que deve ser destacado é que o PNQ foi financiado através do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Seu objetivo consistia na qualificação profissional do trabalhador maior de 16 anos de idade e, também, aqueles que

⁹. Ver a respeito, BARRADAS (1986). É interessante perceber a similitude que assume o PRONATEC cinco décadas depois.

estivessem cadastrados no Sistema Público de Trabalho Emprego e Renda (SINE). Pois se acreditava que essa seria uma maneira de incluí-los no mercado formal de trabalhadores, e o PQN seria uma ferramenta importante para essa inclusão, através de cursos ofertados com carga horária de pouca duração, mas que tinham também, como característica, a parceria público-privada.

Nota-se que, muito embora estivéssemos vivenciando um modelo de governo progressista, ainda permaneciam as velhas formas de qualificação profissional, e foram mais uma vez comprovadas as ineficiências desse modelo de política pública de formação e preparação para o trabalho. Ousamos afirmar que apenas trocou de roupagem, pois manteve a estrutura e a lógica, de novo nada apresentou, apenas ressignificou a metáfora de ornitorrinco que Francisco de Oliveira nos apresentou e nos possibilitou compreender a maneira como o capital se utiliza da estrutura do Estado para impor suas ideias de expropriação do trabalho.

A contextualização da formação profissional no Brasil, enfatizada, nesse capítulo, teve como fio condutor compreender a lógica das políticas, dessa modalidade de ensino no país, bem como, apresentar os antecedentes do PRONATEC. Analisamos os momentos em que a educação profissional se deu. A primeira fase aconteceu sob uma perspectiva assistencialista, pois as escolas de artífices eram destinadas aos mais pobres e que estavam à margem da sociedade, mas tinham como principal característica, atender as necessidades do capital daquele período, e como base, o modelo econômico de uma agricultura agroexportadora, e também, o início da industrialização brasileira. Em seguida, com o advento da industrialização, no início da década de 1930 e que culminou com a criação do SENAI, via legislação e sob o aporte de dinheiro público, verificamos que a modalidade ficou delegada, basicamente à iniciativa do SENAI, e que sua característica de formação era um modelo de formação de trabalhadores que atendessem à lógica taylorista, pois se iniciava o processo de mudança da economia do país, conforme apontado nos materiais didáticos de metodologia de ensino da instituição. Assim, o SENAI contribuiu para disseminar essa cultura de trabalho urbano industrial, com a formação de um trabalhador que absorvesse os ideários dessa nova filosofia do mundo do trabalho. Concomitante a essa fase, também constatamos a expansão da educação profissional pública no país, através das leis orgânicas que reordenaram a educação brasileira.

Com o auge da indústria brasileira e, por conta da falta de mão de obra qualificada, presenciamos o primeiro modelo de política focal adotada pelo Brasil, o PIPMO I, com o financiamento via organismos internacionais. O intuito desse tipo de formação, que presenciamos no PIPMO, denota o plano de fundo da nossa pesquisa, pois caracteriza os

ideários de uma formação aligeirada, que tem como principal característica formar um excedente de trabalhadores, porém essa formação ocorre de maneira fragmentada, ou seja, uma formação que tem como principal objetivo, noções básicas do mundo do trabalho, ou seja, é um adestramento da organização do trabalho que vai do fordismo, ao início do Toyotismo, atrelado à lógica da teoria do capital humano. Já numa fase em que a indústria brasileira está num processo de desaceleração presenciamos, uma nova bandeira levantada que é o processo de abertura do capital internacional, isso irá configurar o modelo da política educacional, da década de 1990 aos anos 2000. Mais uma vez presenciamos um modelo semelhante ao PIPMO, mas agora com nova roupagem, que ficou visível tanto no PLANFOR como no PNQ.

Portanto, verificamos que sempre a tendência é uma formação em favor do capital, garantindo sempre seus interesses. Nessa reflexão, também concluímos que esse modelo de política é marcado por um capitalismo tardio, que se sustenta do atrasado, mantendo sempre sua base, que é a exploração do trabalho. Por essa razão, esses modelos tem sempre como principal plano de fundo, a preparação para o trabalho simples, ou seja, o foco não é sanar o problema da falta de mão de obra qualificada, mas sim atender aos interesses imediatistas do capital e colocar à sua disposição um excedente de mão de obra semiquificada, retirando do trabalhador o poder de barganha sobre melhores salários. Essa configuração acentua como o capital se insere na educação profissional brasileira e se utiliza dessa modalidade, não sendo capaz de modificar o estrutural que é a formação de um trabalhador mais qualificado, e ainda, por conta disso, as políticas focais atendem essa demanda via cursos de qualificação profissional com curta duração e baixa escolaridade.

CAPÍTULO II - O PRONATEC NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL – O MERCADO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Neste capítulo temos como objetivo desvelar a relação entre formação para o trabalho simples, já sinalizada no capítulo anterior e como isso ocorre na política focal do PRONATEC. Além disso, acentuar que esse modelo de programa está estreitamente relacionado com os interesses do mercado educacional. Assim, nos propomos a fazer um estudo para compreender a dinâmica do PRONATEC nacional, desvelando a configuração real que constitui o programa, que tem suas bases num modelo de capitalismo que privilegia a desqualificação para trabalho, e propõe, dessa maneira, uma formação aligeirada do trabalhador.

2.1 – O projeto hegemônico da política de formação profissional no Brasil: formação para o trabalho simples

“[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses da classe dominante, como se não pudesse haver nenhuma alternativa a gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2008, p. 32).

Partimos dessa epígrafe de Mészáros para apreendermos a lógica do trabalho e educação, assim como, a interferência das políticas públicas sobre educação profissional no contexto do Brasil, numa perspectiva crítica¹⁰. É de extrema relevância levar em consideração a centralidade do trabalho, como categoria de análise e das formas de organização do trabalho diante desse cenário, pois, através do mesmo, é possível ir à raiz da problemática da qualificação profissional, considerando que estamos frente a dois conceitos: educação e trabalho.

¹⁰ Entendemos por perspectiva crítica as análises que se referenciam a partir do método do materialismo histórico dialético. Dentre as análises críticas das políticas públicas de educação profissional destacamos as contribuições dos seguintes autores: FRIGOTTO; RAMOS, CIAVATTA; ANTUNES; POCHEMANN, OLIVEIRA, SAVIANI.

É através da categoria trabalho que podemos compreender o desenvolvimento histórico da formação profissional no Brasil, e distinguir o processo de trabalho no sentido ontológico das formas históricas que esse trabalho assume numa determinada organização social. O trabalho em sentido ontológico é a base fundante do ser do humano enquanto ser da natureza.

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços, pernas, cabeça e mão, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil pra sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149).

Somente o homem trabalha.

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constituiu a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1999, p. 212).

Assim o trabalho, torna-se uma condição que só o homem consegue desenvolver, pois o trabalho é objetivo e tem uma finalidade pensada, a produção humana.

Frigotto (2002), interpretando Marx, mostra em que consiste o “princípio educativo do trabalho” como direito e dever.

O trabalho (...) por ser elemento criador da vida humana (...) [constitui-se em] um dever a ser apreendido, socializado, desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano – como ser natural – necessita elaborar a natureza, transformá-la, e pelo trabalho extrair dela bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais e socioculturais. Quando não se socializa este valor, a criança e o jovem tornam-se, no dizer de Gramsci, espécies de mamíferos de luxo, que acham natural viverem do trabalho e da exploração dos outros. Não se trata aqui de defender a exploração capitalista do trabalho infanto-juvenil, que mutila e degrada a vida da infância e da juventude. Trata-se de educar a criança e o jovem para participar das tarefas da

produção, de cuidar de sua própria vida e da vida coletiva e para partilhar de tarefas compatíveis com sua idade (...).

Porém, o trabalho e a propriedade dos bens do mundo são um direito, pois é por eles que os indivíduos podem criar, recriar e reproduzir permanentemente sua existência. Impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma capitalista de trabalho alienado, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a própria vida e, quando for o caso, a dos filhos. Assim, a propriedade privada que impede o acesso ou a produção dos bens para a produção da vida é uma violência e algo humanamente insustentável. A distinção do trabalho, da propriedade e da tecnologia como valores de uso e de troca é fundamental para entendermos os desafios que se apresentam à humanidade nos dias atuais (FRIGOTTO, 2002, pp. 14- 15).

Todavia, essa concepção ontológica do trabalho adquiriu, ao longo da história da humanidade, muitas transformações, que as denominamos transformações do mundo do trabalho, tendo em vista sua complexidade no decorrer do processo histórico dos avanços das forças produtivas.

A partir do advento do Capitalismo nasce uma nova característica de produção por meio da divisão técnica do trabalho¹¹ e da propriedade privada dos meios de produção.

A nova organização do trabalho, nas manufaturas do século XVII, despoja os trabalhadores dos instrumentos de trabalho, os quais são submetidos a uma divisão de trabalho subordinada com perda do conhecimento sobre o trabalho.

Em todo ofício de que se apossa, a manufatura cria uma classe de trabalhadores sem qualquer destreza especial, os quais o artesanato punha totalmente de lado. Depois de desenvolver, até atingir a virtuosidade, uma única especialidade limitada, sacrificando a capacidade total de trabalho do ser humano, põe-se a manufatura a transformar numa especialidade a ausência de qualquer formação. Ao lado da graduação hierárquica, surge a classificação dos trabalhadores em hábeis e inábeis. Para os últimos, não há custos de aprendizagem, e, para os primeiros, esses custos se reduzem em relação às despesas necessárias para formar um artesão, pois a função deles foi simplificada. Em ambos os casos, cai o valor da força de trabalho. A exceção é constituída pelas novas funções gerais resultantes da decomposição do processo de trabalho, as quais não existiam no artesanato ou, quando existiam, desempenhavam papel inferior. A desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou da redução dos custos de aprendizagem, redundava, para o capital, em acréscimo imediato de mais-valia, pois tudo o que reduz o tempo

¹¹ Marx (1999) distingue duas formas de divisão do trabalho: a divisão social do trabalho e a divisão manufatureira do trabalho. Essa distinção tem por finalidade mostrar como o modo de produção capitalista utiliza a divisão do trabalho para a produção de mercadorias segundo a lógica do mercado. Marx “assinala que a divisão do trabalho é uma condição necessária para a produção de mercadorias, pois, sem atos de trabalho mutuamente independentes, executados isoladamente uns dos outros, não haveria mercadorias para trocar no mercado. Mas, a recíproca não é verdadeira. A produção de mercadorias não é uma condição necessária para a existência da divisão social do trabalho; mesmo as comunidades primitivas já conheciam a divisão do trabalho, mas seus produtos nem por isso se convertiam em mercadorias” (BOTTOMORE, 2001, p. 112).

de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho aumenta o domínio do trabalho excedente (MARX, 1999, p. 405).

Nas corporações de ofício, a produção dependia da qualificação do artesão, o qual deveria ser um mestre. E o mestre era alguém que possuía uma formação completa, feita durante muitos anos, ou até décadas. A formação artesã era o resultado de um “trabalho complexo” que continha uma quantidade de tempo dedicado ao tirocínio. Tudo isso muda com a implantação da manufatura. Com a divisão do trabalho, que decompõe o ofício em partes, e coloca os trabalhadores como “peças” de uma força coletiva de trabalho, subordinada ao capitalismo, a qualificação artesã não se torna mais necessária.

O trabalho qualificado do artesão se desqualifica e uma nova concepção de capacidade é criada, a qual passa a ser sinônimo de habilidade específica, parcial e com maior integração ao conjunto. Essa definição significa, para aqueles indivíduos não portadores de capacidades específicas e, marginalizados pelo artesanato, uma incorporação real pela produção manufatureira, que promove em especialidade a ausência de qualificação (MACHADO, 1989, p. 20).

Com isso, a desqualificação do trabalhador passa a ser valorizada, ou seja, a desqualificação passou a ser a qualificação requerida para a produção manufatureira. No dizer de Frigotto (1984), a desqualificação passou a ser uma “irracionalidade racional” enquanto negação e retirada do conhecimento sobre o fazer e pensar dos trabalhadores. A formação do trabalhador simplificou-se e reduziu-se à necessidade de conhecimentos mínimos. Assim, o saber fazer do trabalhador reduziu-se há um tempo quase inexistente gasto na sua qualificação. A consequência imediata, dessa nova situação, foi, como assinalou Marx, um custo reduzido na contratação da mão-de-obra. O trabalhador tornou-se barato e submetido à organização do trabalho na “cooperação capitalista” passou a ser altamente produtivo, aumentando consideravelmente a “mais-valia”.

As transformações que ocorreram no mundo do trabalho, após a Revolução Industrial na Europa, bem como, os modelos de produção embasados no Taylorismo¹², Fordismo e

¹² 1º) O administrador assume (...) o cargo de reunir todo o conhecimento tradicional que no passado foi possuído pelos trabalhadores e ainda de classificar, tabular e reduzir esse conhecimento a regras, leis e fórmulas; 2º) Todo possível trabalho cerebral deve ser banido e centrado no departamento de planejamento ou projeto; 3º) O trabalho de todo o operário é inteiramente planejado pela gerência pelo menos com um dia de antecedência, e cada homem recebe, na maioria dos casos, instruções escritas completas, pormenorizando a tarefa que deve executar, assim como os meios a serem utilizados ao fazer o trabalho (...). Esta tarefa específica não apenas o que deve ser feito, mas como deve ser feito e o tempo exato permitido para isso (...). A gerência científica consiste muito amplamente em preparar as tarefas e sua execução. (Taylor *apud* Braverman, 1987, p. 103 e p.108).

Toyotismo¹³ também configuraram diferentes alterações, nas formas de trabalho impostas pelo Sistema Capitalista no mundo todo, sem alterar o fundamento da divisão manufatureira do trabalho.

A partir do momento que o Capitalismo passa a gerenciar o processo produtivo como um todo, denominado de gerenciamento científico, organizado por Taylor, o industriário passa a ter o saber do trabalho em suas mãos, assim planeja, organiza e regula. Esse saber que antes pertencia ao trabalhador, e agora lhe compete somente a execução, mas uma execução fragmentada, onde o saber não está presente, tão logo, sua qualificação se reduz a um saber mínimo, aí aprofunda-se a lógica da desqualificação. O que antes pertencia ao trabalhador em definir tempo gasto, valor sobre o trabalho, agora concerne ao gerente de produção, que quantifica o tempo gasto em determinadas tarefas e aos demais sujeitos que pensam o trabalho.

Esse processo tem como marco justamente a divisão social do trabalho, pois na medida em que a indústria aperfeiçoa suas técnicas, segundo Ramos (2005), tem a necessidade de formação de pessoas com conhecimentos e destrezas que atendam os mais variados segmentos da indústria. Assim, temos uma separação do trabalho manual do intelectual, com profissões que são classificadas de acordo com o grau de complexidade exigido, e tem como elemento chave, para tanto, a escolaridade exigida ao desenvolvimento de cada uma delas.

Seguindo essa perspectiva, Neves e Pronko (2008), destacam, com base em Marx, que em qualquer tipo de organização societária, o trabalho pode dividir-se em simples e complexo.

O trabalho simples se caracteriza por sua natureza indiferenciada, ou seja, dispêndio da força de trabalho que todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo (...), o trabalho complexo, ao contrário, se caracteriza por ser de natureza especializada, requerendo, por isso, maior dispêndio de tempo de formação daquele que irá realizá-lo (NEVES & PRONKO, 2008, p. 22).

No entanto, têm uma natureza determinada historicamente, acompanham às mudanças do mundo do trabalho. Isso segundo as autoras pode assim ser compreendido:

Essas alterações incessantes na configuração do trabalho simples e complexo, no capitalismo, estão relacionadas às necessidades do

¹³ O toyotismo (ou *ohnismo*, de Ohno, engenheiro que criou na fábrica da Toyota), *como via japonesa de expansão e consolidação do Capitalismo monopolista industrial*, é uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão pós-45, e que, muito rapidamente, se propaga para as grandes companhias daquele país (Antunes, p. 54, 2005).

constante aumento da produtividade do processo de trabalho – mais especificamente da força de trabalho - e às necessidades de sua formação ético-política às incessantes alterações das relações sociais capitalistas, tendo em vista a sua reprodução – e, concomitante, ao estágio de organização das classes dominadas com vista à defesa de seus interesses econômico-corporativos e ético-políticos (NEVES; PRONKO, 2008, p. 23).

Por conseguinte, o conhecimento das determinações do mundo do trabalho possibilita desvelar uma nova conotação que o trabalho assumiu na lógica do capital, além de compreender como as políticas públicas são pensadas e estruturadas pela sociedade civil, através do Estado, e que atendem aos interesses hegemônicos do mercado, pois o que configura essa lógica é o conceito de um trabalhador qualificado que tenha um entendimento da empregabilidade¹⁴ e não do trabalho.

Isso ocorre, segundo Neves e Pronko (2008), pelo fato de que se faz necessário a adaptação do trabalhador aos valores da cultura urbano-industrial. Além disso, exige-se, cada vez mais, tanto para o trabalho simples, como para o complexo, certa atualização, tanto de conteúdo, como na forma de preparação para o mercado, que foi o que chamamos a atenção em relação à empregabilidade.

Tudo implica em afirmar que, através das mudanças no mundo do trabalho, a inserção de pessoas que desempenham funções que exigem pouca qualificação profissional, dentro da divisão social do trabalho, aumentou. Logo, tem sido notório, verificarmos em nosso contexto social, a importância da educação escolar, pois diante dessa transformação tecnológica, faz-se necessário que, ao menos os trabalhadores tenham um mínimo de entendimento para que consigam interagir e fazer certas operações que o processo produtivo exige.

Assim, informática, língua portuguesa, matemática, são essenciais, dentro dessa nova lógica do trabalho, devido ao grau de automatização dos processos produtivos, que muito embora, no Brasil tenha uma inserção precária de tecnologia no setor fabril, torna-se essencial, pois a produtividade está diretamente ligada a tal processo. Isso se configura numa formação de trabalhador coletivo, que, segundo Neves e Pronko (2008), estejam adaptados a

¹⁴ No sentido mais comum, empregabilidade tem sido compreendida como a capacidade de o indivíduo manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho, denotando a necessidade de o mesmo agrupar um conjunto de ingredientes que o torne capaz de competir com todos aqueles que disputam e lutam por um emprego. Não por acaso surge nesse mesmo período a década de 1990, a ênfase empresarial pelo requerimento de trabalhadores polivalentes, expressando, na visão empresarial a possibilidade de os indivíduos ajustarem-se ao conjunto de modificações ocorridas no setor produtivo e no setor de serviços (OLIVEIRA 2008, p. 198).

essa nova lógica, pois precisam dessa adaptabilidade para que haja a exploração e dominação por parte do capital.

No entanto, não basta para o Capitalismo, apenas trabalhar na esfera econômica, para exercer seu poder. Enquanto classe dominante precisa trabalhar, também, no âmbito ideológico, ou seja, tem que criar uma ideologia, pautada em suas bases econômicas, para difundir a ideia de que o trabalho acontece de forma justa, harmônica, ao mesmo tempo igual, gerando apenas uma relação de troca, sem levar em consideração a exploração da mão de obra do trabalhador (FRIGOTTO, 2006).

Outro ponto muito bem analisando, por Frigotto (2006), no campo ideológico e que tem servido de mecanismo, por parte do capital para justificar as desigualdades sociais, a pobreza e a empregabilidade, está centrado na falta de educação, como ele nos apresenta:

A educação, mediante as noções de capital humano, sociedade do conhecimento e pedagogia das competências para a empregabilidade, tem sido utilizada em contextos históricos diferentes, como suportes ideológicos desta dissimulação. Passa-se a idéia de que os países, regiões e grupos sociais pobres, assim o são, porque investem pouco em educação. Mas como investir mais em educação se são países, regiões e grupos sociais pobres? É historicamente mais sustentável afirmar que esta condição os impede de investir em educação por terem sido expropriados de diferentes formas. Neste contexto, irônico e cínico, aqueles que são vítimas da exploração, espoliação e alienação passam a serem culpados por serem explorados (FRIGOTTO, p. 05, 2006).

Por outro lado, o capital também precisa formar, para o trabalho complexo certo número de trabalhadores, com certas especialidades, que, segundo Neves e Pronko (2008), contribuem para aumentar a produtividade. No caso, as autoras sustentam uma concepção gramsciana, que está correlacionada à ideia de intelectuais orgânicos do setor dirigente do capital. No entanto, as autoras chamam a atenção, de que isso ocorre, também, à medida que se verifica o lugar que o país ocupa na divisão internacional do trabalho.

Logo se analisarmos casos específicos, de países em desenvolvimento e sustentando a tese de Francisco Oliveira (2005), verificaremos que o Brasil como tem uma parcial inserção de tecnologia, no processo industrial, e que convive com o arcaico e o desenvolvido, forma poucas pessoas para o trabalho complexo. Daí resulta que somos um país exportador de matéria prima, mas importador de tecnologia, não pensamos ciência, executamos, em partes, aquilo que tem de mais sofisticado pela ciência, sobretudo, no setor fabril.

Seguindo essa mesma análise, Gramsci já demonstrava que esse domínio de uma nação sobre a outra se mede da seguinte forma:

Pode-se ter um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e pela fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas, etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc (GRAMSCI, 2001, p.19).

Portanto, para o industriário a força de trabalho é um elemento importantíssimo, muito embora tenda a negar sua real importância, diante do contexto atual, em que se presencia o advento de novas tecnologias, as quais substituem o trabalho do homem por máquinas sofisticadas, mas que, ao mesmo tempo, são imprescindíveis no processo produtivo das indústrias.

Diante disso, é que se percebe a necessidade de uma qualificação técnico-profissional. Seguindo essa lógica, o que se desenhou para o cenário da qualificação profissional, no final do século XX e início do século XXI, de que seria preciso um trabalhador, mais qualificado, inovador, flexível e polivalente. Eis aí a forma atualizada do trabalho simples, pois a “consolidação da hegemonia econômica, política e cultural da burguesia mundial – apontam para a generalização do processo de racionalização do trabalho simples sob a direção do capital” (NEVES & PRONKO, 2008, p. 25).

2.1.1 A Proposta educacional na lógica Pós-fordista e Neoliberal para a formação do trabalho simples

As bases filosóficas e pedagógicas de formação para o trabalhador, na década de 1990 e nos anos 2000, estão calcadas na lógica da organização de trabalho pós-fordista. Isso, conforme vimos anteriormente, apresenta uma **política educacional**, com suas raízes numa proposta neoliberal e financiada pelos organismos internacionais, que visam a atender uma nova ordem mundial neoliberal, sempre atrelada ao novo modelo de organização do trabalho.

Além disso, possui uma **proposta pedagógica** e também uma **filosofia** que norteia as políticas de formação do trabalhador. Assim, destacamos os seguintes aspectos: teoria do capital humano e pedagogia das competências, esta é que norteará a proposta que a escola deve desenvolver para a citada formação, através do currículo escolar. A escola como está inserida no contexto econômico, político e social, acaba absorvendo a proposta da nova organização do trabalho.

Na perspectiva de que a **Teoria do Capital Humano** se apoia, quando apresenta uma ênfase à escolarização, considerada como a salvacionista da economia de uma nação temos:

Ao retomar, com maior vigor, a Teoria do Capital Humano na década de 80 e por se estabelecer, quase consensualmente, entre os governos a convicção de que o desempenho do sistema educacional estaria sendo diretamente responsável pelo nível de desenvolvimento das economias, a maioria dos governantes passou a implementar reformas no interior dos seus sistemas de ensino de forma que eles passassem a apresentar melhores padrões de eficiência (OLIVEIRA, 2005, p. 9).

O mesmo autor ainda enfatiza que esse modelo de política, faz uma crítica à Teoria do Capital Humano, a qual advoga que somente com investimento, na área educacional, teria um instrumento propulsor de modificação do quadro social existente, pois através dessa reestruturação na educação seriam alcançados maiores níveis de produtividade no setor fabril.

E, concomitante a esse processo, as economias alcançariam um nível mais elevado de competitividade, capaz de obter uma parcela maior no mercado internacional, pois a abertura de mercado e o livre comércio são bandeiras levantadas pelo neoliberalismo, e são as prerrogativas de um Capitalismo dependente do capital internacional. Diante disso, a Teoria do Capital Humano surge:

Em um renascer da Teoria do Capital Humano, a educação do trabalhador passou a ser condição fundamental para a qualidade e para a produtividade industrial. Assim, os empresários assumiram uma atuação tanto na aparelhagem estatal, garantindo ações junto aos órgãos ministeriais e ao Congresso, quanto em relação à sociedade civil, através de seus órgãos representativos e da veiculação de suas propostas por diversos meios de comunicação. Sua estratégia política fez, também, com que se fortalecessem o papel de suas instituições e estudos e pesquisas, colocando-as como mediadoras das relações de disputa de interesses. Desta forma, os empresários têm exigido do Governo não só a ampliação da educação básica, como também a incorporação das premissas a partir das quais a formação técnico-profissional deve orientar-se (RAMOS, 2011, p. 72).

No entanto, isso acaba mascarando a realidade, pois não consiste apenas em aumentar a escolarização da população, mas sim enfrentar o problema da distribuição de renda, que é mais crônico. O que na verdade tem se demonstrado é o contrário: exige-se maior escolaridade, mas o que está sempre em jogo é o acúmulo do capital, como podemos verificar:

Embora para os estratos sociais que dispõe de maior nível de escolarização haja salários maiores, isto não implica dizer que no

transcorrer dos anos tenha havido um contínuo aumento de salários, em virtude do nível de escolaridade. Independente do nível de escolarização, todos os trabalhadores sofreram a diminuição dos seus salários. Isto vindo a demonstrar que o empresariado objetiva uma mão-de-obra com maior qualificação, mas não está disposto a premiá-la com melhores salários (OLIVEIRA, 2005, p. 109).

Ainda é grande a disparidade social e, não é somente elevando o nível de escolarização que esse cenário irá se modificar, antes, faz-se necessária uma mudança que envolva um projeto societal de igualdade entre os sujeitos. Sabe-se que as políticas de inserção do trabalhador são imediatistas e mercadológicas, e por conta disso, criam-se programas aligeirados de formação para o trabalho, disseminando uma concepção de que o ingresso, no mercado de trabalho, depende exclusivamente do sujeito.

Seguindo essa perspectiva e pelas análises anteriores é que se pode compreender como o projeto hegemônico da classe burguesa se materializa. O currículo escolar é onde se tornam evidentes os anseios da burguesia. Segundo, Oliveira (2005), o processo ensino-aprendizagem, em virtude das mudanças, no mundo do trabalho, utiliza-se da **Pedagogia das Competências**, com um discurso que evidencia o que o aluno precisa para desenvolver-se e atuar no mercado de trabalho, que se fundamenta no aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, desenvolvendo habilidades específicas para essa formação.

A pedagogia das competências assim pode ser definida:

O elemento mais provocador de mudanças e/ ou instabilidades nas escolas a partir das reformas dos anos de 1990 foi à noção de competências, contrapondo-se às disciplinas. Pelo fato de a competência implicar a resolução de problemas e a ação voltada para os resultados, a pedagogia das competências foi promovida por sua suposta capacidade de converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se em problemas e projetos, os conhecimentos normalmente distribuídos por diversas disciplinas e os saberes cotidianos. Desta forma, a organização do currículo não passaria mais pela definição de um conjunto de conhecimentos sistematizados a que o aluno deveria ter acesso. Antes, seriam definidas as competências e, então, selecionados os conhecimentos exclusivamente necessários para o seu desenvolvimento (RAMOS, p. 112 – 113, 2005).

Os ideários da filosofia da pedagogia das competências, segundo Ramos (2005), não tratam de uma fundamentação científica das atividades profissionais, que consistiria em conhecer a técnica como um todo, mas sim, competências adequadas para operação de processos automatizados, por isso, não se faz necessário grande conhecimento técnico, somente capacidades de agir diante dos imprevistos.

Portanto, numa educação profissional, pautada nesse tipo de concepção pedagógica, o homem deve ter, na sua formação, os elementos que o capacite para ajustar-se à produção. Por conta dessa preocupação é que o segmento industrial tem suas bases filosóficas de educação, pois o que vale aqui é formar um sujeito com capacidades, onde possa ser mais produtivo e conseqüentemente, atenda aos princípios do trabalho industrial moderno.

A forma que expressa essa pedagogia, ocorre através do currículo por competências, que, segundo Ramos (2008), institucionaliza-se nas escolas, via Diretrizes Nacionais Curriculares para o ensino técnico, produzidos pelo Ministério da Educação (MEC).

Ainda em relação à introdução da pedagogia das competências, no currículo da educação profissional, verificamos que esse movimento iniciou-se na gestão de FHC, como podemos ver:

Em relação aos cursos técnicos, as escolas foram induzidas a implementar o ensino modular, baseado em competências definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, na forma da Resolução n. 04/99 e do respectivo Parecer n. 16/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Ainda que os Referenciais Curriculares Nacionais posteriormente exarados pelo Ministério da Educação como orientação às escolas tenham destacado as bases científicas, tecnológicas e instrumentais necessárias ao desenvolvimento das competências profissionais, a desvinculação do ensino médio não deixou outra opção às escolas se não conferir aos cursos técnicos a finalidade de preparar para o trabalho de forma restrita, diminuindo-se a exigência de conhecimentos científico-tecnológicos que estruturam os processos produtivos e as atividades profissionais. (RAMOS, 2011, p. 83).

O MEC (2006) estruturou, através de um catálogo nacional de Cursos Técnicos, doze eixos tecnológicos que enquadram cada curso, com o intuito de promover o encontro entre formação e emprego, que atribuem um sentido prático aos saberes escolares, abandonam os saberes escolares que dão fundamentação ao conhecimento, desenvolvendo situações que irão enfrentar no dia a dia, mas com um agravante, sem uma base científica, pautada assim em: habilidades, competências e valores.

É diante desse contexto, que as políticas de educação voltadas para qualificar os trabalhadores se solidificam, isto é, tem em suas raízes e suas bases, o princípio da divisão social do trabalho e a ideologia da classe dominante, vinculadas ao modo de produção do capital, que por sua vez, tende a mistificar os problemas da formação para o mundo do trabalho. E assim, a escola cumpre um papel importantíssimo no processo de desqualificação do trabalho, como destacam os seguintes autores:

A escola, por sua vez, se constituiu historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço por excelência do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social (KUENZER; GRABOWSKI, p. 301, 2006).

A partir desse pressuposto, é que a educação profissional atende aos interesses que são próprios da indústria, os valores, as competências técnicas, associando assim, conhecimentos práticos e teóricos, como podemos verificar:

No caso da educação profissional, a complexificação do trabalho industrial fez com que o sentido do saber profissional fosse dado não somente pela habilidade técnica baseada numa teoria subjacente. A existência de uma teoria subjacente significava que ninguém poderia tornar-se um profissional sozinho, mas precisaria ser treinado e certificado por outros profissionais. O profissionalismo, portanto, passou a se basear na habilidade técnica, no conhecimento teórico que subjaz à habilidade e na aceitação por uma comunidade de outros profissionais (RAMOS, p. 110, 2005).

As matrizes que norteiam esse currículo são: matriz condutivista, funcionalista e a construtivista. A condutivista refere-se a uma habilidade que descreve o que a pessoa pode fazer, pressupõe aspectos de desempenho superior, médio e pobre de acordo com aquilo que é esperado do sujeito através de seus resultados. A matriz funcionalista tem como premissa desenvolver no sujeito habilidades, conhecimentos e atitudes. Por fim, a matriz construtivista tem por objetivo “evidenciar as relações mútuas e as ações existentes entre os grupos, seu entorno, as situações de trabalho e as situações de capacitação” (RAMOS, 2008, p. 121).

Nessa concepção de fragmentação, também se dá o conhecimento, tendo em vista que é negado ao sujeito oriundo da classe trabalhadora, quando ofertado é repassado segundo os moldes do modelo mercadológico do capital, através da privatização do ensino. Segundo, Frigotto (2008), é mascarado pelas parcerias público-privadas que, através dos interesses da classe dominante, utilizam o espaço escolar para alargar sua visão ideológica, têm como parâmetros a pedagogia das competências, a qual estimula o sujeito, como ainda destaca, Frigotto (2008), a se adaptar, de forma física e psíquica, à lógica das exigências do capital, que é a flexibilização ao trabalho, delegando, exclusivamente ao sujeito, o sucesso ou insucesso frente às novas demandas do mercado de trabalho.

Eis aí a centralidade da pedagogia das competências que é delegar ao sujeito uma ideologia de qualificação profissional, ou seja, o Estado oferta um modelo de educação

fragmentada, pois o trabalhador do chão de fábrica sempre necessita se qualificar para acompanhar o desenvolvimento do capital, da tecnologia, das tendências do mercado. Caso contrário estará propenso ao desemprego, pois não está adaptado à nova visão mercadológica da empregabilidade.

A escola tende a absorver essa perspectiva diante das políticas educacionais, em que se materializa no currículo, através da pedagogia das competências, e tem como objetivo desenvolver no aluno, suas capacidades cognitivas, bem como, saberes e habilidades para que consiga absorver a concepção de empregabilidade. E, segundo Corrêa (2005), a escola acaba deixando de lado outros aspectos mais centrais como: maneiras de viver, sentir e pensar.

É nessa direção que as escolas do Sistema “S”¹⁵, em especial o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), desenvolvem seus cursos, tendo em vista que são escolas pautadas nos princípios industriais, no modelo de organização do trabalho vigente, absorvem suas premissas.

Para o SENAI (2012), a organização de sua metodologia envolve três pressupostos, que são: organizar o perfil profissional de cada curso, responder à demanda do setor industrial, e o desenho curricular. O intuito é formar um sujeito trabalhador-cidadão e também a prática docente, com o objetivo de desenvolver no educando uma formação que priorize: o raciocínio lógico, a autonomia no processo de aprendizagem. O professor é um mediador do processo ensino-aprendizagem, além de ensinar o sujeito a trabalhar com situações de resoluções de problemas, como se pode verificar:

Tabela 1 Modelos de organização de trabalho

MODELO TAYLORISTA-FORDISTA	MODELO TOYOTISTA
Capacidade de cumprir tarefas	Capacidade de iniciativa, de tomada de decisões e de assumir responsabilidades.
Capacidade de realizar tarefas simples e repetitivas	Capacidade de realizar tarefas variadas e complexas
Disciplina e obediência às instruções	Capacidade de identificar e resolver problemas com base em uma compreensão global
Trabalho individual e isolado	Capacidade de adaptação às mudanças e ao trabalho em equipe
Conhecimentos técnicos especializados e limitados	Nível elevado de conhecimentos técnicos transferíveis

Fonte: (SENAI, 2012, p. 12).

¹⁵ Hoje compõe o chamado Sistema S as seguintes instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac) Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

A tabela acima foi retirada de um documento do SENAI – (Departamento Nacional), e elucida justamente os apontamentos elencados anteriormente, em referência à pedagogia das competências, pois assim, como o SENAI, o MEC também adota um currículo por competências, e a classe mais pobre é quem absorve dessas estratégias mercadológicas apresentadas pelos intelectuais orgânicos da indústria.

Esse aspecto histórico nos ajuda a compreender como o modelo Taylorista-Fordista e o Toyotista de produção estiveram e estão presentes no SENAI, e como a instituição absorveu essa demanda. O que fica evidente é o intuito de manter a hegemonia da classe dominante, pois à medida que o sujeito internaliza essa filosofia de que o conhecimento depende de si próprio, que é o responsável direto pelo seu sucesso pessoal e profissional, mais fortalece as mazelas das desigualdades de classe social e contribui, de forma expressiva, para um projeto societal burguês.

Esse é o material utilizado na formação ofertada por essa instituição de ensino que faz uma retrospectiva das formas de ensinar, uma pautada no modelo Taylorista de produção, o qual, por muito tempo, definiu o ensino, na instituição, e outra no modelo Toyotista de produção, este corresponde, de forma mais explícita, ao modelo de currículo proposto pelo MEC, bem como, à nova organização do trabalho que se efetiva pela pedagogia das competências, como podemos verificar, postulado no próprio documento:

Nos anos de 1950 e 1960, prevaleceu na forma de organização do trabalho o modelo taylorista – fordista de produção que se caracterizava por uma visão de administração que legitimava a separação entre a concepção e execução. Neste modelo, uma enorme parcela dos trabalhadores, dedicados à execução, não necessitava, para o eficiente desempenho de suas respectivas tarefas, qualquer conhecimento que extrapolasse a rotina dos atos para os quais estavam sendo treinados. Nesse contexto, as Séries Metódicas Ocupacionais (SMOs), baseadas na análise ocupacional, sustentaram o processo de ensino e aprendizagens do SENAI por um longo período, em que os postos de trabalho requeriam profissionais com destrezas manuais fortemente treinadas que pudessem executar com precisão determinada tarefa, sem acesso a todo sistema de produção (SENAI, 2012, p. 11).

Segundo, Oliveira (2005), muito embora a CNI reconhecesse o SENAI como uma instituição, cujo sinônimo era a qualidade, e que por muito tempo contribuiu para a formação de mão de obra da indústria brasileira, teria que passar por uma reformulação, em virtude das mudanças ocorridas no setor produtivo, isso estaria gerando um distanciamento entre o que era exigido, daquilo que o SENAI ofertava.

O autor ainda discorre que, para o capital gerenciar esse novo modelo produtivo oriundo do Toyotismo, seria necessário mudar os padrões requeridos de trabalhador. Assim, todas as propostas educacionais, apresentadas pelo SENAI, passaram por uma mudança de direcionamento, das séries metódicas utilizadas pelo SENAI, no período mais intenso da indústria brasileira, para a formação do trabalhador, como já elucidamos, e que agora se revestem de uma “inovação” pedagógica.

Também se verifica que essas mudanças são decorrentes da pressão que a indústria requeria, atrelada à teoria do Capital Humano e, conseqüentemente, pela lógica Toyotista¹⁶. No entanto, como os modelos de organização do trabalho se alteram e estão presentes, nos dias atuais, também se modificam as formas de atuar, dessa instituição, no ensino-aprendizagem, pois aqui se trata de uma educação voltada ao negócio,

Por conseguinte, o currículo por competências tem como premissas, redefinir o sentido do conteúdo de ensino, atribuindo um sentido prático ao saber, mas em detrimento do saber científico que dá as bases necessárias para que o sujeito possa compreender a realidade como um todo.

Para o SENAI, a pedagogia das competências, tem por finalidade flexibilizar o ensino, e por conta disso, adota essa forma pedagógica nas suas propostas curriculares, a qual centra o ensino no sujeito, a partir de um modelo que enfatiza as habilidades individuais, se ensina o que é preciso aprender para o contexto do processo produtivo, e o professor passa a ser o mediador no ensino - aprendizagem, tendo o papel de um líder.

Portanto, as mudanças ocorridas, na educação profissional, na década de 1990, no Brasil, poderiam ser assim sintetizadas: uma política educacional, pautada nos moldes neoliberais, que atendesse à visão mercadológica, além de uma educação que priorizasse ao sujeito frequentar a educação profissional. Outro aspecto é a fragmentação do conteúdo, que no lugar de disciplinas, que são as bases do conhecimento científico, enfatiza-se a pedagogia das competências, seguindo o receituário do modelo neoliberal, uma separação do ensino médio do técnico. Ainda as interferências dos organismos internacionais, uma luta política por

¹⁶ Diante disso, uma mudança também ocorreu na organização curricular de cada Curso Técnico e logo se estendendo para qualificações profissionais e para os Cursos de Aprendizagem Básica, contexto por mim presenciado, no período em que atuei no SENAI – Ampére. Verifiquei a grande dificuldade da maioria dos docentes terem uma formação para que fosse possível compreender e aplicar a metodologia proposta pelo SENAI em relação à Pedagogia por Competências. O Departamento Regional do SENAI – PR realizou no ano de 2012 a 2013, inúmeros cursos de formação para: Coordenadores de Educação, Orientadores Pedagógicos e Técnicos de Ensino (professores). Formações que ocorriam de forma presencial, bem como, algumas à distância. No entanto, os Técnicos de Ensino que não eram efetivos sentiam enormes dificuldades em aplicar a metodologia, por conta de pouco tempo destinado à formação pedagógica, mas também, pelo fato de que muitos não eram efetivos. Portanto, verifica-se que mesmo o SENAI, tem inúmeras dificuldades na aplicação da metodologia.

parte de dois projetos societais de educação e a privatização da educação profissional. É o Estado retirando de si a responsabilidade da educação, utilizando-se das perspectivas propostas pelo Banco Mundial de terceirização da educação.

Esse foi um cenário que se apresentou como alternativa para os trabalhadores, e o que se vislumbrou foi, cada vez mais, o esfacelamento dessa modalidade de ensino, utilizada pela proposta neoliberal, como uma maneira de distanciar os sujeitos, da classe trabalhadora, do acesso ao conhecimento científico e logo, também, do trabalho como condicionante de sua vida, pois dá sentido e ainda atende às suas reais necessidades básicas de subsistências. No limiar desse contexto, verificamos que os programas de qualificação profissional, ao invés de oportunizar aos sujeitos, o mundo do trabalho, foi uma maneira de o capital estender sempre mais seu exército de reserva.

Conclui-se que, nesse período, a educação profissional no Brasil teve como função a preparação para o trabalho simples, que nossos jovens sofrem, cada vez mais, com a falta de qualificação profissional. Isso evidencia de que ainda estamos longe de crescermos, de forma expressiva, no que se refere à igualdade de oportunidades.

2.2 A política do PRONATEC e sua efetivação no Brasil

No ano de 2011, quando o país conviveu com seu auge econômico, o governo apresenta um novo reordenamento de política de qualificação profissional, dessa vez, com alguns avanços que iremos destacar, bem como, apontar os elementos que são antagônicos.

O governo federal implantou, no ano de 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, denominado PRONATEC. O intuito do programa tem como finalidade a ampliação do ensino técnico, através de cursos subsidiados pelo Governo Federal concedendo uma bolsa formação para aos estudantes. Segundo a *Lei Nº 12.513*, de 26 de Outubro de 2011, preconiza que o programa terá as seguintes características:

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

Outro aspecto importante e que precisa ser destacado é como o PRONATEC se constitui, tendo em vista que se faz necessário esse entendimento para em seguida compreendermos sua expansão, as matrículas. Diante disso, destacamos que o programa é composto por cinco iniciativas: 1) Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; 2) Programa Brasil Profissionalizado; 3) Rede e-Tec Brasil; 4) Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem; 5) Bolsa-Formação.

Pontuamos que nosso estudo centra-se na quinta iniciativa, Bolsa – Formação, por ser o que compõe nosso objeto de estudo. E que, nessa iniciativa, são duas as características evidenciadas, conforme consta na legislação vigente:

§ 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. § 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 (MEC, 2011).

O Programa, na sua primeira etapa, teve como prioridade central os seguintes públicos:

I – estudantes do Ensino Médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; II – trabalhadores – inclusive agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas, pescadores, indígenas, quilombolas, jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e pessoas com deficiência. III – beneficiários dos programas federais de transferência de renda; IV – estudantes que tenham cursado o Ensino Médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral (MEC, 2011).

Diante dessas premissas, partimos à compreensão de como isso se concretiza, quem são os parceiros, os órgãos do Governo Federal, que são participantes, as Redes de Ensino, como são pensados e estruturados os cursos, quem controla essas matrículas.

Para dar conta dessa árdua tarefa, contamos com o apoio do Sistema concedido pelo Governo Federal, o qual nos possibilita verificarmos, através do sítio: <http://painel.mec.gov.br/>, pelo qual nos foi concedido o acesso utilizando-nos da Lei de Acesso à informação, nº 12.527/2011. Através dessa ferramenta, fornecida pelo MEC, é possível compreender toda a dinâmica do PRONATEC, sobretudo o número de matrículas, o público em nível de: Estado, Município e Brasil. Além disso, nos embasamos na própria

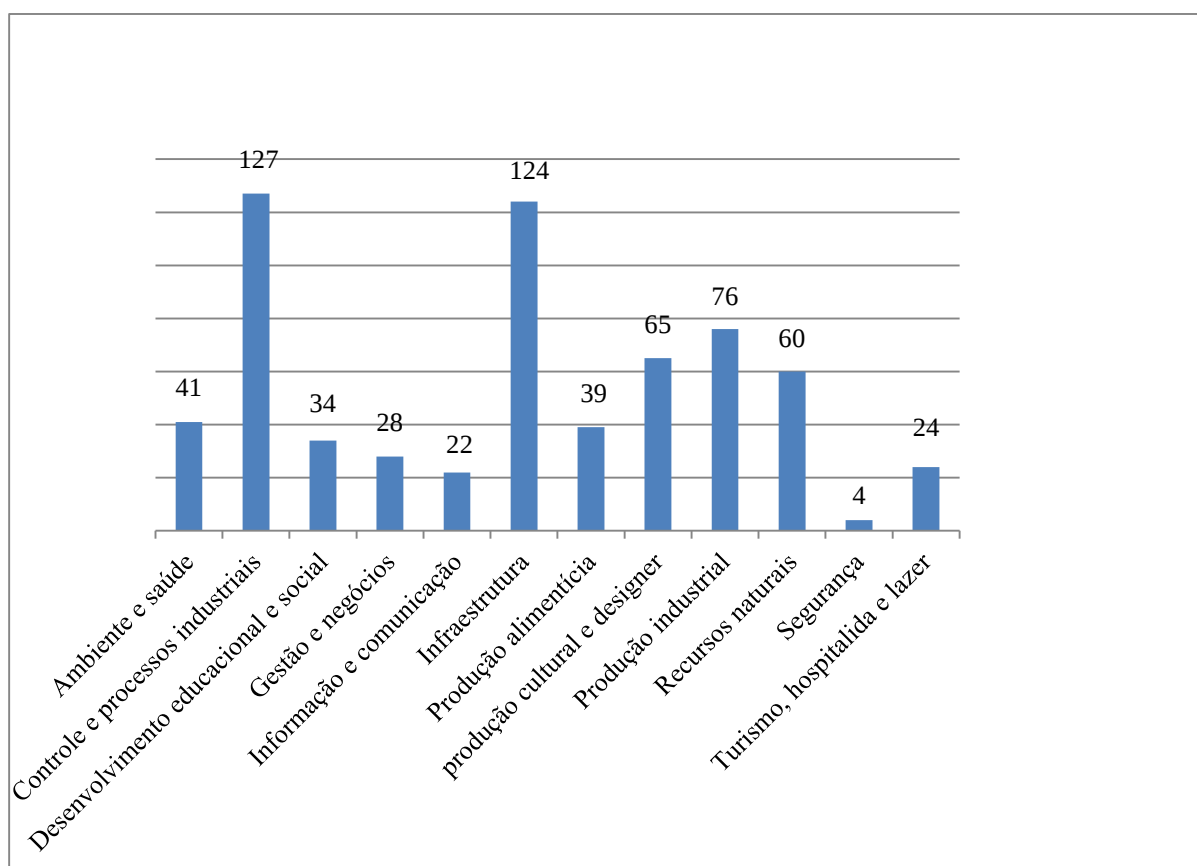
legislação que instituiu o programa e nos documentos: Guia FIC (Formação Iniciada e Continuada) e o Catálogo de Cursos Técnicos.

No entanto, desde 2011, o Guia FIC, passou por algumas alterações dos eixos tecnológicos, bem como, exclusão e inserção de cursos. Os cursos variam de 160 a 400 horas. Esse processo de alteração assim pode ser constituído:

A primeira versão do Guia, elaborada pela SETEC, foi aprovada pela Portaria nº 1.568, de 03 de novembro de 2011, com 442 cursos. A 2ª edição foi apresentada pela Portaria nº 1.232, de 05 de outubro de 2012, com 515 cursos. A terceira edição, publicada pela Portaria nº 899, de 20 de setembro de 2013, contém 657 cursos, incluindo o aditivo válido a partir de abril de 2014 (MEC, 2016, p. 17).

O atual Guia FIC conta com 644 cursos, obedecendo à carga horária mínima exigida, que estão de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). A organização dos cursos segue as orientações dos dois documentos norteadores, via eixos tecnológicos. A estrutura assim se compõe:

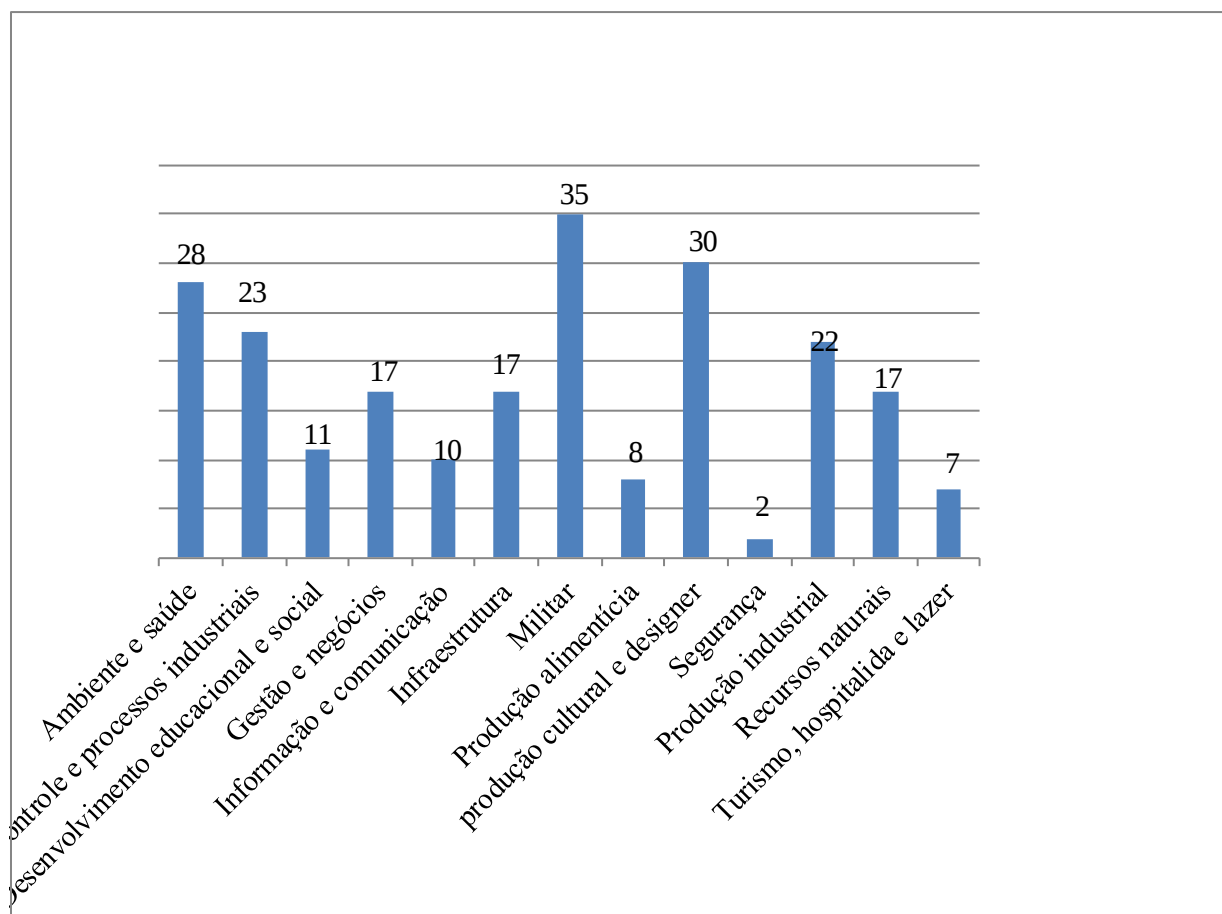
Gráfico 1: Eixos Tecnológicos para cursos FIC



Fonte: Base de dados: MEC, 2016, Juliano A. D. da Silva

Os Cursos Técnicos obedecem à organização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, os cursos com carga horária de 800 horas a 1200 horas.

Gráfico 2: Eixos Tecnológicos para Cursos Técnicos.



Fonte: Base de dados: MEC, 2016, Juliano A. D. da Silva

Para que o PRONATEC ganhasse força e crescesse, da maneira como foi, contou com uma estrutura e comprometimento de grande parte dos ministérios. Como podemos constatar:

O Programa, que orienta a política de educação profissional no Brasil, atua em parceria com outros 12 ministérios que são, em sua maioria, demandantes, ou seja, ajudam a identificar, na sua área de atuação, pessoas interessadas e cursos interessantes. Papel diferenciado tem o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), que ficou responsável pela outra ponta: o contato com as empresas para identificação das áreas de formação nas quais elas têm ou pretendem abrir vagas num futuro próximo. “Pela primeira vez está-se fazendo um mapeamento de demanda. Estamos tentando construir um mapa da educação profissional e tecnológica no país”, diz Nilva Schroeder, coordenadora-geral de desenvolvimento e monitoramento de programas do MEC (GUIMARAES, 2014, p. 04).

Os Ministérios do Governo Federal para Bolsa-Formação são: Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Cultura,

Ministério da Justiça, Secretaria de Direitos Humanos, Ministério das Comunicações, Secretaria da Micro e Pequena Empresa da Presidência, Ministério do Turismo, Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério do Trabalho e Previdência Social, Ministério do Meio ambiente, Ministério da Defesa, Ministério do Desenvolvimento Indústria e Comércio Exterior (MEC, 2016). Cada Ministério tem um público específico no seu atendimento.

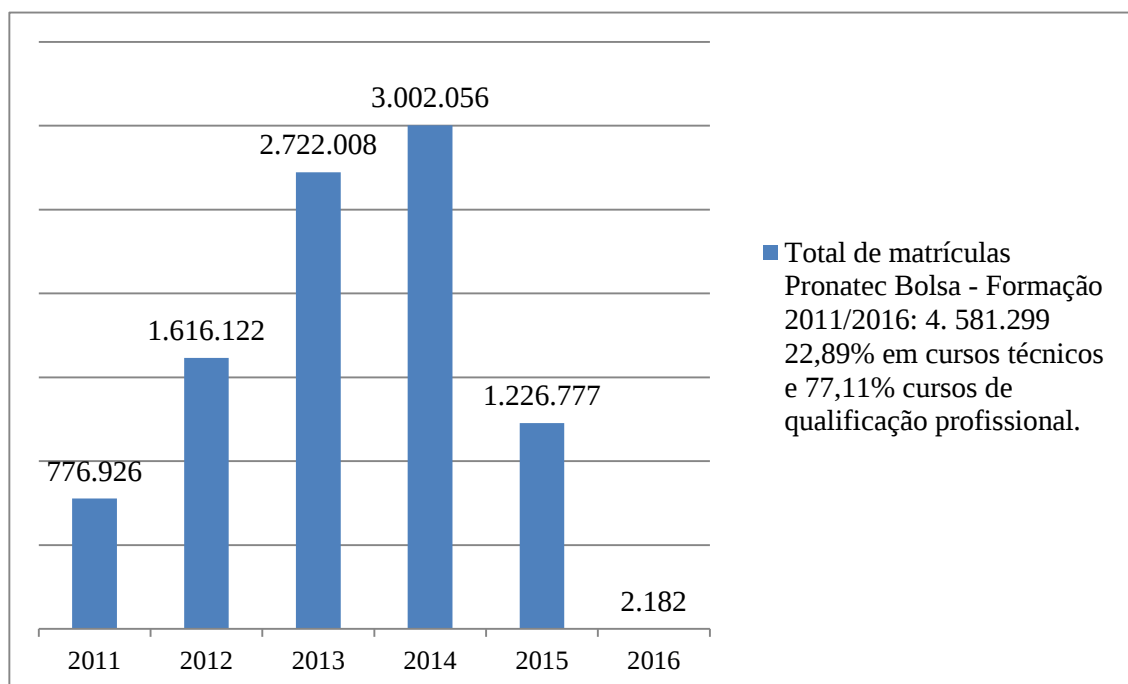
Por muito tempo a resposta dos empresariados em relação ao desemprego esteve atrelada a falta de qualificação profissional do trabalhador brasileiro. Diante disso, o Estado, no decorrer da história da educação profissional do Brasil, sempre buscou alternativas para corresponder à falta de mão de obra qualificada, mas, sobretudo para a população mais vulnerável e carente, como se verifica na análise de alguns estudiosos:

Para o professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), José Rodrigues, esse foco nas populações vulneráveis como público da educação profissional é um dos indícios de que não existe nada de novo na política atual. “O decreto de Nilo Peçanha em 1909, que é considerado o primeiro marco legal da Educação Profissional, já dizia que o primeiro dever do Estado era com os órfãos e desvalidos”, exemplifica. Para Marise Ramos, professora-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), além de manter essa concepção restrita de educação profissional, a versão atual dessa política está ignorando estudos que, segundo ela, já mostram que essa população não tem conseguido sair do círculo da transferência de renda, tendendo a migrar de um programa assistencial para outro (GUIMARAES, 2014, p. 04).

Também se destacam os parceiros ofertantes, ou seja, as escolas que ministravam os cursos, tais como: Sistema Nacional de Aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT), Rede Estadual de Ensino, Rede Federal de Ensino, Instituições de Ensino Superior Privadas e Instituições Municipais.

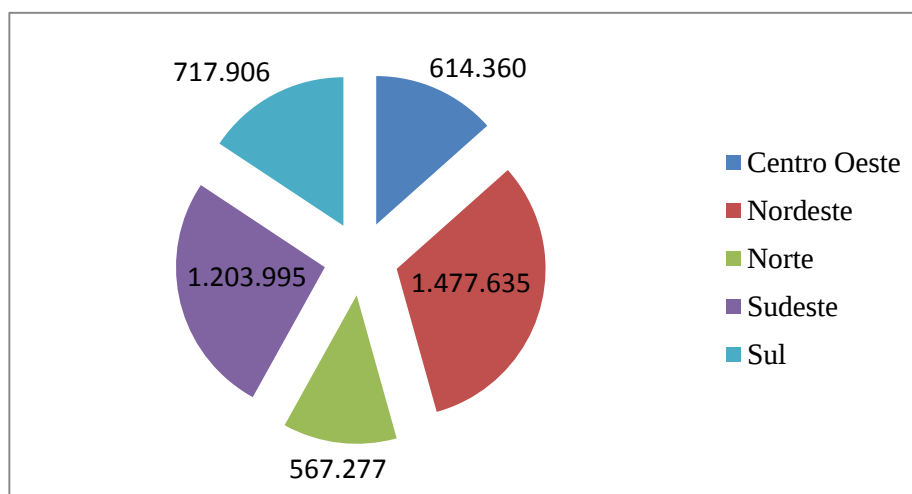
Assim, se instaura, no Sistema Educacional Brasileiro, o PRONATEC. Atualmente essa política educacional está atrelada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a Secretaria do Ministério da Educação que cuida da Educação Profissional no Brasil.

O PRONATEC, desde sua criação, no ano de 2011, até junho de 2016, apresenta os seguintes indicadores, conforme dados apresentados no sítio supracitado:

Gráfico 3: Total de matrículas PRONATEC Bolsa-Formação de 2011 a 2016

Fonte: Bases de Dados SISTEC, 2016, Juliano A. D. da Silva

Esse total de 4.581.229 matrículas, período de 2011 – 2016, está dividido nas seguintes regiões do Brasil:

Gráfico 4: Matrículas de Bolsa-Formação por regiões de 2011 - 2016

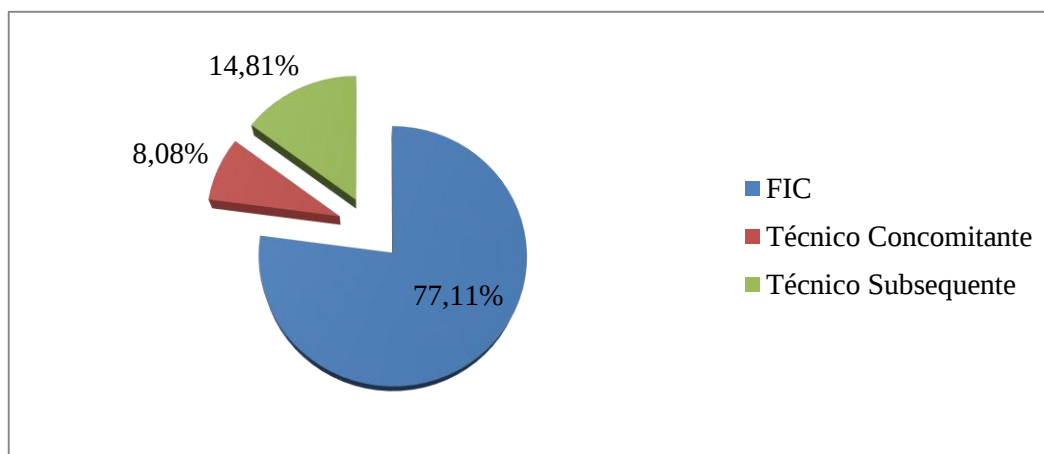
Fonte: Bases de Dados SISTEC, 2016, Juliano A. D. da Silva

Confrontando esses dados, constata-se que a Região Nordeste do país é a que mais teve matrículas realizadas, seguida da Região Sudeste, Região Sul, Centro Oeste e Norte. Isso

se deve ao fato de que a região Nordeste foi a que teve um direcionamento, por parte do MEC, em relação ao PRONATEC, assegurado através da legislação.

Outro ponto que destacamos, em nossa análise, em relação ao número de matrículas é que grande parte delas destina-se a cursos de curta duração, conforme o gráfico:

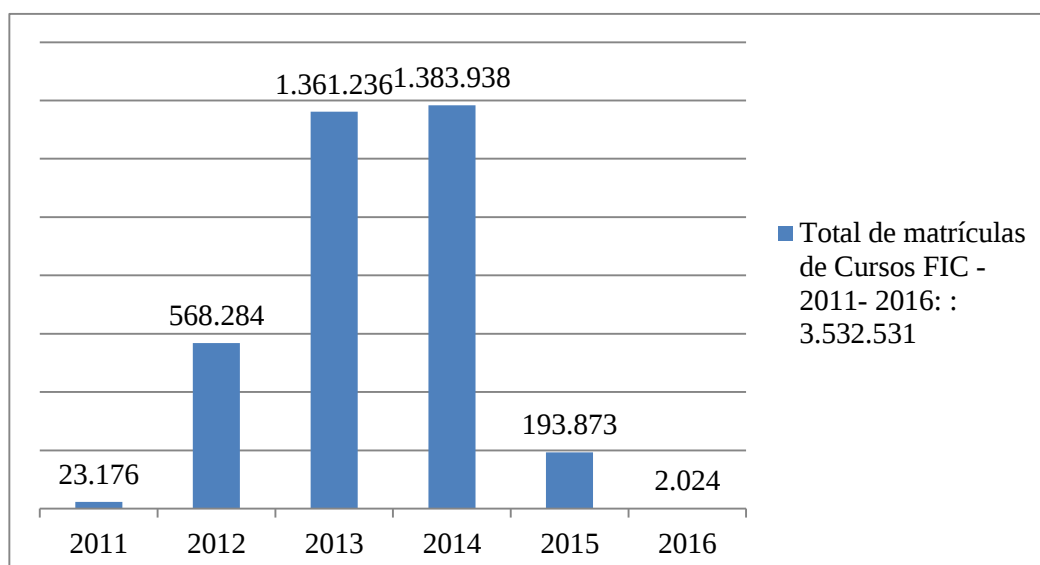
Gráfico 5: Bolsa Formação no Brasil de 2011 – 2016: Total de Matrículas: 4.581.299



Fonte: Base de dados: SISTEC, 2016, Juliano A. D. da Silva

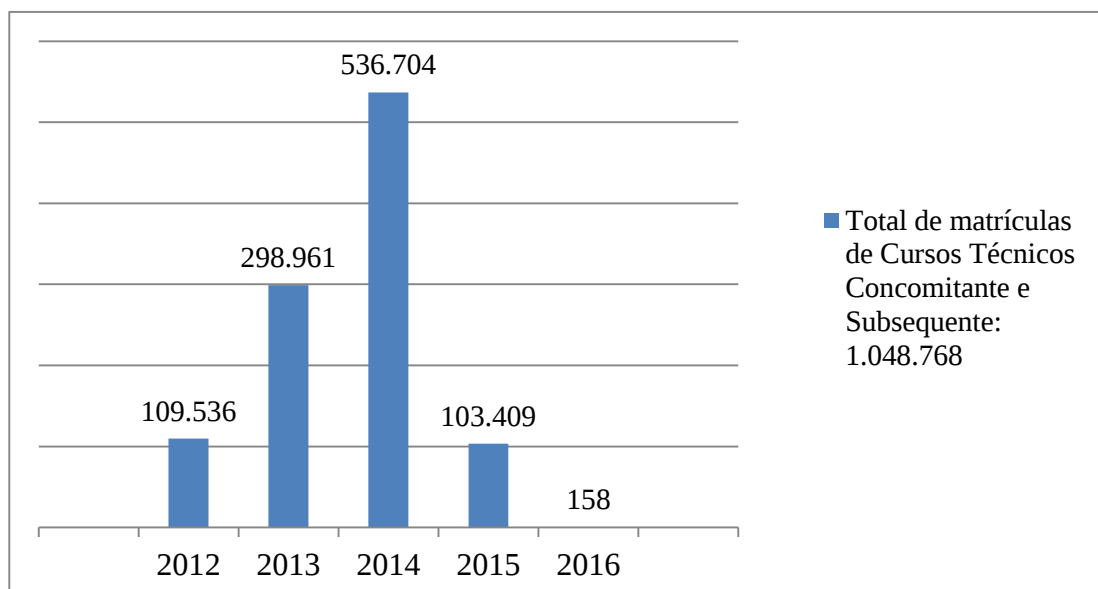
Essa predominância ocorre praticamente, em todas as regiões do país, por fatores ligados, sobretudo, de que esses cursos demandam menor estrutura, carga horária, além de as instituições poderem atuar, via laboratórios móveis, e em unidades remotas.

As matrículas, nos Cursos FIC, tiveram a seguinte evolução na Bolsa-Formação, de 2011 a 2016:

Gráfico 6: Total de matrículas de cursos FIC de 2011 – 2016

Fonte: Base de dados: MEC, 2016, Juliano A. D. da Silva

Os Cursos Técnicos sejam eles Concomitantes, ou Subsequentes, tiveram as seguintes matrículas:

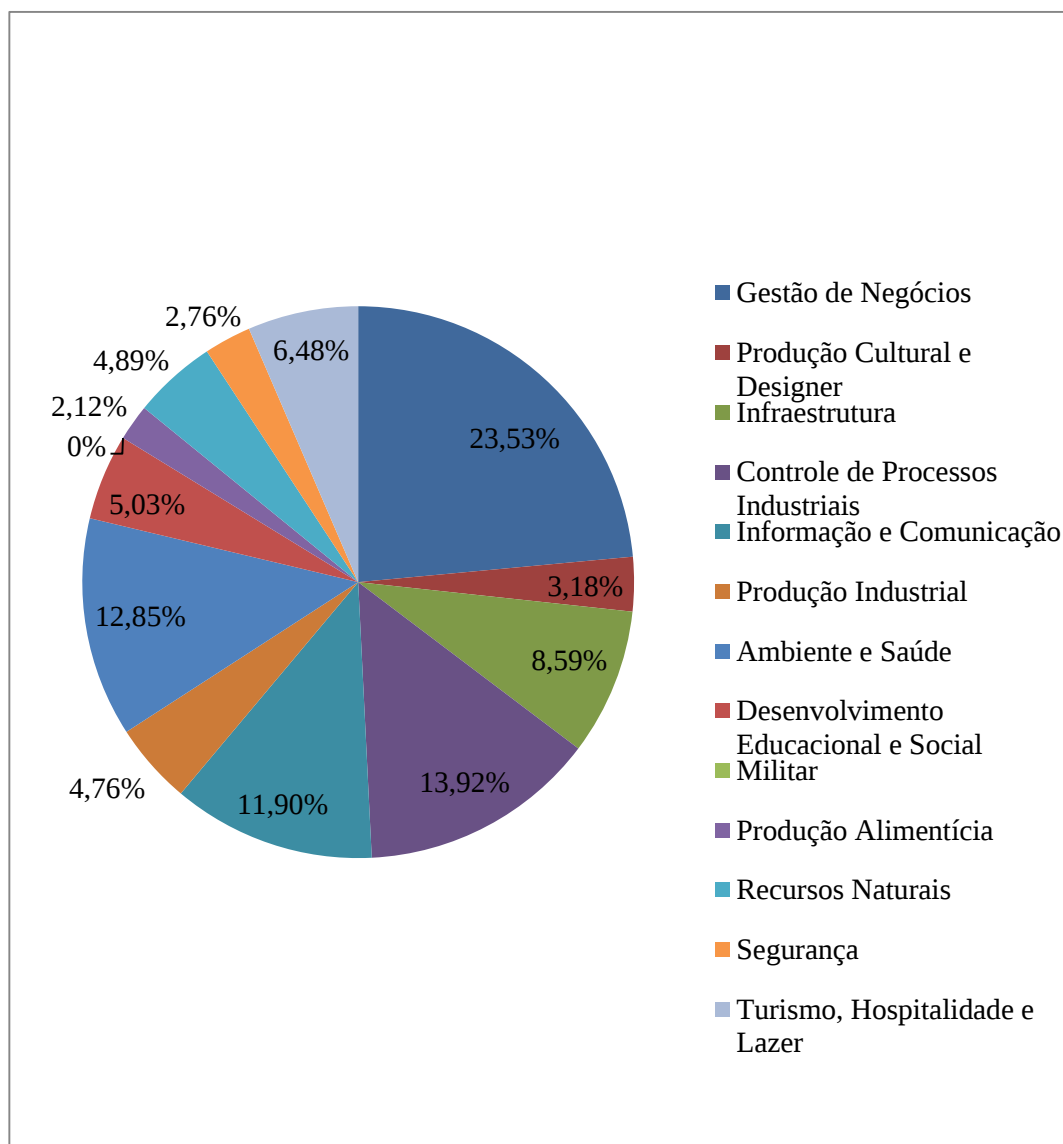
Gráfico 7: Total de matrículas de Cursos Técnicos de 2012 - 2016

Fonte: Base de dados: MEC, 2016, Juliano A. D. da Silva

Porém, como se pode observar, o PRONATEC Bolsa-Formação, não teve Cursos Técnicos, no ano de 2011, diferentemente dos Cursos FIC.

Em inferência, a essa distribuição, verificamos que, para que essa expansão ocorresse, de forma mais ampla, a ênfase foi em cursos de curta duração. Poderíamos, ainda, afirmar que se o investimento tivesse ocorrido, em cursos de longa duração, como cursos técnicos, então essa política teria sido um pouco mais eficaz, mas o que vimos foi o contrário. O número gigantesco de matrículas, em cursos rápidos, foi a grande contradição dessa política focal. Isso em nada altera a estrutura da formação do trabalhador brasileiro, caso alterasse, esse problema teria sido resolvido anteriormente. Chamamos à atenção para o fato de que, cursos como Auxiliar Administrativo foram dos mais ofertados, com 342 mil matrículas (SISTEC, 2016). Isso reforça nossa tese de que não é ofertando esse tipo de formação que irão ocorrer grandes mudanças.

Vejamos abaixo quais foram os eixos tecnológicos que mais tiveram matrículas:

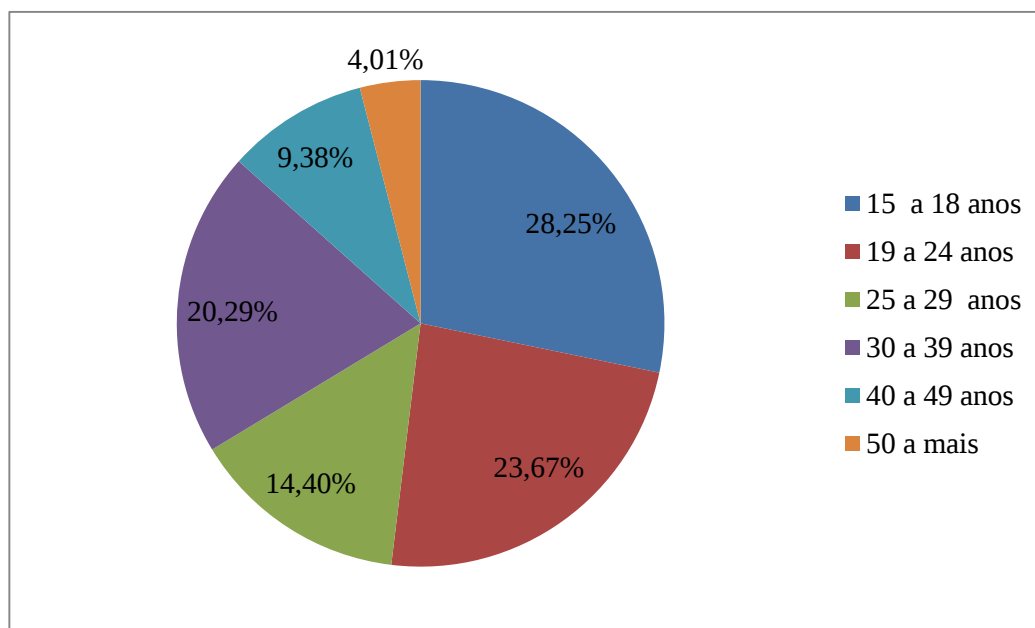
Gráfico 8: Matrículas por eixos tecnológicos de 2011 -2016 no Brasil

Fonte: Bases de Dados SISTEC, 2016, Juliano A. D. da Silva

Conforme gráfico, o eixo tecnológico com mais matrículas, foi Gestão de Negócios. É importante destacar que grande parte dos cursos, nesse eixo, demanda de pouca infraestrutura por parte das Redes de Ensino ofertantes. Além disso, nesse eixo tecnológico, destacamos o nº de 1.077. 995 matrículas, mas desse montante, 918.141 matrículas eram FIC.

Outro ponto que evidenciamos é a faixa etária, do público que frequentou o PRONATEC como podemos verificar:

Gráfico 9: Matrículas do PRONATEC Bolsa-Formação de 2011 – 2016 por faixa etária



Fonte: Bases de Dados SISTEC, 2016, Juliano A. D. da Silva

O que nos chamou a atenção, referente à faixa etária do público que frequentou o programa, é que foram os jovens os que mais participaram de cursos, e as matrículas centraram-se na faixa etária de 15 a 18 anos e de 19 a 24 anos, isso equivale 51,92% do público. Podemos salientar alguns aspectos em relação a isso: primeiramente que grande parte, desses cursos, foram ofertados no período diurno, o que facilitou o acesso dos jovens, sobretudo em cidades onde não havia formação de nível profissional. Além disso, muitas matrículas também estão relacionadas a cursos concomitantes, ou seja, o aluno faz Curso Técnico, juntamente com o Ensino Médio, mas em instituições diferentes.

Também, deve-se levar em consideração que a formação econômica brasileira, destacada anteriormente, inserida nos modelos de políticas adotadas, fazem com que:

A expansão da taxa de atividade da população juvenil indica uma pressão constante e adicional de oferta de mão de obra, com uma faixa etária mais ampla, sobre o mercado de trabalho. Possivelmente, a piora nas condições de vida das famílias, diante da crise no mercado de trabalho nos anos 90 – com mais desemprego, geração de postos de trabalho precário e com baixos salários aos adultos – tem influenciado o jovem a tentar contribuir na complementação da renda familiar, mesmo em atividades inaceitáveis (trabalho escravo, insalubre, perigoso, prostituição infantil, tráfico de drogas, crime organizado, etc) (POCHMANN, 2007, p. 35).

Diante disso, muitos jovens aproveitam esse tipo de política focal, como a grande esperança de ingresso do mercado de trabalho, mas, sobretudo, como forma de contribuir na renda familiar.

Isso, também implica, em afirmarmos que, ainda temos uma carência expressiva de formação técnico-profissional aos nossos jovens. E, para essa análise, é necessário levar em consideração que o número de alunos que concluem o Ensino Fundamental II, nem sempre cursam, ou concluem o Ensino Médio, então buscam uma maneira de colocação no mercado de trabalho, nesse caso via PRONATEC.

Por outro lado, cabe salientar que muito embora busquem sempre uma qualificação profissional, na esperança de ingressar no mercado de trabalho, sabe-se que os cursos, de curta duração, não têm toda a eficiência para esse ingresso. Isso está longe de se concretizar em nível nacional. Pode-se afirmar que não se trata de pessoas que não estão qualificadas, mas da falta de oportunidades reais para terem uma qualificação de qualidade. Nesse aspecto o PRONATEC, de certa forma, possibilita-nos a análise de que o público jovem precisa de uma atenção maior, nas políticas de inclusão social e, até mesmo, para o Ensino Médio.

Abaixo podemos constatar o total de matrículas distribuídas por regiões do país:

Tabela 2: Matrículas por regiões e modalidades de Cursos

Região	FIC	Técnico Subsequente	Técnico Concomitante	Total de Matrículas
Região Centro Oeste	505.998	64.080	44.282	614.360
Região Nordeste	1.233.894	172.447	71.294	1.477.635
Região Norte	485.888	40.304	31.085	567.277
Região Sudeste	728.725	314.038	161.232	1.203.995
Região Sul	568.026	87.759	62.247	718.032

Fonte: Bases de Dados SISTEC, 2016, Juliano A. D. da Silva

O PRONATEC, Bolsa-Formação atendeu 4.524 municípios até o último levantamento. O auge de expansão do programa ocorreu no ano de 2014, tendo em vista dois aspectos: o primeiro, em nossa análise, diz respeito ao processo de expansão do programa em âmbito nacional, talvez o período que tenha se solidificado. O outro aspecto se refere à política educacional adotada pela, então Presidente da República Dilma Rousseff, elegendo o programa como uma de suas prioridades, visivelmente em toda a sua campanha eleitoral. A expansão do número de municípios, atendidos, pode assim ser verificada:

Tabela 3: Municípios atendidos de 2011 – 2016

Municípios Atendidos	2011	2012	2013	2014	2015	2016
	173	1.871	3.175	3.998	2.768	30
TOTAL GERAL	4.524					

Fonte: Bases de Dados SISTEC, 2016, Juliano A. D. da Silva.

Percebe-se que o Programa está centralizado no MEC, é esse ministério que controla tudo, através do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). Como ocorre esse processo? Num primeiro momento os demandantes que são os parceiros do Programa formalizam suas pactuações e as enviam ao MEC, que em seguida as homologa, de acordo com a realidade e especificidade de cada cidade. Como podemos constatar:

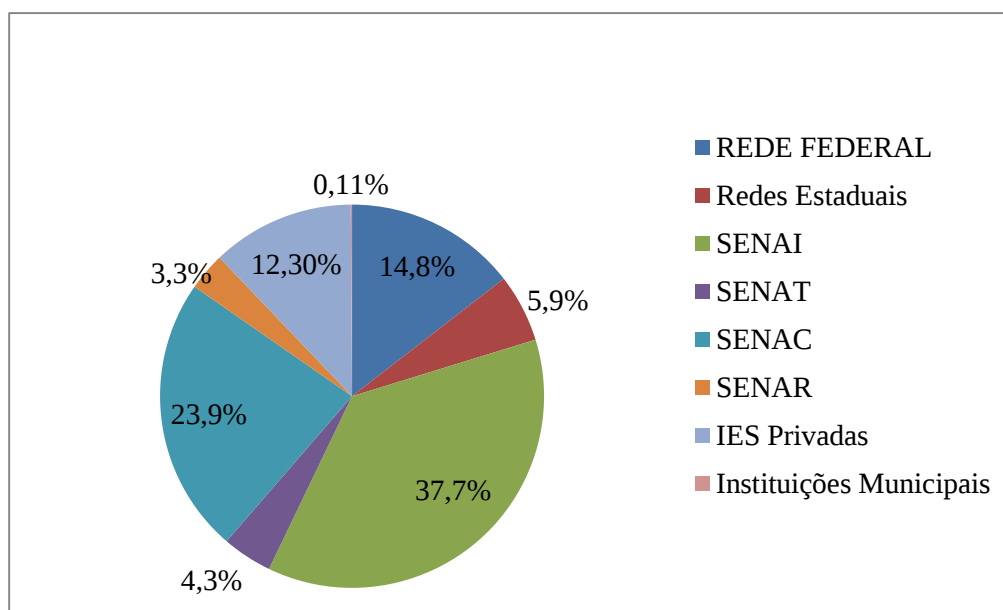
Primeira das etapas do fluxo da Bolsa-Formação, a pactuação é o processo pelo qual cada parceiro ofertante avalia fatores como capacidade ociosa, expertise, pessoal e projeto estratégico para elaborar um relatório do número de vagas anuais que poderá oferecer em Cursos Técnicos e Cursos FIC. Sendo a pactuação a formalização de uma intenção, caberá ao MEC aprová-la e distribuir as vagas entre os parceiros demandantes (MEC, 2011).

O repasse desse recurso a essas instituições de ensino ocorre seguindo a seguinte lógica:

Art. 6º Para cumprir os objetivos do Pronatec, a União é autorizada a transferir recursos financeiros às instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas estaduais e municipais ou dos serviços nacionais de aprendizagem correspondentes aos valores das bolsas-formação de que trata o inciso IV do art. 4º desta Lei. § 1º As transferências de recursos de que trata o **caput** dispensam a realização de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congênere, observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos. § 2º Do total dos recursos financeiros de que trata o **caput** deste artigo, um mínimo de 30% (trinta por cento) deverá ser destinado para as Regiões Norte e Nordeste com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica (MEC, 2011).

No que diz respeito às Redes de Ensino que ofertaram cursos do PRONATEC, verificamos um número expressivo de matrículas realizadas pelas instituições do Sistema S, como podemos averiguar:

Gráfico 10: Redes de Ensino do PRONATEC no Brasil de 2011 - 2016



Fonte: Bases de Dados SISTEC, 2016, Juliano A. D. da Silva

Ao observarmos o montante de matrículas que estiveram nas mãos do Sistema S, conclui-se que 69,2% é um número expressivo e significativo. Destaca-se, que o SENAI, por exemplo, está nesse mercado há algum tempo, logo, tem uma infraestrutura maior. Mas indo além desse mercado educacional da modalidade de formação profissional, e pelos dados acima descritos, verifica-se que outra fatia das matrículas foi absorvida por instituições privadas, que viram, no PRONATEC, uma alternativa de expansão de seus negócios. Algo que já acontece com outros programas de repasse de dinheiro público da educação para a esfera privada.

Também cabe aqui ressaltar que à medida que o Governo Federal terceiriza a formação profissional, via cursos de curta duração, ele retira sua responsabilidade quanto ao investimento nessa modalidade. Atende somente a iniciativa privada e essa reedição de programas anteriores nada tem de novo, mais uma vez o Sistema S é quem sai ganhando, sobretudo, no quesito financeiro, como podemos constatar:

[...] até agora se deu prioritariamente pelas mãos do Sistema S, composto por instituições vinculadas às confederações do empresariado de áreas como indústria, comércio e agricultura, desde o ano passado esse ‘mercado’ passou a ser disputado diretamente por grandes fundos de investimento que controlam hoje as principais instituições privadas de ensino superior (IES). E o que deve entrar em jogo nessa redistribuição, segundo avaliação de Gabriel Grabowski,

professor da Universidade Feevale, é a fatia – já pequena – da oferta feita pelas instituições públicas. “O Sistema S é forte, sólido e também tem controle empresarial. Não será tão simples assim a competição com eles. Eu acho que essas empresas farão uma ameaça à esfera pública, estadual principalmente, porque os estados ainda estão com pouca oferta de educação profissional. A rede federal está num processo de discussão porque há certa resistência à concepção do Programa. Esse setor vai acabar disputando esse mercado, privatizando ainda mais o Pronatec”, analisa (GUIMARAES, 2014, p. 16).

Na realização desta pesquisa encontramos dificuldades em mensurar os valores de cada instituição, devido à forma que a lei foi estruturada, mas também, percebemos que isso não é algo somente de nossa pesquisa, mas sim, algo perceptível, inclusive, por outros pesquisadores que tentam desvelar esse enigma e essa “máquina dinheiro” que o PRONATEC também representa.

No entanto, atrelado ao processo de implantação, verificamos que os guardiões do capital, sejam eles: da indústria, da agroindústria e dos setores de serviços, contaram com uma ajuda muito expressiva, dos meios de comunicação, para que fosse possível a visibilidade do programa. Outro ponto que destacamos são as parcerias público-privadas. Assim verificamos as peculiaridades do PRONATEC:

Um programa que busca responder à necessidade de trabalhadores no contexto em que se retoma a palavra desenvolvimento que mesmo em sua acepção modernizadora havia desaparecido do vocabulário político e econômico. Em seu lugar os guardiões do capital financeiro, industrial, agroindustrial e de serviços, com a sistemática repetição na grande mídia a eles vinculada, cunharam os vocábulos de economias emergentes e mercados emergentes (FRIGOTTO, 2014, p.4).

Logo, ao eleger o PRONATEC como o carro chefe de política pública de educação profissional, percebe-se que se reeditaram muito os modelos anteriores de programas aligeirados. Houve, também, a inserção de cursos técnicos, cursos com uma duração de carga horária maior, mas não como foco principal. Muitos foram os embates em torno dessa discussão, pois se verifica, no contexto do mercado de trabalho, que isso se reflete, de forma contraditória, e é um dos elementos presentes em nosso estudo.

Entretanto, dentre as discussões e contradições, o governo amplia o valor investido nessa modalidade de ensino profissional e tecnológico, como podemos constatar:

Nos dois primeiros anos de mandato, a presidente Dilma Rousseff ampliou de 5% para 9% o peso das despesas com ensino profissional e tecnológico no orçamento de mais de \$80 bilhões do Ministério da Educação (MEC) até 2014 esse percentual deverá subir para 15%. De 2010 a 2012, os gastos com educação técnica mais que dobraram: de R\$ 3,6 bilhões para R\$ 7,6 bilhões. Hoje, a maior parte desse valor, cerca de 70%, vai para a manutenção dos 365 institutos técnicos federais e para a continuidade da expansão dessa rede. Conforme dados do MEC, entre 2005 e 2012 foram construídas 222 escolas técnicas e criadas mais de 100 mil vagas de nível médio (técnico) e superior (tecnólogo) (MÁXIMO, 2013, p. 18).

Mas o que tem de presença significativa é o valor de investimento, o PRONATEC apresenta dados interessantes e que merecem uma ênfase para compreendermos a dinâmica do funcionamento do programa, analisando como o governo Federal, também, potencializou o mesmo, e em que medida teve a contribuição do Sistema S.

Além disso, o programa tem dotação extra de R\$ 3 bilhões do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) focada na “competitividade industrial”: dinheiro para financiar compra de equipamentos, reforma e construção de novas escolas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o maior ofertante das vagas do Pronatec juntamente com as outras entidades educacionais do Sistema S, como Senac, Senat e Senar (MÁXIMO, 2013, p. 18).

Assim, verificamos que o governo Federal, para responder à demanda industrial, foi generoso, porque temos que ser coerentes, para que o PRONATEC tivesse uma expansão significativa, era necessário também ampliar a rede do Sistema S, tendo em vista o alcance significativo, pois está presente em muitas cidades do país. Além disso, outro aspecto que destacamos é que, mesmo o governo mantendo parcerias público-privadas, os gastos diminuem. Em primeira análise, poderíamos afirmar que seria um negócio vantajoso, pois geraria economia ao país, como podemos verificar:

O obstáculo é financeiro: o gasto anual por aluno de escola técnica federal é superior a R\$ 8 mil, enquanto o custo-aluno anual do Pronatec, dependendo da carga horária e da complexidade do curso, pode ser até oito vezes menor, conforme cálculos aproximados baseado no orçamento do plano (MÁXIMO, 2013, p. 18).

Todavia, isso nada tem de economia, tendo em vista que grande parte desses cursos, sobretudo, aqueles que foram ofertados pelo Sistema S, ocorriam nas chamadas unidades remotas, ou seja, a instituição ofertava os cursos, com certos kits móveis. No caso, o SENAI – PR tinha uma infraestrutura em ônibus, ou carretas, com kits e equipamentos para ministrar as aulas, e dessa forma, tinha a facilidade de transportar de um lugar para outro.

Além do financiamento público do governo Federal ao Sistema S para potencializar sua estrutura, essas instituições já possuem recursos públicos para a formação do trabalhador, com analisamos anteriormente, e considerando que esses recursos são destinados a elas, de forma compulsória, pode-se afirmar que o governo acaba investindo duas vezes nessas instituições.

O Sistema S se beneficiou do PRONATEC, sobremaneira, em relação ao valor recebido para ministrar os cursos. Para alguns pesquisadores na área da educação profissional, no Brasil, esse beneficiamento ao Sistema S, e logo, ao empresariado brasileiro, dar-se-á, não apenas em duas vezes, mas em três:

“As empresas ganham três vezes. Primeiro, pelo subsídio do governo que já existe para o Sistema S. Segundo, porque é subsidiado de novo pelo Pronatec. E ganha uma terceira vez porque aproveita essa mão de obra formada ou, se não aproveita, tem a sua disposição um exército industrial de reserva”, analisa Marise Ramos, que completa: “É até assustador de tão óbvio” (GUIMARAES, 2014, p. 09).

Portanto, ao adotar uma política baseada em limitar os gastos públicos para a formação do trabalhador, o governo deixa de investir esses recursos na Rede Federal, Estadual, ou até mesmo Municipal, que atendem a educação profissional, para as quais pouco se tem feito.

Esse tipo de política focal tem apenas o caráter emergencial, logo, à medida que o capital, enfrenta suas crises cíclicas, esse tipo de política pública perde sua eficácia, e consequentemente, nada muda na estrutura de formação para o trabalhador. Sabe-se que para solucionar esses problemas, há que pensar numa política que de fato possibilite uma formação mais ampla e que dê condições de o sujeito inserir-se no mercado de trabalho.

Muitos intelectuais acentuam que, esse tipo de formação aligeirada, acaba não modificando a estrutura do trabalho no país. E, caso alterasse, de forma significativa, as escolas do Sistema S estariam todas lotadas, mas na verdade não é isso que vemos, pelo contrário, existe o esvaziamento, mesmo com um investimento elevadíssimo em mídias.

Outro aspecto que destacamos, em relação ao poderio do Sistema S, diz respeito à maneira como ganhou espaço, na educação profissional e tecnológica, que foi pressionando o governo a flexibilizar a abertura de novos cursos e a integrá-lo no sistema federal de ensino, conforme se pode verificar:

Uma das maiores novidades da versão final do Pronatec foi a inserção do Sistema S no sistema federal de ensino. E o que muda com isso? Como explica o artigo 20 do projeto de lei, os “serviços nacionais de

aprendizagem” passam a ter “autonomia para a criação e oferta de cursos e programas de educação profissional e tecnológica”. Isso significa que seus cursos não precisam mais ser submetidos aos conselhos estaduais de educação, passando a depender apenas da autorização “do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade” (GUIMARAES, 2012, p. 18).

Tudo isso, foi necessário, para que a engrenagem da parceria público-privada fosse mantida, conseqüentemente, fica evidente que o PRONATEC contribui para o fortalecimento do Sistema S e sua expansão, bem como, facilita através, desse novo projeto lei, a transferência de dinheiro que o programa destina, dando-lhe, ainda mais autonomia, como se verifica:

Os critérios e orientações para a transferência de recursos para o Sistema S no âmbito do Pronatec estão estabelecidos na resolução 61, de novembro de 2011, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Como agora faz parte do sistema federal de ensino, o repasse de recursos será direto, sem, portanto, necessidade de convênio, contrato ou qualquer outro instrumento. De acordo com a resolução, a transferência será feita ao departamento nacional dos serviços de aprendizagem – e não às instâncias estaduais. Cabe ao Sistema S, entre outras coisas, registrar, no sistema de gestão do Pronatec, todas as turmas e vagas oferecidas, a confirmação de matrículas e a situação final de todos os beneficiados pelo Programa, além de “prestar contas dos recursos financeiros recebidos para a implementação das ações relativas à oferta de vagas” (GUIMARAES, 2012, p. 18).

Enfatizamos, também, o poderio da CNI, nas tomadas de decisões de ordem econômica. Seus estudos têm servido, como instrumentos balizadores, para que esses programas de fato ocorram, muito embora, a própria instituição concorde que esse tipo de formação não contribui para melhorar a qualidade de trabalho, como já fora evidenciado anteriormente. Mesmo assim, não abre mão de sempre estar presente nesse tipo de política de formação para o trabalho e torna-se notório verificarmos os seguintes estudos, por esta instituição, apresentados e comentados, conforme segue:

Estudos da CNI mostram que somente a indústria brasileira precisará, até 2015, de mais de 07 milhões de técnicos e profissionais com média qualificação em mais de 150 atividades. “Apenas 6,6% dos brasileiros entre 15 e 19 anos estão em cursos de educação profissional. Na Alemanha, esse índice é de 53%. Uma parcela ainda menor chegará ou terminará a universidade. Nossos jovens precisam ver a formação profissional como uma excelente oportunidade para o mercado”, afirma Rafael Lucchesi (MÁXIMO, 2013, p. 18).

Talvez tenha faltado, para os guardiões do capital, ao tomarem a Alemanha como referência, enfatizar que a diferença é imensa com relação ao Brasil, pois se trata de modelos de capitalismo distintos, um moderno, que se utiliza de novas tecnologias, e outro que, convive com o arcaico. Logo, essa imensa diferença incide, de forma direta, no modelo de formação dos jovens dessas duas nações.

Aprofundando, ainda mais, a discussão e o debate, em torno desse tipo de política pública de formação para o trabalho, destacamos os processos antagônicos que estão presentes, e logo, fica evidente que o discurso e as comparações da CNI não têm sustentação, esbarram em projeções, não levam em conta muitos aspectos que foram evidenciados, mas, de qualquer forma aproveita-se para realizar suas promoções midiáticas. No que diz respeito ao tipo de formação, Frigotto pontua:

Para Frigotto: “A história da educação brasileira mostra que esse tipo de formação não responde sequer às necessidades do mercado, pelo menos não dessas empresas que precisam de gente com uma base científica e tecnológica para operar o sistema produtivo hoje. O Brasil não vai deixar de importar mão de obra de nível médio, vai importar mais. Porque esse Programa não vai formar o jovem para dar conta sequer do mercado. Sem dúvida nenhuma, é um retrocesso do ponto de vista de concepção” (GUIMARAES, 2012, p. 18).

O que o governo Dilma buscou fazer, via PRONATEC, e apoiando-se nas referências dos estudos a partir da CNI, em nossa análise, configuram nada mais que uma maneira de agradar o setor empresarial, alimentando-se do discurso dos guardiões do capital em inferência ao chamado apagão da mão de obra. Isso se pode constatar num fragmento de entrevista do Secretário do MEC, mas que é rebatida por um estudioso do campo da educacional profissional:

Da mesma forma, o secretário acredita que as áreas de oferta de formação profissional devem ser orientadas também pela demanda dos setores produtivos. Ele avalia, inclusive, que um dos problemas das políticas no passado estava na “lógica ofertista”, com “cursos de prateleira”. “Muitas vezes esses cursos não estavam em linha com a economia local e, consequentemente, pouco acrescentavam em termos de chances ocupacionais”, opina, e explica a mudança: “Nós estamos partindo de diagnóstico. A Confederação Nacional da Indústria (CNI) elaborou um mapa da educação profissional na indústria. Nós estamos identificando as ocupações que deverão ser mais demandadas nos próximos cinco anos e fazendo uma aposta de qualificação nesses segmentos”. Para o professor da Universidade Feevale e pesquisador da área de educação e

trabalho, Gabriel Grabowski, o Pronatec é o instrumento que o governo Dilma está utilizando para estabelecer um diálogo com o setor empresarial. “O problema é a qualificação profissional? O governo disponibiliza o programa e o dinheiro e diz para as empresas executarem. Entrega inclusive a gestão a elas. Foi exatamente o que Getúlio Vargas fez em 1942 com o Sistema S”, compara. E completa: “O dividendo político que o governo espera é a credibilidade e o apoio desses setores” (GUIMARÃES, 2013, p. 11).

Fica evidente que a preocupação não está em formar mão de obra qualificada, mas em servir ao capital para garantir a sua expansão monopolista, em detrimento da força de trabalho. Caso essa fosse a real preocupação, o governo adotaria uma política de educação profissional mais eficaz e capaz de dar resultados, em longo prazo. Ao contrário, trata-se de uma política de formação para o capital e não uma política para formação voltada ao trabalho.

Essa problemática se intensifica quando o secretário enfatiza que o foco é na competitividade, não no ingresso no mercado de trabalho e, também, na criação de um exército de reserva em favor do capital:

“Quando falamos em qualificação, não se trata mais de melhorar as condições de ingresso do trabalhador no mercado de trabalho, mas de melhorar as condições da própria economia e permitir que, por meio dessa elevação de qualidade, você tenha ganhos de produtividade e competitividade”, explica, completando: “Estamos criando uma massa de mão de obra que seja capaz de acompanhar esse novo ciclo de desenvolvimento que o país está requerendo”. A principal preocupação, portanto, não é inserir as pessoas no mercado de trabalho a partir da formação profissional, mas aumentar a qualificação dos trabalhadores para atender a essas demandas. “Hoje nós não temos um cenário de desemprego. Há segmentos que falam em apagão de mão de obra. Isso é um exagero, mas há, sem dúvida nenhuma, uma necessidade de ampliação de qualificação, particularmente no nível técnico, nos setores mais intensivos de tecnologia, que demandam mais mão de obra especializada”, diagnostica o secretário (GUIMARÃES, 2013, p. 11).

Esse contraponto nos ajuda a verificar em que circunstâncias o PRONATEC foi criado e pensado e quem mais irá se beneficiar. As projeções feitas em relação à abundância de trabalho são irreais, o apagão de que tanto a mídia enfatizou nada mais é do que um discurso evasivo, cheio de contradições, e o que, em meados de 2012, se profetizou, hoje não existe. A explicação é clara, o capital sobrevive de crises cíclicas, mas cabe ao trabalhador esse ajuste, não se pensa em qualidade de formação para o trabalho, temos o discurso, mas a realidade é mascarada e obscura.

Também podemos aprofundar, ainda mais, o debate em torno do apagão de mão de obra qualificada sob dois aspectos: um deles é que faltam pessoas capacitadas no mercado de trabalho, outro é de que temos um contingente expressivo de pessoas que vivem no trabalho informal, como discutido anteriormente. Sob esse debate trazemos, à luz da discussão, duas diferentes visões a respeito do tema e que, em nossa concepção, utilizaram o PRONATEC como uma forma de maquiar o problema estrutural, no que diz respeito à formação profissional no país:

Por trás desse esforço conjunto em torno do Pronatec existe a convicção, pelo menos por parte de alguns ministérios, de que o país vive um ‘apagão de mão de obra’. Em outras palavras: há vagas, as empresas querem contratar, mas não encontram pessoal qualificado no mercado. Por isso o empresariado tem sido ouvido para ajudar a definir os cursos oferecidos pelo Pronatec nas suas diversas modalidades a partir da sua demanda real. E é aí que entra, principalmente, o papel do Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), que coordena o Pronatec Brasil Maior, fazendo a mediação com o setor produtivo. “A grande verdade é que hoje a maioria das empresas está com dificuldade de encontrar pessoas qualificadas no mercado”, diz Rafael Marques, diretor de departamento de tecnologias inovadoras do MDIC. Ruy Braga discorda: “Não há a menor chance de que tenha um apagão de mão de obra no país”, e justifica: “Você não pode falar em apagão de mão de obra quando 43% da população economicamente ativa continua na informalidade. As empresas têm um excedente populacional, uma massa de supranumerários acantonados nessa informalidade gigantesca, à sua disposição” (GUIMARAES, 2014, p. 07).

Esse discurso é retrógrado, não passa de uma maneira das empresas se utilizarem, do Estado, para financiar a formação de trabalhadores qualificados. Essa lógica torna-se conveniente e confortável, é a garantia de um excedente de mão de obra qualificada a disputar uma vaga no mercado de trabalho. Isso implica na perda do poder de barganha, pelos trabalhadores e garante ao empresariado uma forma de se elevarem, porque além de serem “bons”, são capazes de dar oportunidades de trabalho à população, e dessa maneira, esconder as relações de exploração e das condições, às quais, na maioria das vezes, sujeita os trabalhadores.

Isso tudo foi perceptível nos programas PIPMO e PLANFOR. O que ocorre hoje com o PRONATEC segue essa mesma lógica, em que prioriza o favorecimento ao empresariado e às instituições escolares que os representam:

O problema é que, na configuração que o Pronatec vem ganhando desde a sua criação, além de o Estado pagar a conta, as empresas estão ganhando duas vezes. Isso porque a maioria esmagadora dos cursos –

80% das matrículas feitas até novembro de 2013 na modalidade de bolsa-formação, que é a que envolve os ministérios parceiros —, são, de acordo com dados do MEC, oferecidas por instituições do chamado Sistema S, que pertencem às confederações dessas mesmas empresas (GUIMARAES, 2014, p. 09).

Salientamos outra observação com a qual nos deparamos, que para o empresariado não basta apenas se utilizar do Estado, via políticas de formação do trabalhador, vai além desse pressuposto. Ao ser favorecido e ao colocar à disposição o SENAI como grande formador, busca a formação de um novo sujeito, que absorve uma nova filosofia, a filosofia do empresariado, como podemos verificar:

Para Marcela Pronko, doutora em educação e vice-diretora de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), esse cenário é representativo do novo papel que alguns segmentos da educação desempenham hoje para o grande capital. “O Sistema S é expressão de um momento em que o empresariado disputa com o Estado a primazia da formação dos trabalhadores, principalmente para a indústria. O que estava em disputa era quem ditava as regras de uma formação que, mais do que o aspecto puramente técnico, visava também à sociabilidade do trabalhador. Hoje o empresariado não precisa mais fazer isso diretamente porque outras instituições, que são seus aparelhos privados de hegemonia, fazem por ele. O que está em jogo agora é o lucro e a disputa é pelo nicho de mercado”, explica. Ela lembra que a International Finance Corporation (IFC), organização do Banco Mundial que se propõe a promover o “desenvolvimento econômico” dos países através do setor privado, tem a América Latina e o Brasil especificamente como alvos prioritários do investimento em educação privada. O grande foco ainda é o ensino superior, mas, segundo Marcela, os dados já mostram também uma tendência de crescimento em relação à educação profissional. Entre as empresas educacionais mais financiadas pelo IFC no Brasil, encontram-se a Estácio Participações, com metade dos empréstimos concedidos a esse setor no país, e o grupo Anhanguera (GUIMARAES, 2014, p. 17).

Assim, o governo brasileiro, ao invés de enfrentar o problema educacional no Brasil na sua raiz, apenas cria programas que não abrangem todos os níveis da educação, prolongando, ainda mais, o gargalo existente que é uma educação básica de qualidade, sobretudo, no que tange ao ensino médio.

A dívida maior, entretanto, é a negação à metade dos jovens brasileiros do acesso e permanência no ensino médio. A negação do direito constitucional desta etapa conclusiva da educação básica significa não apenas a perda de um direito, mas a mutilação da cidadania política e a emancipação social e econômica. Os números são inequívocos. De acordo com os dados do Censo do INEP/MEC de 2011, havia 8.357.675 alunos matriculados no ensino médio. Apenas 1,2% no âmbito público federal, 85,9%, no âmbito estadual,

1,1% no municipal e 11,8% no ensino privado. Mas o alarmante é o que revela a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2012 sobre a negação do direito ao ensino médio aos jovens brasileiros. Aproximadamente 18 milhões de jovens entre 15 e 24 anos estão fora da escola. Isto equivale à metade da juventude brasileira considerada esta faixa etária (FRIGOTTO, p. 02, 2014).

Um dado interessante é que a ampliação do público ocorreu pelo fato de que o Programa, num primeiro momento, teve uma baixa adesão do referido público, e precisou criar mecanismos para que tivesse êxito. O governo Federal teve um papel preponderante nesse cenário de abertura, como se evidencia:

Além de propor formas de financiamento público para a educação profissional e tecnológica, o Pronatec também altera as legislações do programa do seguro-desemprego e da seguridade social. E, reforçando a proposta do Executivo, o PL nº 1.343, de 2011, recepcionado em votação na Câmara, condiciona a liberação das parcelas do seguro-desemprego à comprovação de frequência a cursos de qualificação profissional (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO, p.183, 2011).

Essa estratégia de inserir os beneficiários do Seguro Desemprego, nada mais é do que forçar o sujeito a fazer qualquer curso, pois nesse momento era importante o fortalecimento do programa, ou seja, teria que acontecer e ser expandido de qualquer forma. Por isso, muitos segurados tiveram que fazer cursos, que muitas vezes não eram de sua vontade, pois deveriam ter frequência em algum curso do PRONATEC, caso contrário, o benefício seria cancelado. Não se levava em consideração se o sujeito tivesse interesse na qualificação oferecida.

É de extrema relevância observar que os recursos financeiros aumentaram significativamente, no período de 2011 a 2014, mas o fato que mais chama a atenção está pautado na lógica de que quem mais se beneficiou desse investimento foram as redes privadas de ensino. Vale ressaltar que esta já era uma preocupação apontada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, no ano de 2011, no mesmo documento citado anteriormente, como se se evidencia, mas, sobretudo, como um agravante, que na maioria das vezes, passa despercebido, ou é mascarado pelo MEC, escondendo a gravidade do problema, conforme bem destacou a Confederação:

A proposta do Executivo (e da Câmara) tende a contradizer o acordo selado, em 2008, com os serviços nacionais de aprendizagem (Sistema S), que previu a concessão de vagas gratuitas nessas instituições, até 2014, nas seguintes proporções: Senai e Senac: 2/3 de vagas gratuitas sobre o total das ofertadas; e Sesc e Sesi: 1/3 de vagas gratuitas...Como o Pronatec prevê a possibilidade de essas entidades receberem recursos públicos, provenientes da bolsa-formação

trabalhador (art. 4º, IV do PL nº 1.209, de 2011), o objetivo do acordo não deve se concretizar, podendo, ainda, as novas fontes federais sobrepor não apenas os custos com as vagas gratuitas, mas também significar acréscimo na receita líquida do Sistema S. Ou seja: a conta pode ficar pior que a troca de seis por meia dúzia, pois, ao que tudo indica, a concessão de bolsas visa compensar as perdas financeiras com as vagas gratuitas que o sistema terá de arcar, com mais peso, a partir de 2014 (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO, p.181, 2011).

As parcerias público-privadas são muito enfatizadas e têm um peso de extrema relevância, pois segundo o secretário da SETEC, afirmar que não há problema algum nesse modelo de parceria do Estado com o Sistema S, por outro lado, isso se traduz na grande interferência da Confederação Nacional da Indústria (CNI) nas políticas públicas do Estado brasileiro, como podemos verificar:

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), Marco Antonio de Oliveira, não há problema na presença da lógica empresarial na formação profissional. “Esse é um falso debate”, diz. E completa: “É óbvio que organizações do porte do Senai e Senac estão em estreita cooperação com o mundo empresarial e a tendência natural é que elas formem em função dessa necessidade. Agora, isso não significa prescindir de conteúdos críticos ou de uma visão geral da educação, que deve pautar qualquer esforço educacional. Não adianta eu formar um torneiro mecânico, ensinar a ele a luta de classes e não ensinar como se opera o torno” (GUIMARÃES, p. 10 – 11, 2013).

Podemos observar que o PRONATEC, tem crescido ano a ano, mas o que está em jogo é a quantidade de matrículas de cursos de curta duração, o que não contribuiria, de forma significativa, para o sujeito inserir-se no mercado de trabalho, pelo fato de que são cursos que exigem baixa escolaridade.

O SENAI registrou 3,4 milhões de matrículas em mais de 500 escolas fixas, unidades remotas e móveis, cursos à distância e nas indústrias. Em 2013, o SENAI foi, pelo segundo ano consecutivo, o principal parceiro do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), do Ministério da Educação, com oferta de 41% das matrículas (CNI, p.15, 2013).

A própria CNI, apresenta mais dados que confirmam resultados expressivos do Sistema S, e dá um direcionamento que o grande avanço, no número de matrículas, se dá justamente devido ao montante da receita oriunda do PRONATEC, confirmando os dados, anteriormente apontados por alguns estudiosos da área da educação profissional no Brasil, bem como, apenas confirmando aquilo que foi tema de alguns embates, sobre o financiamento público da educação profissional, em instituições privadas.

O interessante é que além de obter um lucro gigantesco, a CNI se coloca na posição de um sistema educacional que tem, como finalidade, equacionar um problema muito significativo que é a formação profissional no Brasil, que perpassa muitas décadas, por falta de políticas públicas eficazes e duradouras, capazes de enfrentar o problema da qualificação da mão de obra. Segundo o relatório de 2013, confirma-se o crescimento expressivo na oferta de cursos FIC e Cursos Técnicos, sobretudo, em relação ao ano de 2012, início do PRONATEC, e podemos constatar as informações:

Ao todo, foram disponibilizadas pelo SENAI mais de 623 mil vagas em cursos de qualificação e cursos técnicos em mais de 1,6 mil municípios, que oferecem formação necessária para o ingresso e a permanência do aluno no mercado de trabalho. Do total de vagas, 560.333 matrículas foram confirmadas, gerando receita de serviços da ordem de R\$ 1,3 bilhão para os Departamentos Regionais. Esse número é 83% superior ao registrado em 2012, quando foram realizadas 304 mil matrículas (CNI, p. 44, 2013).

Também se faz necessário, nessa discussão, destacar que todo o investimento que vem sendo feito, por parte do setor público no Sistema S, apresenta números consideráveis como podemos perceber:

O resultado, segundo Gabriel Grabowski, é que a maioria esmagadora dos cursos do Pronatec está sendo desenvolvida pelo Sistema S. E o investimento tem sido pesado. Para se ter uma ideia, segundo o Portal da Transparência, em 2012, o Senai, serviço do Sistema S ligado exatamente à CNI, foi a instituição sem fins lucrativos que recebeu o maior volume de transferência de recursos do governo federal: R\$ 808 milhões, sendo mais de R\$ 807 milhões para “apoio à formação profissional e tecnológica”. O segundo lugar nesse ranking ficou com o Senac, outra instituição do sistema S vinculada à Confederação do Comércio, que recebeu quase R\$ 367 milhões. O professor explica que parte das ações do Pronatec, especialmente o investimento no sistema público, como a expansão da Rede Federal e do Brasil Profissionalizado, são iniciativas anteriores ao programa. O que realmente há de novo, o “Pronatec propriamente dito”, diz, é o investimento na oferta de cursos privados, principalmente via Sistema S (POLI, p.11, 2013).

Outro dado interessante é observar o quanto cresceu o número de instituições privadas que ofertaram Cursos Técnicos. Aí podemos fazer algumas indagações: qual tem sido o papel do Estado brasileiro no que se refere à qualificação profissional? Porque temos poucas escolas que ofertam essa modalidade de ensino? Qual foi o valor que o estado investiu na infraestrutura dessas escolas? Hoje teria essa necessidade de investir todo esse montante financeiro em escolas da rede privada para a qualificação técnica no país? Qual era a

qualidade de ensino? Como os alunos se apropriam desse conhecimento? Será que os cursos ofertados representavam a carência do mercado de trabalho? O valor investido condiz com a qualidade ofertada? As respostas estarão no próximo capítulo dessa análise.

Seguindo essa lógica, a indústria educacional no Brasil cresce de forma considerável, e o que podemos presenciar, no contexto da qualificação profissional no Brasil, é o que se verifica nos cursos superiores, através do Financiamento Estudantil o PROUNI.

Essa problemática faz com que o ideário burguês se consolide, sempre mais, no Brasil, jogando a responsabilidade da formação para o próprio sujeito, enquanto isso a indústria retira sua parcela de contribuição na formação do sujeito, alegando que paga impostos demasiadamente, como se pode verificar:

As classes dominantes precisam estabelecer uma visão hegemônica sobre as causas das crises, para, em seguida, proporem alternativas para sua superação, sem que com isso rompam com as relações estruturais de produção-acumulação da mais valia. Ou seja, é preciso construir um discurso científico, político e filosófico que dê conta do passado e que convença as classes sociais a serem partícipes na construção de um novo estágio do capitalismo (RODRIGUES, p. 22, 1997).

Por outro lado no que tange à qualidade dos cursos, alguns pontos são discutidos, como podemos constatar no levantamento:

Os SNA e as instituições de ensino firmam termos simplificados de adesão/cooperação com a SETEC, sem a definição das prioridades dos cursos, de metas e ações que poderiam nortear a atuação das redes em benefício do Programa Bolsa-Formação. Não há definição de padrões de qualidade dos serviços, não há prazo de vigência para o cumprimento do termo nem cláusulas estabelecendo punições no caso, por exemplo, de desvios de finalidade ou atrasos da oferta e aplicação dos recursos (RELATÓRIO DE AUDITORIA ANUAL DE CONTAS, p. 03, 2014).

Isso tudo se faz necessário diante de uma nova configuração do sistema capitalista neoliberal que está pautado numa visão de “qualificação e da mão de obra”, conhecida também, como capital humano, pois tudo está ligado diretamente ao aumento da produtividade, como fica claro na seguinte análise:

[...] no capitalismo, estão relacionadas às necessidades do constante aumento da produtividade do processo de trabalho – mais especificamente da força de trabalho – e às necessidades de sua formação ético-política às incessantes alterações das relações sociais capitalistas, tendo em vista a sua reprodução – e, concomitante, ao estágio de organização das classes dominadas com vista à defesa de

seus interesses econômico-corporativos e ético-políticos....e à medida que o trabalhador coletivo necessita de adaptação aos valores e práticas da cultura urbano-industrial que se instaura e se consolida ao longo do século XX, sob a lógica da acumulação capitalista, novas exigências passaram a ser apresentadas pelo capital para a formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo, requerendo alterações periódicas no conteúdo e na forma de preparação para o trabalho (NEVES; PRONKO, p.23, 2008).

Nesse sentido, o programa recria novas configurações para a qualificação, através do discurso evasivo da falta de mão de obra qualificada, que impede o crescimento econômico do país, e, atrelado a esta falácia, se fortalece uma ideologia dominante. Com o intuito de qualificar milhões de pessoas, mas que ao mesmo tempo, barateia a mão de obra especializada, ou seja, hoje temos muitas áreas com qualificação em excesso, pois esses cursos já estavam com baixa procura nas próprias instituições de ensino.

Esse fator é essencial destacar, pois elucida um dos antagonismos do programa, porque é evidente que se o governo tivesse um olhar de fato sobre a qualificação profissional, iria criar mecanismos de regulamentação. No capítulo seguinte verificaremos esse dado com mais precisão, onde estaremos focando nosso objeto de estudo no Estado do Paraná, com relação aos cursos ofertados, pelas instituições de ensino do Sistema S, mais precisamente na cidade de Ampére, em que apresentaremos uma amostragem de como esse programa se ramifica e tem suas contradições mais enraizadas.

Podemos concluir, diante dos dados acima apresentados, quanto ao número de matrículas, faixa etária, cidades atendidas, instituições ofertantes, cursos ofertados, que o volumoso aporte financeiro recebido no transcorrer de 2011 a 2016, nessa política focal, atendeu especificadamente às instituições do Sistema S e Instituições Privadas, que reeditaram velhas formas de qualificação do trabalhador, mas não foram sanados, de fato, os problemas da falta de qualificação profissional.

Além disso, o investimento financeiro repassado, a essas instituições, foi uma maneira do governo possibilitar a formação do trabalhador para o trabalho simples, tendo em vista o que verificamos, através dos números pesquisados, que 70% dos cursos eram na modalidade FIC, com carga horária de pouca duração e nível de escolaridade baixo, não em curso técnicos. Assim o governo assegurou uma proximidade com os setores empresariais, que clamavam por mão de obra qualificada, no auge do cenário econômico do Brasil, fato que atualmente passa despercebido, tendo em vista a nova configuração da ordem econômica, pois vivemos no caos do desemprego estrutural.

Outro ponto que nos chama a atenção é que, em praticamente quatro anos do PRONATEC, ainda não temos uma ferramenta que possibilite verificarmos o número de evasões dos cursos, esses dados são muitas vezes ofuscados. Esse indicador de extrema importância para avaliar tal política educacional, quando apresentado, ainda que de forma parcial, não denota esse dado.

O que é apresentado sobre o PRONATEC, nas suas cinco linhas de ação, sobretudo, com relação ao quantitativo dessas matrículas, merece uma atenção redobrada, pois constamos, também, matrículas da gratuidade do Sistema S, previsto em lei nesse montante. Deveria essa matrícula de gratuidade fazer parte da modalidade bolsa-formação, mas sabemos que os guardiões, dessas instituições, têm uma interferência expressiva dentro do sistema educacional brasileiro, especificadamente na área da educação profissional. Pois isso não seria viável para o Sistema S, levando em consideração de que é mais cômodo ofertar cursos precários, como de iniciação profissional e contabilizar na sua gratuidade, pois o custo é mínimo.

O PRONATEC em nível nacional precisa ainda de mais estudos para elucidar em que medida essa política contribuiu para a democratização do ensino profissionalizante no país e se atendeu as expectativas dos trabalhadores.

Além disso, sinalizamos um novo percurso. Mediante a análise estudada, identificamos que se torna essencial fazer a curvatura inversa desse processo, o investimento deve ser contínuo, mas o ponto crucial é que o investimento seja no Brasil todo, de forma permanente, que se eleve o tempo de escolaridade do jovem, com oferta de condições reais para que possa ingressar no mercado de trabalho. Que sejam utilizadas escolas públicas que já ofertam formação profissional, que se aumentem os valores de investimentos com laboratórios novos, professores capacitados, boas condições de trabalho, sempre atrelado à bolsa-formação, que o valor recebido por aluno dê a ele as condições mínimas para se dedicar aos estudos.

Somente assim podemos fazer comparações com outros países em que os jovens fazem cursos técnicos integrados, ou concomitantes ao ensino médio, caso contrário o discurso é anacrônico. Não podemos ter, como parâmetro, modelos de países desenvolvidos se nossas bases educacionais são esfaceladas, nossas escolas técnicas sucateadas, com um investimento parco ainda, nesta modalidade de ensino. E quando há investimento, jogamos nas mãos da iniciativa privada, que engendrada nesse modelo de política focal, visualiza como alternativa manter-se no mercado educacional, mas ofertando cursos de qualidade precária, não alterando significativamente a qualidade do ensino profissional no país.

O programa favoreceu o Capital, que por sinal foi significativo. Porém, enquanto projeto democrático e emancipatório, apresenta inúmeras falhas que precisam ser corrigidas. Isso implica em afirmar que números irrisórios mascaram uma realidade diferente. Embora o Governo expandisse a Rede Federal, ainda não tratou de encarar as instituições do Sistema S como deveria, ao contrário, apenas deu-lhes mais autonomia, sobretudo, quando as inseriu no Sistema Federal de Ensino, elevação que mascara muito a qualidade do ensino profissionalizante do Brasil.

Conclui-se, ainda, que antes do Estado adotar o PRONATEC, como política para a expansão do ensino técnico, no Brasil, deveria ter levado em consideração os estudos referentes ao ensino médio, bem como, a perspectiva de um ensino médio integrado.

A desconsideração, de todos esses estudos, caracteriza a fragilidades da política adotada, e também, sua ineficácia, enquanto proposta de democratização do ensino técnico a toda população, a qual desenvolveria uma política de emancipação do sujeito e da classe trabalhadora, com acesso e domínio dos conhecimentos de bases científicas e tecnológicas, que dão ao homem, a oportunidade de ter um trabalho, com condições reais de subsistência.

2. 3 Uma proposta crítica de educação para a formação dos trabalhadores

Como analisamos, anteriormente, na história da educação profissional brasileira, o debate está sob dois vieses. Um em torno de uma política educacional de formação para o trabalho que defende a qualidade da educação profissional pública e gratuita, em que o conhecimento não pode ser fundado em saberes momentâneos, mas em bases sólidas da ciência, que tem como objetivo a formação do sujeito e lhe possibilite autonomia e uma visão crítica do real, que de fato o prepare para o trabalho, com condições reais de ingresso.

No outro viés, temos a lógica da educação profissional voltada para atender aos interesses mercadológicos, como tem ocorrido com a pedagogia das competências, que se funda num adestramento do sujeito às regras do mercado de trabalho, que por sua vez está interligado à ordem econômica, e objetiva sempre seus interesses imediatos, como nos programas PIPMO, PLANFOR, PNQ e PRONATEC, apoiados na lógica público-privada, com transferência de dinheiro público às instituições privadas, que veem a educação profissional como um negócio, e como resultado, a mutilação e degradação da educação profissional, que é formar para um mercado, alicerçado no capital, que fragmenta, cinde essa modalidade, que especializa.

Porém, diante disso, compactuamos com o viés primeiro, pois entendemos que, temos que partir do trabalho como princípio educativo, nossa vida perpassa pelo mesmo, onde os homens são e se produzem através do trabalho. “Nesse caso dizer que o trabalho é princípio educativo significa tomá-lo como referência para se organizar a educação de maneira contra-hegemônica procurando articulá-la com o movimento revolucionário de superação do capitalismo” (SAVIANI, 2011, p. 11).

Isso implica em afirmar que se luta por uma escola que integre educação e trabalho, isto é, não se abandona a teoria marxista, apenas amplia, ainda mais, a concepção de que a escola deve estar interligada com o mundo do trabalho, não numa concepção de educação voltada para atender aos interesses imediatistas do mercado, mas numa formação unitária, que envolva o que existe de mais desenvolvido no campo tecnológico, que assim foi considerado por Gramsci:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo 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, 2001, p.33 - 34).

Saviani (2011), partindo da concepção marxista, especificamente de Antonio Gramsci, historiciza a análise daqueles clássicos para a escola brasileira atual. A relação trabalho e educação, no ensino fundamental e no ensino médio, tem suas especificidades. Assim, o nível de escolaridade elementar, apontado e direcionado rumo a uma escola unitária, relacionando o trabalho teria a seguinte estrutura:

A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho. Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para depois entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos na vida e na sociedade. (SAVIANI, 2011, p. 12).

A fase inicial iria até os 14 anos de idade. Neste espaço de tempo, o aluno teria uma compreensão mais profunda das bases científicas que compõe o conhecimento escolar: ciências da natureza, linguagens e escrita, ciências sociais; bem como, compreenderiam o primeiro significado do trabalho, como está determinado o modo de produção da sociedade.

Adquirir os conhecimentos para instrumentalizar para o trabalho e cidadania, formar o hábito do estudo, sempre objetivado através de uma ação transformadora.

Vincular a educação, de forma mais explícita ao trabalho, caberia à fase em que o jovem estaria no ensino médio, na idade de 14 a 17 anos. Nessa fase deveria ter um aprofundamento maior, com relação aos conhecimentos mais interligados ao trabalho, nos quais o domínio teórico articula-se com o prático. Como podemos verificar:

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2011, p. 13).

O que se apresenta é uma proposta crítica de ensino médio em que a ênfase está na base, não se divide por especialidades. Ao contrário, dessa perspectiva, atualmente a educação profissional no Brasil, baseia-se numa divisão por eixos tecnológicos, como consta no catálogo nacional de cursos técnicos, e assim, forma-se o sujeito por especialidades.

Aqui, a proposta é ir além, demonstrar que, com bases sólidas de conhecimento escolar, podemos formar sujeitos capazes de interagir com os desafios do mundo atual. Dessa forma terão consciência da essência do trabalho e da classe social, e poderão contribuir para uma sociedade mais justa e igual, no caso, uma sociedade pautada no socialismo, a qual priorize o direito ao trabalho, que, na conjuntura atual, tudo isso ainda lhes é negado.

Assim, a proposta estaria em consonância com aquela apresentada por Marx (1976), que envolve os eixos: 1) Educação intelectual. – conhecimento dos clássicos (permanece no contexto histórico); 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Hoje, a última fase da educação brasileira é utilitarista, voltada apenas para uma formação geral, mas muito generalista, na qual a elite brasileira tende a se apropriar das políticas educacionais para implementar sua hegemonia de classe dominante. Quando se refere a uma educação integrada, nos remetemos à seguinte lógica:

Do ponto de vista do conceito, formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária, que esteve na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foi perdida na aprovação da Lei n. 9.394/96. Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública (CIAVATTA, 2014, p. 197).

Mas como Saviani (2011), ao referenciar Gramsci salientou, busca-se uma escola do tipo desinteressada, ou seja, que não esteja a serviço do capital, mas sim da formação omnilateral do sujeito, uma formação que leve em consideração todo seu contexto, seja ele social, econômico e político. Passando do sentido de anomia à autonomia, pela mediação de heteronímia. É uma educação, que tem como finalidade, formar trabalhadores e também dirigentes no sentido gramsciano, uma escola voltada para a politécnica:

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência (SAVIANI, 2011, p.13).

Nessa perspectiva, romperíamos com o atual modelo vigente, alicerçado em especialidades, numa formação cindida, e iríamos além, seria uma educação profissional que propiciaria e aliaria a prática produtiva com as bases sólidas da ciência, ou seja, uma educação profissional, de caráter técnico e tecnológico, logo, a formação, não teria como característica o adestramento, mas sim a autonomia. Dessa maneira lutamos por uma educação profissional que vise à formação para o trabalho complexo e não meramente voltada para a formação do trabalho simples.

Portanto, é necessário o rompimento com esse paradigma educacional de formação para o trabalho, pautado numa concepção pedagógica mercadológica, que objetiva a formação do sujeito para enquadrar-se no mercado de trabalho, culpabilizando-o pelo fracasso escolar e

profissional, sem levar em consideração outros aspectos sociais que estão na sua origem, na divisão social de classes, em que o direito só é concedido a uma minoria.

Isso implica numa luta de classes contra uma política alicerçada no neoliberalismo, bem como, na teoria do capital humano. Não basta formar sujeitos para a empregabilidade, faz-se necessário possibilitar o acesso ao sujeito, partindo do trabalho como princípio educativo, ou seja, com bases científicas e tecnológicas nos diferentes ramos da ciência. Este é o caminho que possibilita com que o sujeito tenha condições de se inserir no mercado de trabalho, caso contrário, estaremos apenas repetindo o que as políticas públicas fazem, há muito tempo, formar o sujeito para manutenção da maquinaria, logo, também, para a reprodução de capitalismo dependente.

Diante das análises realizadas, nos capítulos I e II, verificamos que a dinâmica do PRONATEC é para a formação do trabalho simples e que atende a um mercado do conhecimento, que hoje ficou sob os cuidados de instituições que compõe o Sistema S, e outras instituições de ensino privadas, que visualizaram um mercado em pleno crescimento. A partir do que foi evidenciado, buscamos verificar como o programa tem contribuído para manter essa lógica do capital, na especificidade do município de Ampére – PR.

CAPÍTULO III - O PRONATEC NO MUNICÍPIO DE AMPÉRE

Neste capítulo estaremos elucidando a operacionalização do PRONATEC no Município de Ampére. Para a compreensão desse objeto apresentaremos um breve histórico do município, com o objetivo de analisar a relação entre a industrialização e a formação profissional do SENAI. Essa tarefa implica em compreender, de forma dialética, como o município se posiciona frente às transformações do mundo do trabalho, e logo em seguida, verificar como os alunos egressos usufruíram do programa ofertado pelo Governo Federal.

Essa dinâmica de análise parte de muitos aspectos, que vão da ordem das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, conforme verificado nos capítulos anteriores, que estão na gênese da formação profissional do Brasil, mas que podem se materializar, no município de Ampére-PR, em suas especificidades.

Para dar conta, desse desafio, buscamos a coleta de dados, junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES). Em seguida, a coleta de dados do programa, a fim de compreender como ocorreu sua materialização, tendo o cuidado de levar em consideração todos os aspectos que estavam propostos no projeto da pesquisa. Também nos embasamos nos dados do SISTEC, órgão responsável pela emissão dos dados disponíveis do PRONATEC. E ainda, nas informações obtidas, através do SENAI – Ampére.

3.1 Breve contextualização do município de Ampére

Ampére está localizado, na região Sudoeste do Estado do Paraná, que é composta de três microrregiões: Capanema, Francisco Beltrão e Pato Branco. O município de Ampére teve sua emancipação política, em 28 de Novembro de 1961. O processo de colonização do município está correlacionado ao próprio desenvolvimento da região Sudoeste, sobretudo, por migrantes dos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

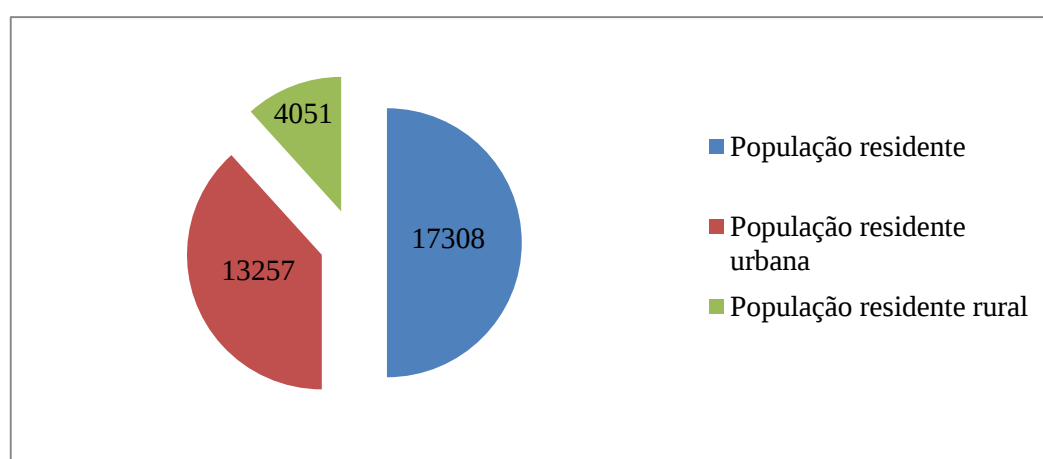
No entanto, pouco se sabe da história do município, apenas algumas informações que estão relatadas em fontes de pesquisas, tais como: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), site da Prefeitura Municipal de Ampére, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), que descrevem sua origem, bem como, informações referentes ao processo de constituição do município e formação populacional, como podemos constatar:

Elevado à categoria de município pela Lei 4.348 de 11 de abril de 1961. Animados com a riqueza da terra, em 1948, começaram a chegar os primeiros desbravadores no local onde é hoje o Município de Ampére. A colonização foi realizada, inicialmente, por migrantes paranaenses vindos de Pato Branco e Francisco Beltrão. Outros, vindos do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, chegaram mais tarde, pelo picadão aberto para ligar Pato Branco a Santo Antônio do Sudoeste. Criado através da Lei Estadual nº 4348, de 11 de abril de 1961, e instalado em 28 de novembro de 1961, foi desmembrado de Santo Antônio do Sudoeste. Conforme alguns antigos moradores, o nome da cidade surgiu de um grupo de pescadores, de cidades vizinhas, os quais encontrando-se na escuridão da noite disseram: Se construíssemos uma barragem neste rio, quantos ampéres de energia teríamos, daí o nome de Ampére ao rio e a localidade (IBGE, 2016).

Segundo dados do IPARDES (2007) e IBGE (2010), a região Sudoeste do Paraná tem uma população de 565. 573 habitantes, dos quais 392. 301 vivem na zona urbana, e 203. 272 vivem na zona rural. Isso implica em afirmar que o grau de urbanização, dessa região, é de 66%.

O município de Ampére apresenta uma população de 17. 308, assim distribuídos, 13. 257 na zona urbana e 04. 051 na zona rural. Perfaz 77% o grau de urbanização do município. Como pode ser entendido, no gráfico abaixo:

Gráfico 11: População urbana e rural de Ampére



Fonte: Bases de dados: IBGE (2010): Juliano A. D. da Silva.

A região gera em torno de 146. 732 empregos registrados na RAIS (Relação Anual de Informações Sociais), segundo dados do Ministério do Trabalho e Emprego / 2014. O Sudoeste é composto de 43 municípios, “cuja articulação à divisão social do trabalho se dá fundamentalmente a partir de atividades ligadas à produção agroindústria” (IPARDES, 2009,

p.04). No entanto, segundo estudos do IPARDES, o Sudoeste é responsável por 5,80% dos empregos da indústria do Estado. Nesse contexto, destacam-se os seguintes municípios: Francisco Beltrão, Dois Vizinhos, Palmas, Pato Branco, Ampére e Quedas do Iguaçu. Outro fator é de que esses municípios concentram 67,19% do total de empregos formais.

No setor do comércio, os municípios que mais empregam na região são: Pato Branco, Francisco Beltrão, Palmas e Dois Vizinhos. Dessa forma, os empregos gerados, no Sudoeste do Paraná, equivalem a 4,88% do Estado.

O município de Ampére, embora pequeno, destaca-se pelo número expressivo de indústrias. Esse processo difere de outros municípios, sobretudo, em relação à industrialização, onde os empresários obtiveram o apoio do poder público para sua efetivação, no que diz respeito a convênios e comodatos de barracões, como podemos constatar em estudos a respeito da industrialização no município de Ampére:

De fato houve investimento a favor de empresários locais que aceitaram o desafio de estabelecer suas indústrias no município. Havia empresários com experiência em outros Estados do Brasil, como Rondônia e Mato Grosso, mas preferiram investir em Ampére (CHICHOSKI; RECH; REICHERT, 2015, p. 15 – 16).

Diversos são os fatores que levaram o município a investir no processo de industrialização, como apontam Chichoski; Rech; Reichert (2015). Em estudos realizados, destacam que houve crises, oriundas de problemas climáticos que obrigaram os trabalhadores do campo a venderem suas propriedades e irem morar na cidade, bem como, a saída de muitas famílias para outras cidades em busca de novas oportunidades de trabalho. Diante do exposto, o município precisava encontrar alternativas na geração de empregos e a própria permanência dos munícipes. Uma das possibilidades seria atrair indústrias para Ampére.

No entanto, isso não teve êxito, pois um ponto negativo se dava pelo fato de que Ampére tinha uma localização logisticamente desfavorável, e isso se tornava um empecilho, como foi destacado pelos próprios gestores do município: Izair Favreto (1983 – 1988) e Flávio J. Penso (1989 – 1992). Para o ex-prefeito Flávio, como tinha um escritório de contabilidade e fácil acesso a endereços de muitas indústrias na região, enviou inúmeras cartas aos empresários com o intuito de que viessem se instalar em Ampére, mas não obteve muito sucesso, como o mesmo afirmou:

Tinha escritório de contabilidade. achei fácil resolver a industrialização. Tinha endereço de muitas empresas que vendiam

para empresas de Ampére e mandei mais duas mil cartas, para empresas para que viessem se estabelecer que nós daríamos: terreno, infraestrutura, isenção de impostos, tudo. Uns duzentos educados nos responderam. Dessas que responderam ninguém disse que vinha. Umas questionavam sobre a infraestrutura. E nós não tínhamos nada (CHICHOSKI; RECH; REICHERT, 2015, p. 25).

Em uma das respostas que obtive, foi questionado pelo industrial sobre o que ele faria com o barracão caso não desse certo o negócio. A partir disso, a administração fez a aquisição de terrenos para estruturar um parque industrial, mas concedendo, esses locais, aos empreendedores, do próprio município, os quais investiram em Ampére, conforme se pode constatar:

Decidi construir dois barracões. O Contador da Prefeitura disse que eu não podia porque não tinha previsão orçamentária. Decidi que não ficaria um ano parado para antes planejar e prever em orçamento. Logo estaria no fim meu mandato. Não estava no orçamento. Mesmo assim decidi fazer duas indústrias Naquele tempo era moda os bingos. Ia-se nas cidades da região participar deles. O povo gostava disso. Resolvi então fazer um bingo. Fiz bingo com 5 carros para colocar indústrias. Nos dias de correr o bingo, nem tínhamos vendido para pagar os carros e eu estava denunciado pela oposição. Faltava vender o bingo. Chegou a fiscalização da Receita que queria as chaves dos carros. Justificamo-nos dizendo que era do Banco do Brasil, Associação Comercial (CHICHOSKI; RECH; REICHERT, 2015, p. 25).

Outro aspecto importante foi que o município de Ampére, além da aquisição e da concessão de terrenos, por parte do poder público, às indústrias locais, optou por ofertar também os barracões em forma de comodato. As primeiras indústrias foram do ramo têxtil e moveleiro. Foi assim, em linhas gerais, que se iniciou o processo da expansão da indústria local. Porém, é importante destacar que o município de Ampére, teve sua base econômica sempre na agricultura, mas com o passar dos anos, juntamente com a nova ordem econômica, crises, dificuldades de viver no campo, o processo se modificou. Anteriormente a exploração da força de trabalho ocorria sempre no campo, como podemos constatar abaixo, mas devido às dificuldades econômicas o povo do município foi buscar novas perspectivas para a sobrevivência, uma delas foi a saída do próprio município em busca de trabalho:

Na época a mão de obra era explorada pelos produtores de soja e feijão. Centenas de pessoas eram levadas em caminhões para trabalhar como boias-frias na lavoura de Ampére. Agenciadores de mão de obra denominados “gatos”, de municípios vizinhos também levavam gente para as lavouras daqueles lugares. Os problemas com essa mão de

obra eram tantos que os produtores foram substituindo a limpeza das culturas com herbicidas, o que deixou muita gente sem emprego, restando a alternativa de buscar trabalho em outras cidades, mormente em Caxias do Sul, Jaraguá, Blumenau, Joinville. Isto provocou um êxodo significativo de famílias de Ampére (CHICHOSKI; RECH; REICHERT 2015, p. 25).

Isso se traduz nos depoimentos dos prefeitos Izair Favretto e Flávio J. Penso, quando relatam os primeiros passos da industrialização do município.

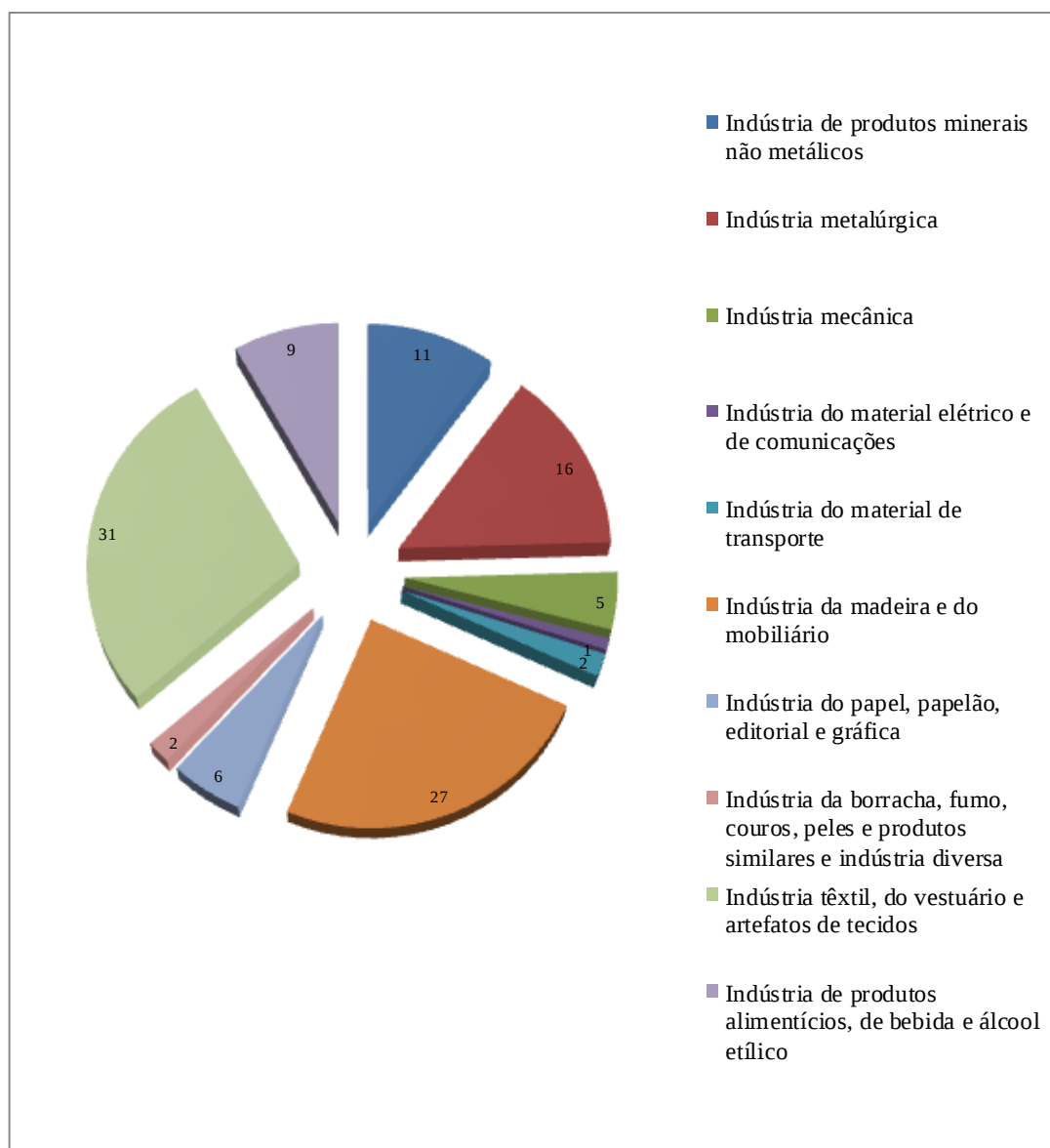
Para o ex-prefeito Flávio José Penso, numa visão progressista de expansão da indústria local, esse processo de industrialização não pode parar, deveria ser expandido, caso contrário estaria o município de Ampére estagnado no tempo. Como podemos verificar em uma das entrevistas: “Hoje nos encontramos numa encruzilhada bem difícil. Precisaria ter mais duas grandes indústrias daqui de dentro. Ou permanecemos nisso ou até reduzimos” (CHICHOSKI; RECH; REICHERT 2015, p. 29).

É importante ressaltar essa contextualização, pois está imbricada com o nosso objeto de estudo, o PRONATEC no município de Ampére. Foi percorrendo esse caminho que houve o processo da industrialização no município e também sua expansão.

Isso é de extrema importância para o município, pois a geração de empregos é um dos fatores que fazem com que Ampére tenha destaque na região Sudoeste do Paraná. Por mais que a população seja pequena, quando em comparação com as cidades do Sudoeste, é uma das cidades que mais gera empregos.

O município teve um crescimento expressivo desde o final da década de 1990. E isso fez com que Ampére expandisse o número de segmentos industriais, abrangendo outros ramos. Esse segmento é responsável pela geração de muitos empregos de forma direta, com total de 110 indústrias de transformação, gerando assim 2.982 empregos, distribuídos da seguinte forma:

Gráfico 12: Número de estabelecimentos segundo as atividades econômicas



Fonte: Bases de dados: IBGE (2010): Juliano A. D. da Silva.

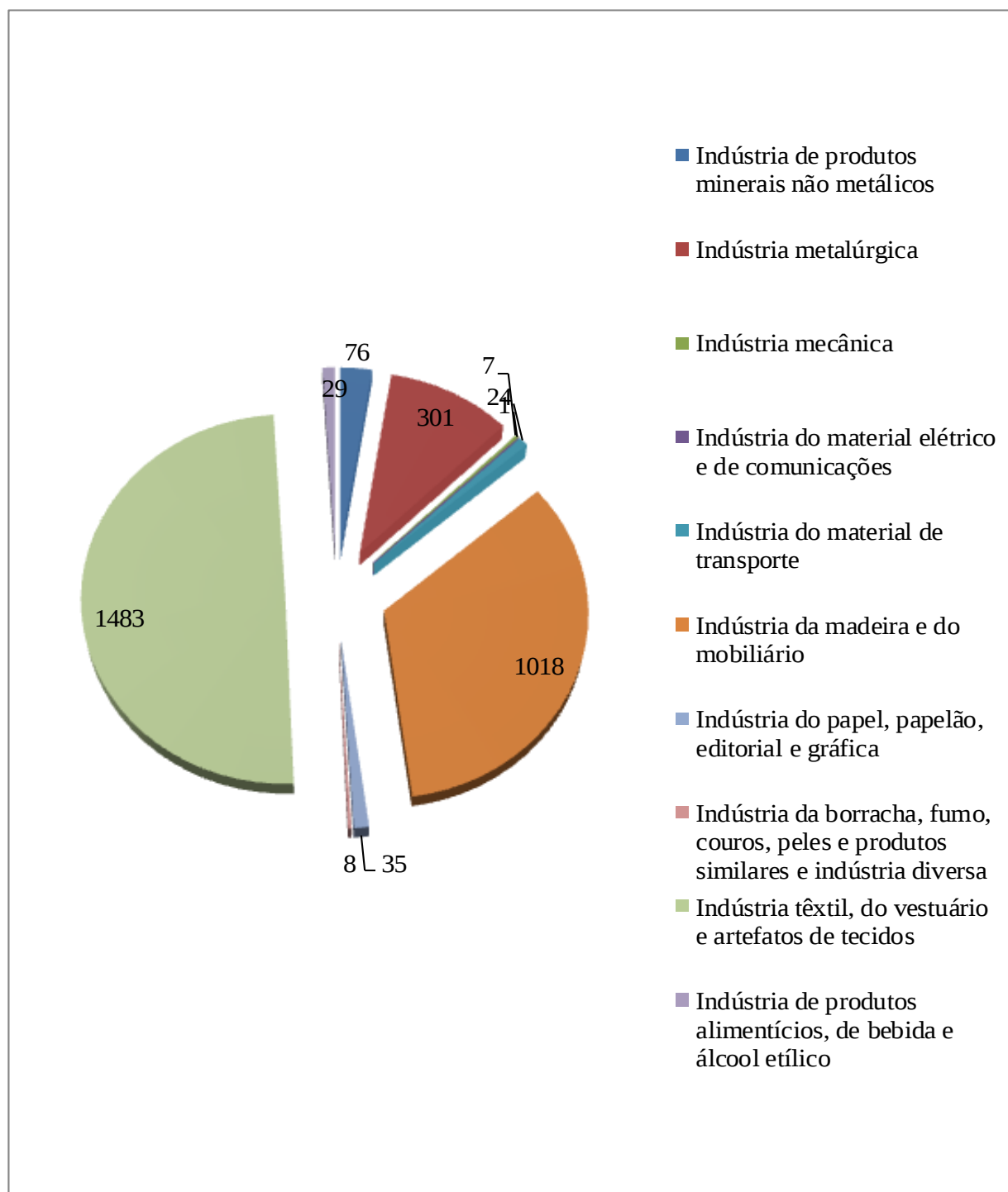
Percebe-se um número expressivo de indústrias do ramo têxtil, do vestuário e artefatos de tecidos, seguido da indústria¹⁷ da madeira e do mobiliário. Desse número

¹⁷ Constatamos a título de informação, que embora tendo uma abrangência significativa em relação aos diferentes segmentos industriais, em relação a sindicatos presentes no município em estudo, verificamos que existe apenas um, Sindicato dos Empregados nas Indústrias do Vestuário e Confecções em Geral de Ampére – SINDEINVEST. Atualmente, o Sindicato está localizado na Rua Avenida Rio Branco, bairro São Francisco, 240, tem aproximadamente, 500 associados e a presidência está na gestão da senhora Sônia Maria Tavares Freire Brandt, eleita no dia 12-11-2015 e como rege o estatuto do sindicato, o mandato é de 5 anos, logo ficará até 11-11-2020.

Demais sindicatos de outros segmentos industriais, dão expediente uma vez por semana na sede do próprio SINDEINVEST.

também constatamos que esses dois ramos industriais, são os que mais empregam, geram em torno de 2.500 empregos.

Gráfico 13: Números de empregos gerados pela indústria de Ampére

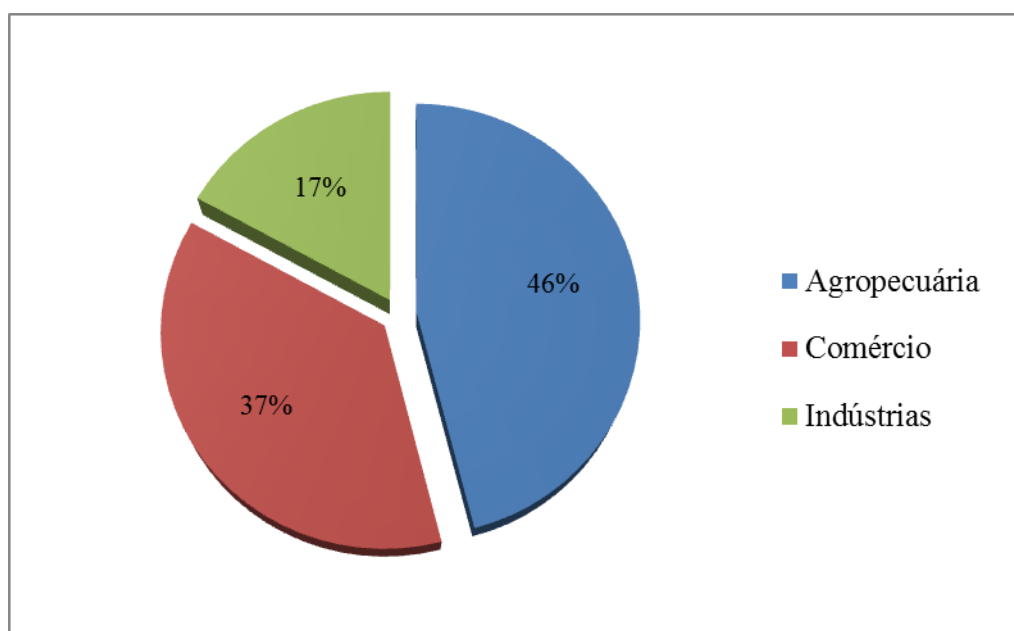


Fonte: Bases de dados: IPARDES (2014), Juliano A. D. da Silva.

Verifica-se que é a indústria que mais emprega a população do município, mas importa destacar que a economia não se concentra apenas na indústria. No quesito de geração

de emprego a que se destaca é a indústria, porém, a maior parte da economia se intensifica na agricultura. Devemos levar em consideração que as indústrias instaladas, em Ampére, são indústrias de transformação, ou seja, a matéria prima é oriunda de outras cidades, logo os impostos pertencem ao seu local de origem. Vejamos, na sequência, como estão estruturados os segmentos industriais do município de Ampére.

Gráfico 14: Economia do Município de Ampére



Fonte: <http://www.ampere.pr.gov.br/dados-estatisticos> (2015), Juliano A. D. da Silva (2016).

Pelo gráfico apresentado, a base econômica se solidifica na agropecuária com 46%, e o comércio é forte pelo fato de que a renda dos trabalhadores fica no próprio comércio local. Essa contextualização se faz necessária para a compreensão das especificidades do município de Ampére que estaremos elucidando.

3.2 Operacionalização do PRONATEC em AMPÉRE.

À medida que existe oferta de trabalho, consequentemente, há também, demanda para qualificação do trabalhador. Diante disso, e embasados em análises anteriores, quanto à mão de obra do município, podemos verificar essa necessidade e, além disso, compreender essa relação com o nosso objeto de estudo, o PRONATEC.

Em algumas entrevistas dos empresários isso fica evidente, na própria de expansão industrial de Ampére, pois implica no fato, da indústria local investir na mão de obra.

Entretanto, quando não há mão de obra qualificada, a indústria também deixa de ser competitiva no mercado, como podemos verificar na fala de Renato Krindges, empresário¹⁸ do ramo têxtil:

Renato Krindges bem como os demais colegas industriais comenta que as indústrias de Ampére fazem bonito, representam a cidade, engrandecem seu povo que é visto com respeito pelo Brasil afora e até por fornecedores do exterior. Todos se encantam pela realidade de Ampére e admiram seu projeto industrial. No entanto Renato tem a impressão que Ampére, mesmo querendo, da maneira como está, não teria mais espaço para ampliar seu parque industrial. É mais fácil perder indústrias do que implantar novas, considera ele. Um dos fenômenos negativos hoje é a falta de mão-de-obra (CHICHOSKI; RECH; REICHERT, 2015, p. 33).

Outro empresário do município, Ivan Simonetto, empresário do ramo moveleiro, também enfatiza sobre o quesito mão de obra qualificada, como podemos constatar:

Tenho falado em reunião do SESI, que temos que esquecer um pouco o foco indústria. E pensar melhor preparação da mão de obra. Para novas indústrias só se tiver recursos de fora. Mas buscar projetos para melhorar os espaços públicos para melhor qualidade de vida: caminhódromo, asfalto na frente da casa, parque de exposições, ter aonde ir num final de semana, é muito importante. Poucos eventos são organizados. Agora o direcionamento deve ser para treinar mais o pessoal, qualificar mais o povo. A indústria hoje não depende mais de maquinário municipal para serviços de terraplanagem ou assemelhados, já tem para arrendar serviços, pode se pensar outras coisas (CHICHOSKI; RECH; REICHERT 2015, p. 33).

O PRONATEC no município teve início, no ano de 2012 e a Rede de Ensino que ministrou os cursos foi o SENAI – Ampére. As demandas principais foram para as entidades: MDS, MTE, SEED.

Nesse meio, torna-se necessário, fazer um adendo a todo esse contexto, tendo em vista, que em 2012, o PRONATEC ainda se apresentava como um programa, em fase de implantação, conforme visto no capítulo anterior. Diante disso, destacamos um evento realizado, no município de Francisco Beltrão, no dia 04 de julho de 2013, conforme nota publicada no Jornal de Beltrão:

¹⁸ Nessa etapa da pesquisa evidenciaremos alguns depoimentos do empresariado, no entanto, não vamos nos problematizar esses, discursos, tendo em vista que, nosso objetivo consiste apenas em elucidar o PRONATEC, evidenciando a falta de mão de obra x programa.

Representantes dos 42 municípios da Amsop estiveram ontem à tarde no Centro de Eventos Marabá, em Francisco Beltrão, para debater a situação do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). As entidades que oferecem os cursos do Pronatec, entre elas o Senai, explicaram aos prefeitos como funciona o projeto, que é gratuito para jovens que estudam em escolas públicas. O evento começou pela manhã e terminou no meio da tarde (JORNAL DE BELTRÃO, 2013, p. 4c).

Muito embora, a matéria apresente poucos elementos, destacamos que este evento foi denominado “Fórum de Apoio à qualificação Profissional”, reuniu representantes das Redes de Ensino ofertantes do PRONATEC, tais como: SENAI¹⁹, SENAC, SENAT, SENAR, Instituto Federal. Esse fórum foi de extrema importância para a expansão do programa na região Sudoeste do Paraná. Salientamos que isso ocorreu nas demais regiões do Estado. Contou o apoio, na disseminação da proposta, do próprio governo Estadual, da Secretaria de Trabalho, Emprego e Economia Solidária, representada pelo secretário Luiz Cláudio Romanelli, bem como, pelo representante do Governo Estadual, Ademar Traiano, do presidente da Fiep, Edson Campagnolo e do prefeito de Francisco Beltrão, Cantelmo Neto, além de representantes das Redes de Ensino.

Nessa mobilização destacamos, como importante, a presença de secretários de educação de todos os municípios, e também, de representantes de Agências do Trabalho, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão. Esse movimento foi necessário, tendo em vista que essas secretarias são uma extensão de Secretaria Estadual de Educação, MDS, MTE (principais demandantes das pactuações junto ao MEC, em nossa região).

Além disso, no Estado do Paraná (no ano de 2013), tinha 75 mil vagas disponíveis para o PRONATEC, isso contando Cursos FIC e Curso Técnicos. Para que tivesse êxito essa meta, tornava-se essencial o esforço de todas as entidades envolvidas, em especial, na divulgação e assim ter o público específico²⁰.

¹⁹ Destaco que participei desse evento, pois atuava enquanto coordenador de Educação e Negócios do SENAI – Ampére. Além disso, destaco que esse evento foi custeado pelo SENAI, não irei quantificar o número de pessoas nesse dia, mas era significativo, levando em consideração o envolvimento do Estado, Redes de Ensino, além dos 42 municípios. Logo fica evidente o interesse das Redes de Ensino do Sistema S, pois o que estava em jogo era um mercado que se apresentava próspero e lucrativo. Outro ponto que destaco é que do total das pessoas que trabalhavam na instituição poucos tinham essa visão crítica em relação ao mercado da profissionalização do SENAI, num total de 10 colaboradores efetivos, apenas 02 tinham esse entendimento, os demais apenas reproduziam e não compreendiam até mesmo toda a estrutura do PRONATEC.

²⁰ Até então, o Programa atendia na Micro Região de Capanema, que é onde se encontra nosso objeto de estudo, alunos oriundos da Rede Estadual de Ensino. Porém, devido às inúmeras dificuldades em abrir novas turmas houve uma flexibilização por parte do MEC. Até então as turmas não poderiam ser mistas, ou seja, composta de pactuações entre SEED e outra do MDS por exemplo. Mas com o passar do tempo isso se modificou, poderia

A partir desse evento podemos verificar o crescimento exponencial de matrículas na região Sudoeste, pois até então, o programa estava ainda em fase de expansão, tal mobilização deu resultados expressivos na modalidade PRONATEC Bolsa-Formação. Diante disso, todas as pessoas envolvidas tiveram o entendimento de como funcionava o programa, como seria feita a adesão, quem eram as Redes de Ensino que ofertariam os cursos.

Ao verificarmos essa contextualização temos o entendimento de tudo isso, pois a região apresenta inúmeras dificuldades em conseguir recursos financeiros para desenvolver cursos de capacitação profissional, logo tudo o que vem gratuitamente, é bem-vindo, principalmente, quando subsidiado, via Estado, desde transporte, alimentação e o curso. Destacamos, sobretudo, a micro região de Capanema, que tem poucas instituições de ensino de educação profissional. Foi muito significativa a oferta desses cursos.

Num primeiro momento, é importante compreender o que já mencionamos. Abaixo podemos verificar a evolução das matrículas no Estado do Paraná.

Tabela 4: Matrículas no Estado do Paraná e modalidades de Cursos

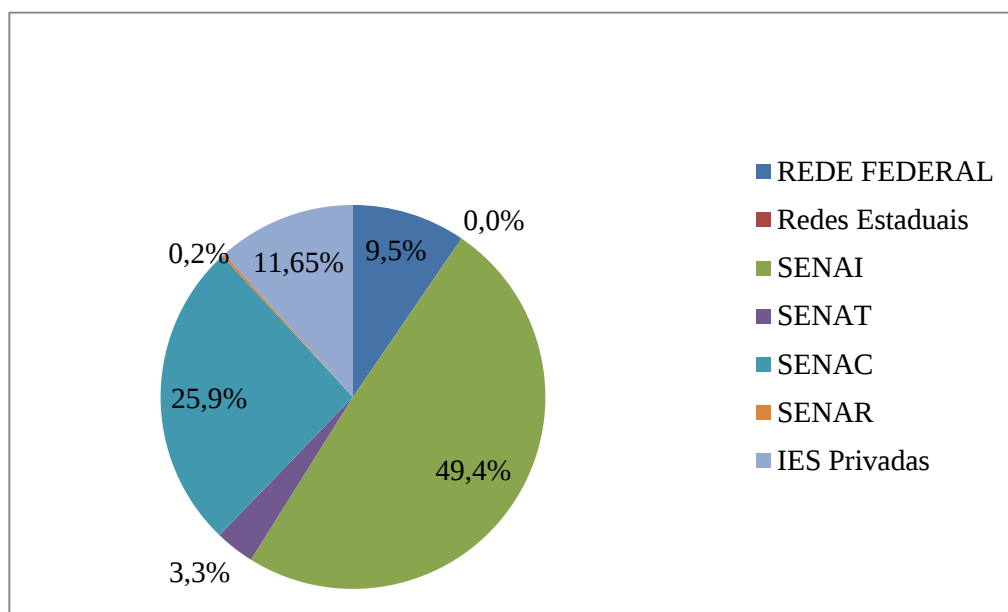
Ano	FIC	Técnico Subsequente	Técnico Concomitante	Total de Matrículas
2012	17.844		5.238	23.128
2013	56.758	7.491	4.675	68.924
2014	51.492	19.839	3.542	74.873
2015	8.119	2.500	2935	13.554
Total Geral				180.479

Fonte: Bases de dados: SISTEC (2016), Juliano A. D. da Silva.

Percebe-se que o número de matrículas concentrou-se basicamente em cursos FIC, das 180. 479 matrículas, 74. 873 foram desenvolvidas nesta modalidade. Isso é um retrato daquilo que mencionamos anteriormente. Muito embora, o programa tivesse a abrangência em um número significativo de municípios, os cursos que demandavam pouca escolarização e pouco tempo para a sua conclusão, foram os mais procurados. O público jovem foi o que mais frequentou, e, na sua grande maioria, foram em cursos FIC. No caso do Paraná foram atendidas 331 cidades, conforme aponta o SISTEC (2016).

Outro aspecto de relevância é quanto ao número de Redes de ensino ofertantes, como podemos verificar abaixo:

formar turmas compartilhadas, isso foi uma maneira de expansão do Programa, pois era uma das principais dificuldades apresentadas pelas Redes de Ensino.

Gráfico 15: Redes de Ensino do PRONATEC no Paraná de 2011 - 2016

Fonte: Bases de dados: SISTEC (2016), Juliano A. D. da Silva.

Do montante das 180.429 matrículas, estão distribuídas da seguinte maneira: SENAI: 89,042; Rede Federal: 17.214; SENAC: 46.758; SENAR: 421; SENAT: 5.957; Redes Estaduais: 12; e IES Privadas: 21.015. Somando as redes privadas de ensino, chega-se ao total de 90.45% de matrículas que foram realizadas pela rede privada de ensino. E apenas 9.55% na rede pública de ensino. Logo, podemos afirmar que o Estado fez uma transferência muito expressiva de investimento no setor privado.

Diante do exposto também constatamos que, no Estado do Paraná, as matrículas representaram para o Sistema S, 78.8% das matrículas e o SENAI foi o maior ofertante.

Aqui cabe destacar um dado financeiro obtido, apenas no ano de 2014, em relação aos números do SENAI, retirado em um dos relatórios e como isso impactou de forma significativa na economia dessa instituição. Não foi possível encontrarmos os dados dos anos de 2012, 2013 e 2015, apenas do ano de 2014. Mas que optamos por elucidar, nesse capítulo, com o intuito de desvelar justamente o PRONATEC, como um mecanismo que expandiu as matrículas, no ensino privado do Brasil, bem como, a grande expansão do Sistema S como um todo.

O grande volume de cursos na área de Gestão foi realizado nos programas de formação inicial (Qualificação Profissional e Aprendizagem) atingindo 60% do total de matrículas nesta área de atuação. A necessidade de oferta de Qualificação Profissional foi

gerada principalmente nas demandas do PRONATEC (SENAI, 2014, p.21).

Ao observarmos mais além, vamos verificar que desse total de matrículas, do ano de 2014, tiveram predominância nas matrículas, dessa instituição, as oriundas do PRONATEC. Como podemos constatar: “Em 2014 foram realizadas 28.020 matrículas, em cursos de Qualificação Profissional e 7.015 matrículas em Cursos Técnicos, totalizando 35.035 vagas homologadas” (SENAI, 2014, p.22).

Nesse ano, o total foi de 43.680 matrículas realizadas, das quais, 28.020 foram do PRONATEC. No ano de 2014, 62% das matrículas do SENAI-PR, estiveram condicionadas ao PRONATEC. Em relação aos Cursos Técnicos, 23.961 matrículas realizadas, e dessas 23% foram do PRONATEC. Importante observar que, em Cursos Técnicos, faz-se necessária uma infraestrutura maior, por conseguinte a expansão dessa modalidade, no PRONATEC, não ocorreu na mesma proporção que a Qualificação Profissional, que demanda investimento menor.

Embora o número de matrículas na modalidade Qualificação Profissional seja superior em 2014, não significa que o valor recebido seja menor que os Cursos Técnicos, como se constata na tabela abaixo:

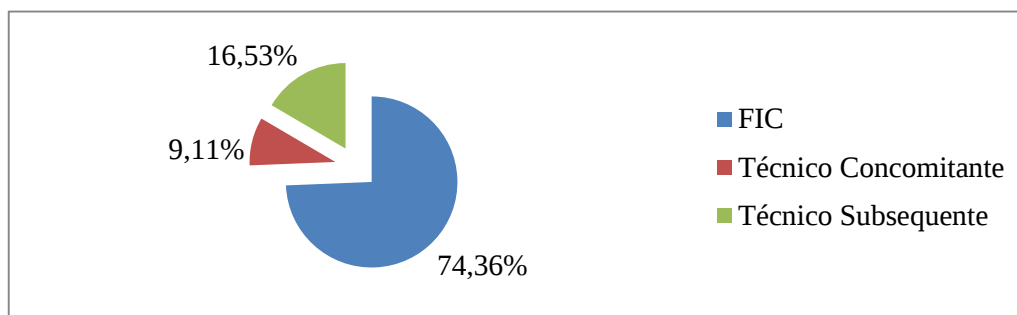
Tabela 5: Matrículas e valor recebido pelo SENAI – PR, no ano de 2014

Modalidade	Matrículas	Valor recebido do Departamento Nacional do SENAI junto ao MEC
Cursos Técnicos	7.015	62.851.230,51
Qualificação Profissional	28.020	53.682.569,34
Total de receitas oriundas do PRONATEC no SENAI – PR	106.706.133,79	

Fonte: Juliano A. D. da Silva.

Com isso, salienta-se que a receita financeira como foi possível constatar, anteriormente, no SENAI – PR, foi muito significativa, em especial, nesse ano de 2014.

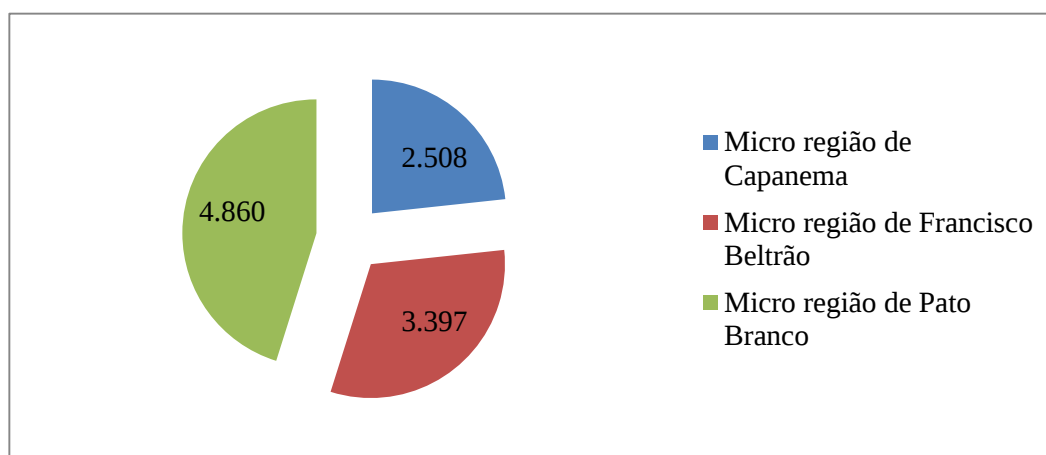
Gráfico 16: Bolsa-Formação no Estado do Paraná de 2011 – 2016. Total de Matrículas: 180. 479



Fonte: Bases de dados: SISTEC (2016), Juliano A. D. da Silva.

Ao avançar, um pouco mais, vejamos como isso ocorreu na região Sudoeste e nas microrregiões de Pato Branco, Francisco Beltrão e Capanema.

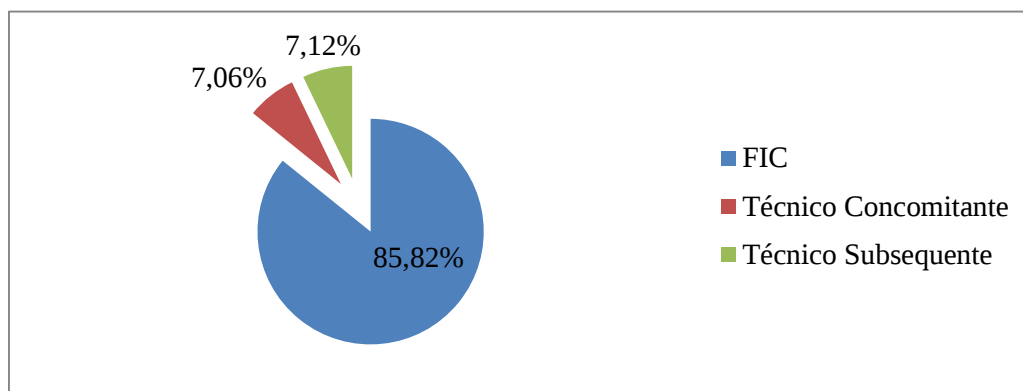
Gráfico 17: Bolsa-Formação na Região Sudoeste do Paraná 2011 – 2016. Total de Matrículas: 10.785



Fonte: Bases de dados: SISTEC (2016), Juliano A. D. da Silva.

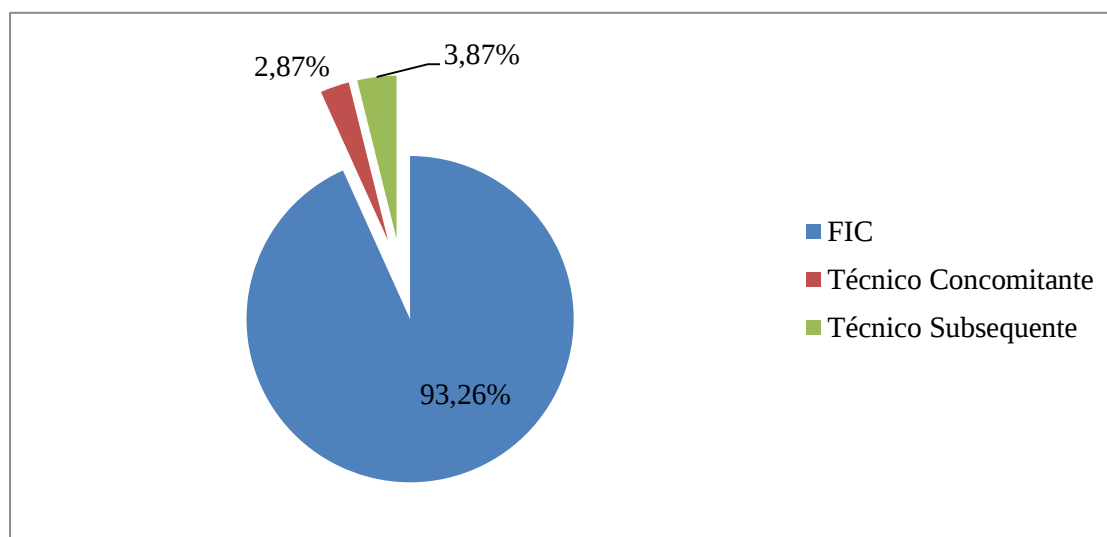
Desse total de 10. 785 matrículas, na região Sudoeste do Paraná, também a predominância é para cursos FIC, mas em relação ao Estado do Paraná, esse número aumenta, mais ainda, justamente pela falta de escolas técnicas, em nossa região, que ofertem cursos técnicos. Vejamos os gráficos abaixo:

Gráfico 18: Matrículas Bolsa Formação na Microrregião de Pato Branco – PR. Total de Matrículas: 4.860



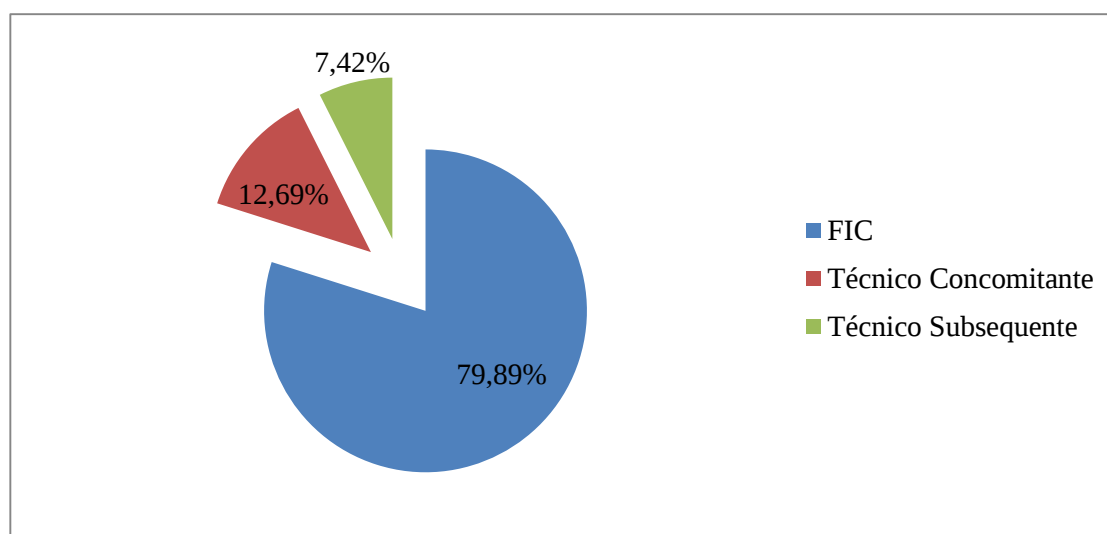
Fonte: Bases de dados: SISTEC (2016), Juliano A. D. da Silva.

Gráfico 19: Matrículas Bolsa Formação na Microrregião de Capanema-PR de 2012 – 2016. Total de Matrículas: 2.508



Fonte: Bases de dados: SISTEC (2016), Juliano A. D. da Silva

Gráfico 20: Matrículas Bolsa Formação na Microrregião de Francisco Beltrão-PR de 2012 – 2016. Total de Matrículas: 3.397



Fonte: Base de dados: SISTEC, 2016, Juliano A. D. da Silva

Quando analisamos esses dados é interessante observar que as Microrregiões, como a de Pato Branco e Francisco Beltrão, onde existem instituições de ensino profissional, há algum tempo, o número de matrículas é o dobro em Cursos Técnicos.

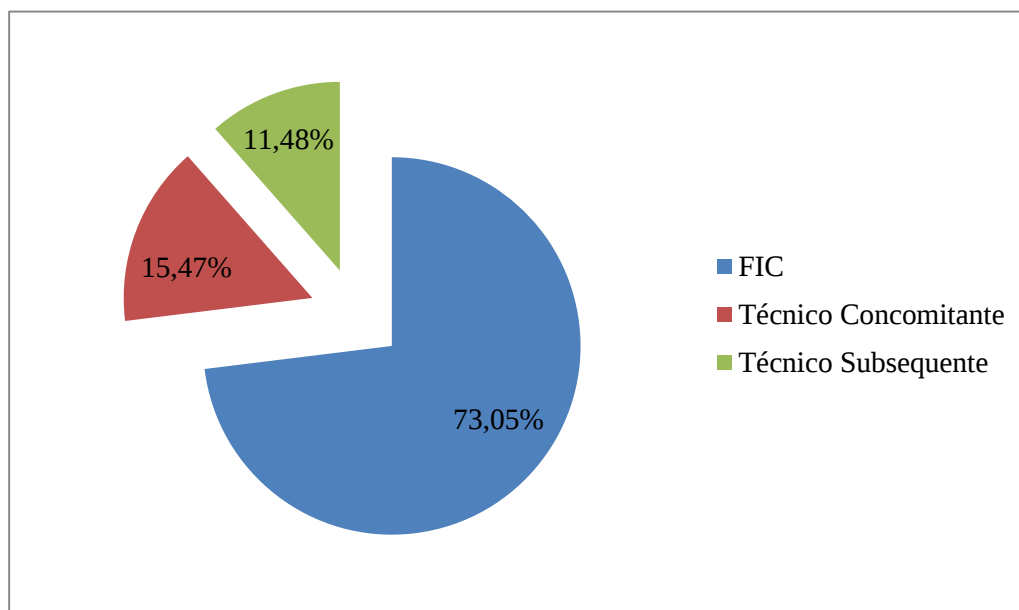
Porém a microrregião de Capanema tem escolas de educação profissional, mas por serem recentes, possuem cursos que não são atrativos. Dessa forma, fica evidente que 93,26% dos cursos ofertados pelo PRONATEC ocorrem na modalidade FIC. Agora, se a intenção do programa fosse a expansão de cursos rápidos, obteve uma adesão muito significativa nessa microrregião, tendo em vista a própria demanda, além disso, a composição populacional é pequena em relação à microrregião de Francisco Beltrão e Pato Branco.

Também destacamos que Ampére, na pactuação dos cursos, teve três demandantes: SEED – MDS – TEM e que o principal parceiro foi o MDS. O município de Ampére já pertenceu à microrregião de Capanema e teve um número, até expressivo, do total dessas matrículas, pois realizou 627 matrículas.

Destacamos que a seguir utilizaremos, como parâmetro para a tabulação dos dados, as matrículas contidas, no SISTEC (2016), não aquelas que foram repassadas pela Unidade SENAI- Ampére, por existir uma divergência de dados. O total de matrículas, apresentado pela instituição, é de 606, assim, existe uma diferença de 21 matrículas que não constam no sistema do SISTEC.

Verifica-se que as matrículas estão divididas, da seguinte forma, em relação à Bolsa – Formação, no Município de Ampére - PR:

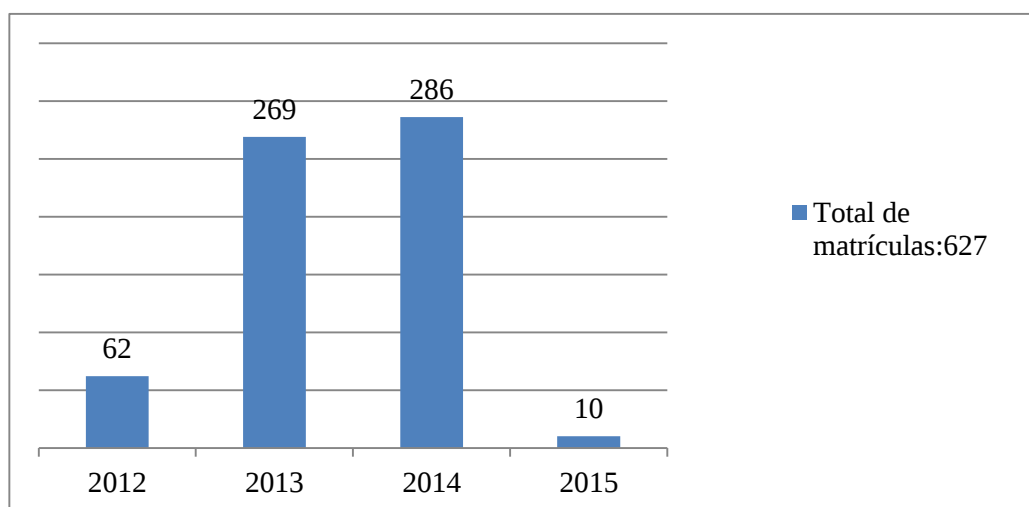
Gráfico 21: Matrículas Bolsa-Formação no Município de Ampére de 2012 – 2016. Total de Matrículas 627



Fonte: Base de dados: SISTEC, 2016, Juliano A. D. da Silva

O número de matrículas dos Cursos FIC, em comparação à microrregião de Capanema, é menor, mas deve ser levado em consideração que, no município, muito embora sendo de pequeno porte, tem uma unidade do SENAI, onde desenvolve três cursos técnicos: Técnico em Logística, Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Produção de Moda. Diante disso, ofertar um curso técnico na modalidade PRONATEC fica mais fácil.

Vejamos, no gráfico nº 22, a evolução total do número de matrículas do PRONATEC de 2012 a 2015.

Gráfico 22: Evolução anual de matrículas Bolsa-Formação (FIC – CT) de 2011 – 2015

Fonte: Base de dados: SISTEC, 2016, Juliano A. D. da Silva.

Verificamos que a mesma lógica, em nível nacional, também se aplica, em nível municipal, quanto ao número de matrículas, ou seja, 2014 representou o auge do PRONATEC, em Ampére. Isso, conforme enfatizado, no capítulo anterior, se deu justamente, pelo fato de que o programa, além de ser uma marca do Governo Federal, havia ganhado notoriedade no município.

A população amperense, desde a criação do SENAI–Ampére, nunca havia frequentado tantos cursos como em 2014. Também frisamos que o grande atrativo era a gratuidade e a visibilidade, do PRONATEC, nos diferentes meios de comunicação, e outro fator, eram as visitas em escolas e empresas para a divulgação. Ressaltamos que as matrículas realizadas, pelo SENAI–Ampére, anteriormente ao PRONATEC, referem-se a cursos de aperfeiçoamento profissional, com carga horária menor que 100 horas-aula, com algumas exceções de CT e Aprendizagem Industrial Básica (esta que era uma obrigatoriedade ofertar aos aprendizes da indústria local).

Assim, optamos por realizar 10 entrevistas com alunos egressos, para as quais, utilizamos, como técnica de pesquisa, entrevistas semiestruturadas com 06 perguntas norteadoras, com o objetivo de elucidar, por parte dos alunos, três elementos: ingresso no mercado de trabalho, qualidade dos cursos e uma estimativa de quantos alunos concluem cada curso, tendo em vista, que não obtivemos esses dados, via SISTEC e SENAI.

Do grupo de 10 entrevistas subdividimos em: entrevistas de Cursos Técnicos e Entrevistas de Cursos FIC. Para tanto, optamos por cinco entrevistas de cada modalidade de

curso. Além disso, buscamos, para ter um melhor entendimento da operacionalização do PRONATEC, em Ampére, confrontar o depoimento dos alunos com o discurso do empresariado de Ampére. E, utilizaremos essa fermenta de pesquisa no decorrer da análise. Destacamos que optamos por questão de ética, preservamos a identidade de cada depoente, consequentemente usaremos a denominação: depoente, para os alunos egressos, da seguinte forma: FIC (A – E) e para os CT (F – J). Através da pesquisa, também foi possível, fazermos uma análise prévia das evasões, segundo o relato dos egressos.

O grupo da pesquisa ficou assim estruturado para cursos FIC:

Tabela 6: Perfil dos alunos egressos dos cursos FIC

Idade	DEPOENTE	Sexo	Curso	Modalidade
36 anos	A	Masculino	Programador Web	FIC
50 anos	B	Feminino	Modelista/Confeccionador de Lingerie	FIC
28 anos	C	Masculino	Eletricista de Automóveis	FIC
30 anos	Depoente D	Feminino	Confeccionador de Lingerie	FIC
32 anos	Depoente E	Feminino	Mecânico	FIC

Fonte: Juliano A. D. da Silva.

Já para o grupo das entrevistas por CT, assim ficou subdividido:

Tabela 7: Perfil dos alunos egressos dos cursos CT

Idade	DEPOENTE	Sexo	Curso	Modalidade
20 anos	F	Masculino	Logística	CT
25 anos	G	Feminino	Produção de Moda	CT
22	H	Feminino	Logística	CT
20 anos	I	Masculino	Logística	CT
35 anos	J	Masculino	Logística	CT

Fonte: Juliano A. D. da Silva.

Do total das matrículas, a modalidade FIC, representou: 458 matrículas. Os Cursos Técnicos Concomitantes: 97 e os Cursos Técnicos Subsequentes: 72. A evolução das matrículas, no município de Ampére, também está correlacionada à expansão do programa, conforme apresentamos anteriormente.

No entanto, através de ofício encaminhado à Unidade do SENAI– Ampére, aos cuidados da Gerente Rosevete Marta M. Tesser, datado de 23 de fevereiro de 2016, com o

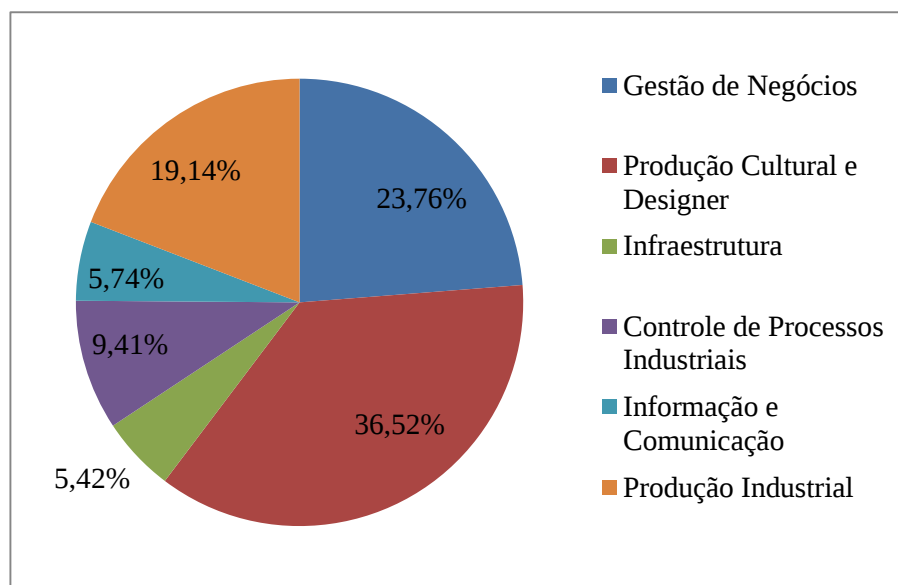
auxílio do Vereador do município de Ampére, Peterson Bulgarelli, foram solicitados alguns dados para prosseguimento da pesquisa: relação de alunos matriculados e concluintes em cada curso, valor recebido por curso, idade de cada aluno, telefone de contato e relação de professores. Porém, no ofício recebido em 28 de abril de 2016, obtivemos a resposta apenas com os dados: cursos realizados, início e término e matrículas.

Ressaltamos nossa opção, pelos dados junto à SETEC, justamente pela confiabilidade, e também, por serem dados oficiais, quando analisamos os dados do município de Ampére.

Diante disso, percebemos que dois itens essenciais não foram fornecidos, as evasões e o valor recebido. No quesito matrículas, verificamos uma divergência, nos dados disponíveis no SISTEC, em relação aos fornecidos pela Unidade do SENAI–Ampére, pois nos deparamos com uma variação no número de matrículas. Nos dados do SISTEC, como mencionado anteriormente, foram 627 matrículas, porém, nos dados recebidos no documento, constam 770, o que equivale a, pelo menos, 18,5% a mais no total das matrículas fornecidas pelo SENAI. Com isso, verifica-se que o PRONATEC, no município de Ampére, apresenta uma inconsistência nos dados entre SENAI e SISTEC.

O total de 627 matrículas entre os cursos: FIC, CT Concomitante e CT Subsequente, está distribuído em 06 eixos tecnológicos, que, por sua vez, estão estreitamente relacionados à economia do município e, também, atendem aos segmentos industriais do município, conforme podemos observar na representação do gráfico abaixo:

Gráfico 23: Total de matrículas Bolsa-Formação distribuídas por eixos tecnológicos no município de Ampére de 2012 – 2015 (Cursos: FIC e CT)



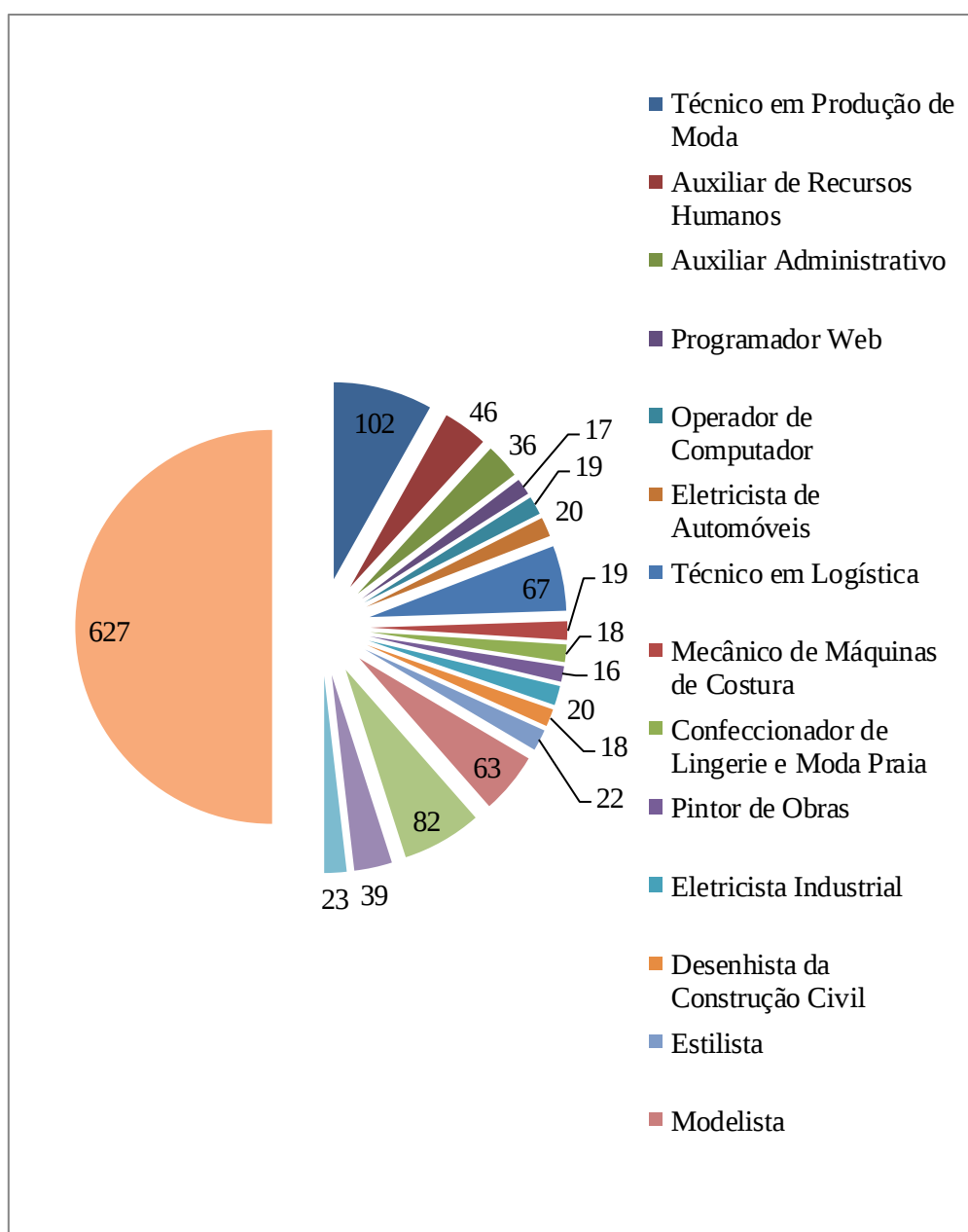
Fonte: Base de dados: SISTEC, 2016, Juliano A. D. da Silva

Diante do exposto, podemos afirmar que o eixo tecnológico Produção Cultural e Designer teve o maior número de alunos matriculados, logo atendem o setor da Indústria têxtil, do vestuário e artefatos de tecidos. Isso, também, não implica em afirmar que outros eixos tecnológicos não atendam a esse eixo.

Verificamos que os cursos do PRONATEC, em Ampére, tiveram uma relação maior com esse segmento industrial. O segundo eixo, com número expressivo de matrículas, foi Gestão e Negócios, o qual também foi o que mais teve matrículas em nível nacional. Somente, em Ampére, teve uma abrangência de 23,76% das matrículas. Geralmente o público que mais frequentava os cursos, desse eixo tecnológico, eram os jovens, pois no município somente o SENAI é quem oferta educação profissional. Logo à medida que se tem a oportunidade, de forma gratuita, a adesão é maior. Mas também destacamos que, nesse eixo tecnológico, para o SENAI era muito rentável, pois o gasto era mínimo, consequentemente, a receita maior.

Vejam, no gráfico apresentado abaixo, os tipos de cursos ofertados pelo PRONATEC, no município de Ampére. O curso, com maior número de matrículas, foi o CT de Produção de Moda, que totalizou 102 matrículas, seguido do curso da modalidade FIC, Auxiliar de Costura, com 82 matrículas:

Gráfico 24: Matrículas dos Cursos PRONATEC no município de Ampére de 2012 – 2015



Fonte: Base de dados: SISTEC, 2016, Juliano A. D. da Silva.

Reafirmamos que o grande número dos cursos ofertados, está estreitamente correlacionado ao segmento industrial, mas não necessariamente que seja a maior demanda, pois constatamos que faltam costureiras, mas isso não implica em afirmar que deveriam ter sido realizados mais cursos nessa área.

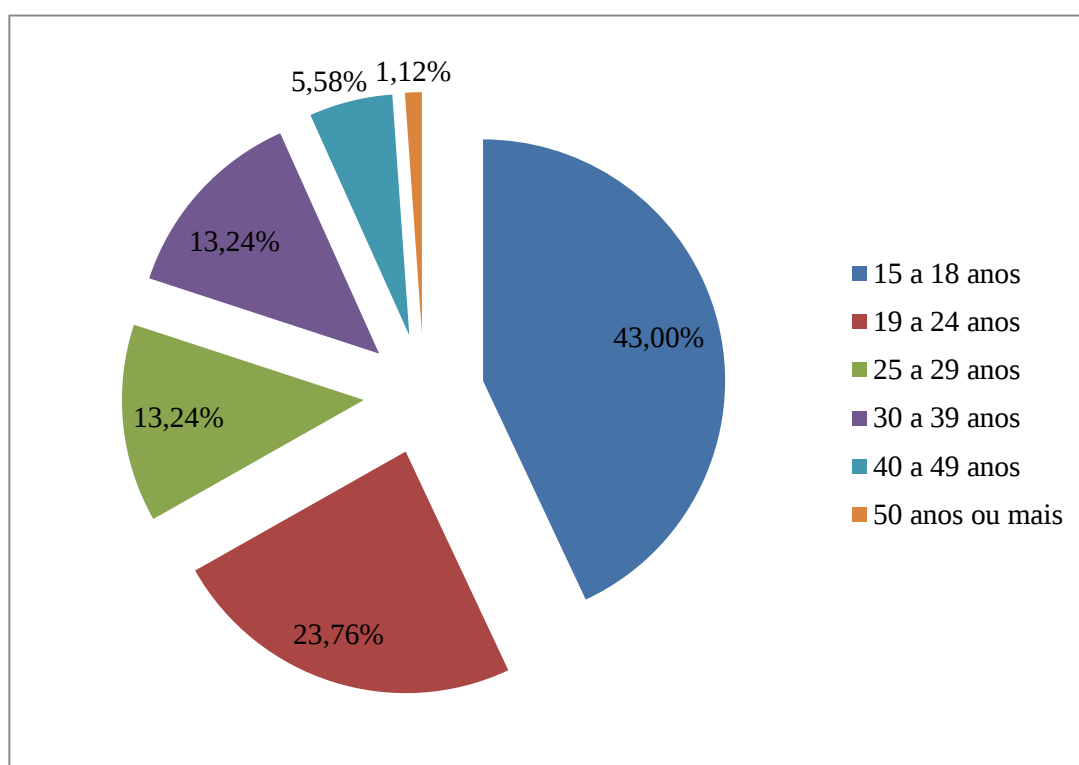
Se o SENAI focasse no curso de Costureiro Industrial dificilmente teria esse número de matrículas, porque, por mais que esse segmento emprega um número considerável de

trabalhadores, é por sua vez, um setor que tem remuneração muito baixa, logo os trabalhadores procuram outros setores industriais.

Isso ocorre pelo fato de que, a maioria das empresas trabalha com facção de produtos de outras marcas, por conseguinte, apenas fazem a confecção desses produtos. Poucas empresas têm sua marca própria.

Para melhor elucidar qual público frequentou o PRONATEC, no município de Ampére, apresentamos, também, uma amostragem por faixa etária.

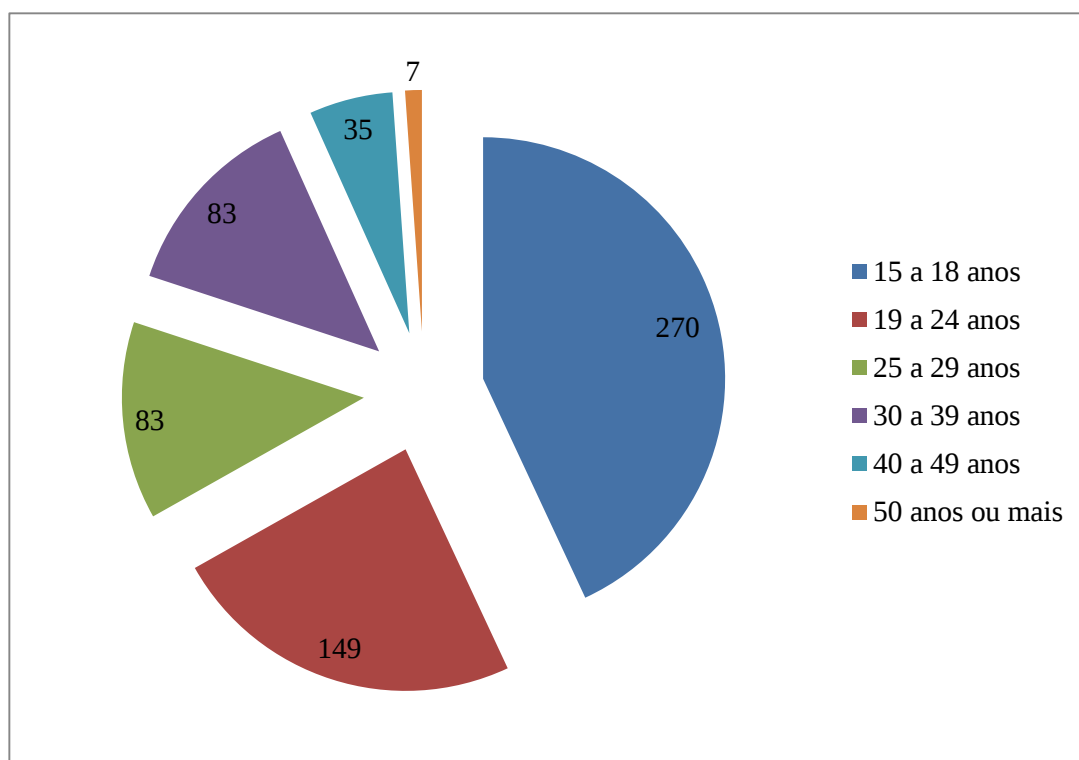
Gráfico 25: Matrículas Bolsa-Formação de 2012 a 2015 por faixa etária



Fonte: Base de dados: SISTEC, 2016, Juliano A. D. da Silva.

Esses dados confirmam que 66,76% do público que frequentou o PRONATEC, no município de Ampére, foram os jovens. Se desdobrarmos esse percentual em matrículas termos os seguintes resultados:

Gráfico 26: Matrículas Bolsa-formação por faixa etária PRONATEC em Ampére - PR



Fonte: Base de dados: SISTEC, 2016, Juliano A. D. da Silva.

Convém destacar que, no entanto, os cursos frequentados, por esse público, não estão propriamente relacionados com o chão de fábrica. Isso se concretiza na afirmação do empresário Renato Krindges:

Uma vez o município investia mais na preparação da mão de obra, em cursos de preparação, aliás, não há mais pessoas interessadas em fazer curso para ser costureiro (a). Naturalmente os mais jovens já não querem mais seguir a profissão dos pais. Querem estudar e fazer Faculdade e procurar por profissões que deem maior retorno financeiro, maior status, em locais de trabalho com maior conforto. Hoje há mais outras oportunidades para estudar e sonhar com profissões diferentes. Isso é próprio do ser humano. E trazer mão de obra de outros municípios para morar aqui depende de infraestrutura, melhor saúde, educação, transporte, o que não é fácil para o município (CHICHOSKI; RECH; REICHERT, 2015, p. 33).

Por outro lado, Pedro Rodrigues, empresário do ramo metal mecânico e moveleiro, destaca que existe um excedente de mão de obra, nas áreas administrativas, e poucas pessoas para o “chão de fábrica”.

Estamos com excedente no setor administrativo. E carente no chão de fábrica. No administrativo a informática está ajudando a suprir a mão de obra. Cada vez mais oportunidades vão existir no chão da fábrica. Mas está cada vez mais forte a ideia de um trabalho confortável,

mental e burocrático, que não exija esforço físico (CHICHOSKI; RECH; REICHERT 2015, p. 43).

A partir daí, muitos aspectos podem ser levantados, como apontado no capítulo I, o Brasil convive com um modelo de industrialização que necessita do moderno e do atrasado. E, com o processo de abertura para ingresso no ensino superior em nível nacional, isso reflete, também, em nossa região, pois as pessoas estudam para terem melhores oportunidades de trabalho. Tudo ocorre da seguinte lógica:

O esforço do jovem, especialmente daquele pertencente às famílias de baixa renda, não é pequeno, considerado que somente 17% dos estudantes que ingressam na escola conseguem completar o ensino fundamental (oito anos de estudos) e ainda só 11% terminam o ensino superior (POCHMANN, 2007, p. 36).

A fala do empresariado amperense aponta para uma situação desfavorável ao jovem brasileiro, logo, muitos não querem o chão de fábrica, pois esse tipo de trabalho é visto como algo penoso, difícil, mas acima de tudo, também, porque parte desses jovens convive com seus familiares, que trabalham no processo produtivo, e sabem de suas dificuldades. Consequentemente essa realidade tende se traduzir da seguinte maneira:

O funcionamento do mercado de trabalho é desfavorável ao jovem. Diante da constante presença de um excedente de mão-de-obra no mercado, o jovem encontra as piores condições de competição em relação aos adultos, tendo de assumir, na maioria das vezes, funções de qualidade inferior na estrutura das empresas (POCHMANN, 2007, p. 41).

Cabem aqui, muitas reflexões: não adianta o empresariado amperense apontar esse gargalo, considerando que essa dinâmica é inerente ao processo industrial brasileiro, muito menos, fazer um anacronismo, comparando a realidade brasileira à europeia, ou até a mesmo à chinesa. Talvez precise analisar o interior da própria empresa, onde há uma relação de compra e venda de força de trabalho, diferentemente do processo do início da industrialização do município. Na época, havia uma demanda muito grande de mão de obra, as pessoas que vinham do campo para a cidade, pois nessa ocasião, o trabalho na cidade era muito mais vantajoso. Temos, neste caso, que levar em conta, que no contexto da agricultura não havia todo um processo industrial desenvolvido, como atualmente. O trabalho acontecia, de forma árdua, os pequenos agricultores (que possuíam pouca extensão de terra), viam-se obrigados a vender, e buscar novas oportunidades de trabalho. Além disso, a constituição familiar era outra.

Também cabe ressaltar, que não existe toda essa demanda de mão de obra especializada, apenas para alguns setores, o que se pode deduzir que o empresariado amperense pretende ter um exército de reserva especializado. Assim, à medida que a demanda aumentar, tem à sua disposição.

Na conjuntura atual, o ingresso do jovem no mercado de trabalho, como mencionado anteriormente, o trabalho em “chão de fábrica”, propriamente dito, exige de fato mais esforço físico. Logo os jovens não querem optar por isso, diferentemente de seus pais, que tinham poucas possibilidades de trabalho e aceitavam o que surgia.

Além disso, no caso específico do município de Ampére, temos que levar em consideração, o número de indústrias que surgiram logo após o processo de industrialização, e que, por isso, os segmentos aumentaram. Hoje temos ramos diversos, diferentemente do seu início que a base era do vestuário e moveleiro. Devido, também, a essa expansão dos mais variados setores, os jovens têm a possibilidade de escolher outras opções. Muito embora convivam com o seguinte cenário:

As implicações disso levam à construção de trajetórias ocupacionais incertas, com o acúmulo das mais diversas experiências de trabalho sem perspectivas de futuro. Sem carreira profissional estável, o jovem torna-se mais desassistido da ética do trabalho e vulnerável às lógicas extramercado de trabalho (POCHMANN, 2007, p. 45).

Isso também fica claro, no depoimento de outro empresário, do ramo têxtil-vestuário, Edegar Baggio ao se referir justamente a essa lógica:

Edegar Baggio considera que hoje nem pode mais exigir muito. Não tem muita escolha. Precisa aceitar até pessoas sem experiência de trabalho industrial, sem estudo. Edegar considera esse o aspecto crucial da mão de obra nas confecções, porque não podem ser mais exigentes quanto à qualificação porque poucas pessoas ainda querem trabalhar como costureira (o). Então é preciso receber o que vier. Comenta ainda que uma vez a política municipal oferecia cursos de preparação da mão-de-obra para as confecções, mas que hoje as pessoas nem se interessam mais por essa formação. Por outro lado, a formação escolar de melhor qualidade não chegou a atingir essa fatia da população. (CHICHOSKI; RECH; REICHERT, 2015, p. 92).

Porém, destacamos que muitas indústrias, do município de Ampére têm, junto ao seu processo produtivo, um elevado nível de tecnologia, logo demandam também pessoas qualificadas. Como apresentou Renato Krindges:

A dificuldade é contratar pessoas com experiência, porque ainda estamos no início do processo de industrialização e sequer temos uma geração de trabalhadores. Há uma carência muito grande de mão de obra qualificada. Até requeremos junto à FIEP, pleiteamos cursos e processos que possam beneficiar as indústrias. Há necessidade de preparação para uso das tecnologias. As máquinas hoje já são muito automatizadas, comenta Renato. Podemos afirmar então que ainda não são robôs completos, sendo necessário alguém para (CHICHOSKI; RECH; REICHERT, 2015, p. 92).

Porém, percebemos que esses industriários ainda têm a percepção de que a qualificação torna-se essencial, muito embora, afirmam que a qualificação dos trabalhadores é baixa, como podemos verificar:

Pedro Rodrigues considera o nível de escolarização muito baixa. As pessoas mostram muito pouco interesse em aprender e o Brasil não tem saída se não for pela educação. A grande dificuldade no recrutamento de pessoal está no nível da escolaridade (CHICHOSKI; RECH; REICHERT, 2015, p. 92).

Durante essa análise, constatamos dois elementos: num primeiro momento verificamos que esses mesmos empresários enaltecem as atividades das entidades instaladas, no município de Ampére, como SESI e SENAI, mas por outro lado, requerem um profissional mais qualificado. Assim nos indagamos, estariam essas duas instituições em descompasso com os pressupostos requeridos, hoje, no mercado de trabalho? Vejamos, os próprios empresários é que mantêm essas escolas, e tiveram papel fundamental para a instalação de ambas. No entanto, nos fica uma dúvida: até que ponto de fato eles conhecem essas instituições?

Por exemplo, atualmente o SESI, oferta para pessoas da comunidade em geral, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na modalidade de Educação à Distância. Estaria sendo essa a formação que tanto os empresários almejam? Será que estaria dando conta de preparar esses sujeitos para o mercado de trabalho? Seriam essas as exigências complexas que os empresários destacam? Ou seria uma maneira, neste caso, do SESI apenas apresentar sua atuação para cumprir metas? Qual seria a qualidade desse tipo de ensino?

Outro ponto, que destacamos, nessa análise, é de que, no caso do PRONATEC, no município de Ampére, os empresários talvez tivessem pouco conhecimento daquilo que seria o programa, pois as matrículas elucidam um número expressivo. E em que medida o SENAI tem atuado junto às indústrias locais informando, dialogando, com esses empresários, sobre o número de alunos que passaram, por essa escola, e que tiveram uma formação custeada 100%

via Estado? Ou até mesmo, por que o SENAI não divulgou o número de alunos concluintes, para esse empresariado, e para os profissionais que atuam no setor de recursos humanos?

Assim, também trazemos à luz desse embate, a própria formação ofertada nessa instituição, no município de Ampére, no caso, conforme enfatiza um dos industriários:

Cada vez mais se sente a falta da qualificação, diz Júlio. Ele enfatiza que hoje a qualificação não passa mais pela “marcenaria”, mas domínio em equipamentos e muito em nível de engenheiro. Os cursos atuais ainda são convencionais, o lamenta: “tupias, circular nem são mais liberadas para o uso industrial hoje; já são máquinas condenadas pelas normas, não são para a nossa indústria atual. Precisamos hoje, como têm em Arapongas, maquinários modernos como furadeiras, seccionadoras e demais máquinas científicas. Na nossa região não existe mais marcenaria. A qualificação precisa ser outra. O mesmo problema foi manifestado por amigos, no caso, de Pato Branco. O problema é regional. Caberia aqui um centro de treinamento com maquinário qualificado para indústrias modernas, preparando não ajudantes, mas operador de máquinas (CHICHOSKI; RECH; REICHERT, 2015, p. 92).

Em consonância com a afirmação do empresário, verificamos o que afirma um aluno egresso, que fez o PRONATEC, apontando até mesmo, falhas da instituição ofertante:

Eu só acho que deveria ter um local mais adequado, maior, com máquinas mais atualizadas e as ferramentas. A gente deveria ter todas as ferramentas. Sendo que as ferramentas eram trazidas pelo professor. Não tinham todas as ferramentas lá (DEPOENTE E, 23/01/2017).

Portanto, constata-se que, seguindo esse modelo de formação ofertada pelo SESI e SENAI, dificilmente teremos pessoas de fato qualificadas, que ofertando Educação de Jovens e Adultos à distância, certamente esse sujeito não será capaz de ser um operador que tenha o domínio do todo. Além disso, pelos cursos de curta duração, fica difícil para o sujeito resolver os problemas do mundo do trabalho.

Em trecho de uma entrevista, concedida por uma aluna egressa, conseguimos constatar justamente essa realidade, em relação à duração dos cursos. Quando indagada sobre a relação tempo do curso e a formação recebida, deu o seguinte depoimento:

“Acredito que não porque o curso era bastante básico, básico do básico. Eu acho que não é o que o mercado de trabalho procura. As alunas que concluíram não tinham muita noção, não sei se conseguiram sair produzindo, ou atendendo as expectativas delas” (DEPOENTE D, 06/01/2016).

Corroborando ainda no quesito, pouco tempo nos cursos FIC, outro aluno egresso também identificou esse agravante, afirmou, até mesmo, que o curso era bom, no entanto, para formar um eletricista não bastava “Essas 160 horas é pouco tempo. O certo seria um ano. Porque o aluno vai lá e vê o professor dando aula, mas a cabeça do aluno leva mais tempo para aprender e pegar o jeito” (DEPOENTE C, 23/01/2016).

Outro aspecto a destacar é em relação à qualidade dos cursos ofertados pelo SENAI – Ampère, como consta no depoimento de um aluno egresso:

O material didático eu achei que sim. A professora que ministrou a parte da teoria era bem qualificada. Ela ensinou de forma bem clara e bem objetiva a desenvolver os moldes. A professora da parte prática conhecia bastante de costura, mas não da área. Eu achei que ficou meio defasada essa parte, pois a parte específica de lingerie ela não entendia muito. Até pediu para as alunas que tinham mais experiência, passarem o conhecimento para as demais. E na questão das máquinas eu acho que sim, tinha bastantes máquinas, algumas até que não funcionavam muito, mas elas estavam lá pra se virar e utilizar. (DEPOENTE D, 06/01/2016).

Nesse mesmo sentido, também verificamos que os alunos até recomendariam, a outros jovens, os cursos do PRONATEC, mas para os cursos FIC, intensificam a questão do tempo: “Olha, pra quem quisesse fazer o curso eu recomendaria o curso é muito bom, só que é uma pena que é pouco tempo, tinha que ser mais tempo e com mais aulas práticas, com professores especializados que saibam dar aula” (DEPOENTE C, 23/01/2017).

Mais um fato que nos chamou à atenção foi uma informação repassada por um empresário:

Para Pedro Rodrigues é preciso imitar uma Coreia, porque assim não dá. Diz ele que o país caminha para resultados ruins, infelizmente por falta de mão de obra qualificada. “Tenho o orgulho de dizer que tenho empregados de muito tempo que estão até fabricando alta tecnologia. Fabricam máquinas, dentro do grupo GhelPlus, de altíssima tecnologia. Os estudantes de Ampère saem daqui a Curitiba para ver tecnologia. Eu tenho aqui. As pessoas não tem noção o que as indústrias tem dentro de seu parque produtivo. Mas para gerir e preparar essas pessoas demanda muita formação. Não pode ser um curso apenas, nem de uma única área, ele precisa ser um estudioso daquela área do conhecimento todo, pelo menos. Um dos caras iniciou como auxiliar de manutenção elétrica, hoje é Diretor, porque fez faculdades, cursou pegando ônibus todo dia para ir a Cascavel. Muitos daqui não tem interesse em estudar na faculdade que tem os cursos aqui” (CHICHOSKI; RECH; REICHERT, 2015, p. 92).

Diante dessa exposição, constatamos que isso de fato ocorre, que no setor de engenharia dessa empresa, os dois engenheiros, têm uma formação técnica realizada na escola

pública, CEFET, hoje Universidade Federal Tecnológica do Paraná. Estaria assim o SENAI correspondendo às expectativas das indústrias de Ampére? Ou teríamos que trilhar novos caminhos?

A partir disso, reforçamos que o essas informações devem ser melhores debatidas, sobretudo, quando constatamos, que tendo uma boa base de na formação, contribui de fato, para o sujeito consiga resolver os problemas do mundo do trabalho.

Também convém questionar em relação ao número de desistências, que como mencionado anteriormente, o número é elevadíssimo. Daí surge o seguinte questionamento: Por que o SENAI – Ampére, que se coloca como uma instituição ética e transparente, não divulga o número das desistências desses alunos? Nem o MEC divulgou, e esse indicador é imprescindível para averiguarmos a eficácia e eficiência do PRONATEC enquanto política pública, tendo em vista que, o investimento é elevado.

A respeito de desistências, elaboramos uma pergunta para os egressos, se eles lembravam, quantos alunos iniciaram e quantos concluíram. Diante disso, foi possível verificar que o número de desistência foi elevado, sobretudo em cursos de longa duração, conforme depoimentos:

Depoimentos para os cursos FIC:

“O curso foi iniciado com 20 alunos, só que com o passar do tempo alguns foram desistindo e daí no final se formaram 12 ou 10 alunos” (DEPOENTE C, 23/01/2017). “Começamos em 18 e teve 5 desistências” (DEPOENTE E, 23/01/2017). “Eu não me recordo o número exato. Mas eu desconfio que era em torno de 15 um pouco mais. Mas que concluíram estava em torno de 10, 11 por aí” (DEPOENTE A, 26/05/2016). “Eu acho que eram mais ou menos 18 ou 20, não sei o número exato dos que começaram. E no decorrer uns 4 ou 5 mais ou menos devem ter desistido” (DEPOENTE D, 01/06/2016).

Já em CT, verificamos que esse número aumenta muito em relação ao quesito desistência, como podemos constatar:

“Nós começamos o curso com 14 e terminamos com 7 alunos” (DEPOENTE J, 20/01/2017). “Nós começamos o curso com 30 e terminamos com 10 alunos” (DEPOENTE G, 20/01/2017). Mais ou menos 30 iniciaram e no final ficaram uns 10 (DEPOENTE F, 20/01/2017).

Esse é um agravante, pois constatamos que nos CT, as desistências foram elevadas, e esse é o resultado de 03 turmas diferentes.

Destacamos mais outro fator, que é o ingresso desses egressos no mercado de trabalho. Apenas um entrevistado conseguiu ingressar no mercado de trabalho, via PRONATEC, mas não na função em que fez o curso. Chamou-nos a atenção o seguinte depoimento:

Coloquei no meu currículo, mas não consegui nenhum emprego nessa área. Em parte de formação, acho que assim, é um aprendizado que cada um leva. Apesar de pouco conhecimento a gente sempre vai levar na carreira. Ah, o mercado de trabalho é um mercado amplo. Só que o contratante não tem uma confiabilidade muito nesse pessoal que saiu desse curso. Tanto que nenhum dos que se formaram comigo e que saíram desse curso conseguiram ingressar na área (DEPOENTE I, 23/07/2015).

Assim, verifica-se que o PRONATEC foi um programa que não correspondeu à inserção dos jovens no mercado de trabalho, mas criou um exército de reserva, como mecanismo na conjuntura atual, da empregabilidade, como se constata no depoimento: “Por enquanto não, só que a hora que abrir oportunidade pra uma vaga irei. Mas, agora, por enquanto não” (DEPOENTE C, 23/01/2017). Essa tem sido uma ferramenta utilizada pelo grande capital para tornarem as pessoas “empregáveis”, ou seja, que o mercado de trabalho sempre tenha um excedente de mão de obra qualificada disponível no mercado.

Nessa perspectiva, é que apontamos que o município de Ampére precisa trilhar novos rumos. Em uma análise prévia acentuamos que outras cidades vizinhas já possuem unidades do Instituto Federal. Ou seja, estão pensando noutro modelo de educação voltada para o trabalho. A maioria tem conhecimento do grau de importância que representam os IF's para a Educação Técnica e Tecnológica do Brasil, em especial, em nossa região, como a UTFPR de Pato Branco. Na região Sudoeste do Paraná está presente nas seguintes cidades: Coronel Vivida, Barracão, Capanema e Quedas do Iguaçu. Sinalizamos que seria uma alternativa que viria ao encontro dos anseios, também apresentados pelo segmento industrial. Além disso, contribuiria, de forma acentuada, na formação técnica dos jovens, não somente de Ampére, mas também das cidades vizinhas, tais como: Santa Izabel do Oeste, Pinhal de São Bento, Realeza e Bela Vista da Caroba.

Ressaltamos ainda, que os IF's são subsidiados pelo Governo Federal, e isso daria, aos jovens amperenses e das cidades vizinhas, um salto muito expressivo para suas formações. Além dos IF's terem uma boa qualidade, o ensino seria de forma gratuita, talvez se aproximando de uma formação em tempo integral. Pois um município que conta apenas

com uma escola técnica, e ainda, privada, é um tanto quanto preocupante, isso não garante a qualidade necessária.

Este estudo também tem como objetivo chamar à atenção, dos gestores do município de Ampére, de que se faz necessário um IF e compete a ambos buscar alternativas. Que isso não passe apenas de um anseio, mas se torne uma realidade.

Através desta pesquisa, discutiu-se toda a contextualização de que políticas focais jamais alteram a qualidade na educação profissional, e torna-se indispensável que o ensino técnico tome outros rumos.

Conforme os dados apresentados, percebemos que o público que mais aderiu ao PRONATEC, concentra-se, na faixa etária de 15 a 18 anos, e de 19 a 24 anos. Isso implica em afirmar, por se tratarem de cursos gratuitos, que esses jovens logo estarão no mercado de trabalho. Além disso, muitos buscam aliar uma formação junto ao Ensino Médio para terem mais chances de inserção no mercado de trabalho.

Portanto, o PRONATEC atendeu, em parte, o acesso do jovem à formação técnica. Como vimos no município de Ampére, bem como, em todo o território nacional, os cursos ficaram, na sua grande proporção, em uma formação aligeirada, ou seja, grande parte dos cursos ofertados, pelo Estado, correspondeu a um tipo de formação que atende aos anseios do capital, que em seu auge, num país, conclama por pessoas capacitadas. Porém, no bojo de toda essa contextualização, evidenciamos que em momentos de crise do capital, essas pessoas até então “empregáveis”, se tornam o grande exército de reserva, como já evidenciaram pesquisas anteriores.

O antagonismo se faz presente, quando evidenciamos as falas dos empresários do município de Ampére, que tem suas especificidades próprias, e estão calcadas sob a égide da empregabilidade, para que esses jovens tenham um espaço do tão concorrido mercado de trabalho. Entretanto aos que não tiverem essa chance, resta viver na informalidade, sempre em busca do aperfeiçoamento, que caso o grande capital precise, estarão disponíveis.

No entanto, percebemos que elementos como emancipação, conhecimento, domínio da técnica e ciência, não estão nessa esfera, na visão do empresariado brasileiro. O que o mercado de trabalho requer está nas bases filosóficas ideológicas do capitalismo, que explora, retira todo o conhecimento do trabalhador, e quando não atender mais a esses ideários é porque não se qualificou, não acompanhou a mudança do mundo do trabalho.

CONCLUSÃO

Para abordar a temática do PRONATEC, na sua totalidade, é necessário entender um pouco do processo da Formação Profissional no Brasil, analisar toda a conjuntura histórica que a antecede, e também, verificar os contornos em que as políticas anteriores se deram. Um processo que exige análise mais complexa de como se materializa, no concreto, a educação profissional, com evidências dos momentos históricos, dos avanços e de todo o processo de chegada à condição da modalidade de ensino atual.

A partir desse pressuposto, a pesquisa percorre um caminho que elucida esse contexto da educação profissional. Para isso, fizemos um recorte com o objetivo de historicizar esse movimento que envolve muitos aspectos, sejam eles de ordem econômica, social, ou política. Tais desdobramentos tornaram-se essenciais para que fosse possível compreendermos como o PRONATEC se configurou na atual sociedade e na sua materialidade.

Num primeiro momento, foi realizada uma abordagem que trouxe à luz da discussão, a criação das primeiras escolas voltadas para a formação do trabalhador que perpassa o início da educação profissional, mas numa perspectiva assistencialista, que ocorre entre as décadas de 1900 a 1930. Nesse período, destacamos a criação das primeiras escolas de artífices, atreladas a um viés religioso de formação, visto que eram dirigidas pela Igreja Católica. Também, nesse contexto, o Brasil convive com as primeiras escolas técnicas, as quais formavam os trabalhadores para atuarem na construção das ferrovias, e que adotavam um modelo de formação técnico-profissional taylorista.

Em meados da década de 1930, o Brasil inicia seu processo de industrialização e, conseqüentemente, necessita de uma mão de obra especializada para o ingresso nessa nova organização de trabalho, tendo em vista que suas bases econômicas, até então, estavam enraizadas na agricultura. A partir daí, transforma-se num modelo urbano industrial.

Na década de 1940, com a industrialização em alta, tem-se a criação do Sistema S. Destacamos esse aspecto, justamente pelo fato de que as escolas, que fazem parte do Sistema S, estão estreitamente ligadas à formação do trabalhador brasileiro. Caso não evidenciássemos esse elemento, estaríamos deixando de lado uma das etapas para compreender as políticas focais adotadas pelo Estado brasileiro.

O SENAI, sobretudo, teve um papel fundamental na disseminação das organizações do trabalho. Destacamos que esses modelos já eram desenvolvidos em países com uma industrialização mais avançada. Nota-se que, nesse período, os modelos fordistas são

implantados, nas escolas do SENAI, como mecanismo para adequar os trabalhadores ao processo produtivo, como evidenciamos na metodologia de ensino.

Diante desse contexto, e devido à necessidade de uma formação para os trabalhadores, temos como marco histórico a primeira política focal, com o objetivo de preparar um número expressivo de trabalhadores, mediante a realização do Programa de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), com duração de aproximadamente 20 anos.

Verificamos que o PIPMO foi o primeiro modelo de política focal, uma parceria entre o Estado e a iniciativa privada, mas com proporções diferentes em relação ao número de matrículas e dos programas posteriores. No entanto, essa análise foi de extrema importância para que pudéssemos entender alguns aspectos, tais como: a que público se destinavam os treinamentos, quais as instituições de ensino que ministravam os cursos e como ocorreu a preparação desses trabalhadores. Outro aspecto que enfatizamos é que o PIPMO foi desenvolvido num contexto, marcado sobremaneira pelo auge do processo de industrialização brasileira e também pela sua própria decadência.

O período de 1990 é marcado, por inúmeros fatos de ordem política, econômica e social, os quais estão estreitamente relacionados à educação profissional. Além disso, o Sistema S foi questionado sobre sua atuação, tanto por parte de pesquisadores, Sindicatos e Estado, como pelo próprio segmento industrial. Nessa circunstância, o Sistema S passou por uma reestruturação de suas metodologias de ensino, com o intuito de atender às novas perspectivas do mundo do trabalho, as quais foram pautadas no modelo toyotista.

Essa formação visava à preparação de um sujeito para o mundo do trabalho, com as seguintes características: flexível, polivalente, que soubesse trabalhar em equipe, inovador, e com noções básicas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Em relação às políticas educacionais, destinadas à formação do trabalhador, tivemos a criação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), enraizado, nos modelos propostos pela política neoliberal e nas diretrizes dos organismos internacionais, que financiavam e direcionavam essas políticas públicas. E, ainda, sob o viés do país adotar um modelo de políticas focais, em relação à formação do trabalhador que, devido às novas mudanças no mundo do trabalho, deveria ter uma preparação de acordo com essa nova lógica. Uma maneira de adaptar os sujeitos na perspectiva neoliberal e diante do processo de globalização.

Por conta disso, o PLANFOR ganhou força e destaque, sempre com o objetivo de incluir os sujeitos no mercado de trabalho e torná-los empregáveis, em parceria com o

público-privado. Ou seja, a orientação dos organismos internacionais dar-se-á justamente nessa lógica, o Estado desenvolve, financia, mas quem executa são as instituições privadas.

Em meados dos anos 2000, verificamos que o país insistiu em adotar um modelo de política de formação para o trabalho, semelhante ao PLANFOR, mas denominado Plano Nacional de Qualificação. O contexto da política com a parceria público-privada se intensifica, e assim, o Sistema S participa ativamente dos programas que foram criados, o PLANTEC e PLANSEQ, por mais que as regras fossem rígidas quanto ao repasse financeiro.

Em 2011, o Estado aperfeiçoa esse tipo de política focal, com a parceria público-privada, e implementa o PRONATEC. Entretanto, nessa política, o valor investido é amplamente maior que nos programas anteriores. Verificou-se que o programa atendeu as instituições do Sistema S, no processo de financiamento de mais unidades, na inserção das instituições nos Sistema Nacional de Educação, muito embora, as instituições do Sistema S tivessem pressionado, em relação ao repasse financeiro, com o intuito da expansão de formação para áreas técnicas, porém, foi flexibilizada a formação para a iniciativa privada.

Em meio à proposta de expansão do PRONATEC, o Governo Federal, via Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011, concede a autonomia, às escolas do Sistema S, para a criação de cursos, na educação profissional, e essas instituições passam a integrar o Sistema Federal de Ensino.

Outro fator a destacar é que o Estado concedeu financiamento para que essas instituições do Sistema S criassem novas escolas, mas com a intenção de que houvesse a participação ativa para a expansão do PRONATEC.

O Estado foi pressionado pelo discurso da falta de mão de obra, por parte do empresariado brasileiro, porque convivendo com um crescimento expressivo na economia do país, o grupo alegava que, as empresas não conseguiam produzir mais, pela falta de mão de obra, ou o chamado “apagão de mão de obra”.

Também salientamos que esse movimento partiu de estudos realizados pela CNI, sobretudo pelas expectativas de crescimento econômico do Brasil. Em meados de 2012, enfatizamos que vivíamos um crescimento exponencial em todos os ramos produtivos. Impulsionados, sobretudo, pela construção civil, logo, isso demandaria um contingente maior de mão de obra especializada por outros setores. Além disso, o Brasil foi sede da Copa do Mundo, em 2014. Esse aquecimento, atrelado ao saldo positivo da balança comercial, demonstrava uma ascensão econômica.

Frente a isso, o PRONATEC apresenta-se como a alternativa para preencher a falta existente na formação de mão de obra do trabalhador. E sabemos que isso tudo é fruto de

como o país atentou-se para a formação dos trabalhadores no decorrer de sua história da educação.

Ao esvaziar as escolas técnicas públicas federais, em anos anteriores, e não pensar numa proposta, de formação mais sólida, dos nossos jovens, o Brasil se deparou com o cenário que convivemos hoje, num modelo de política de formação focal, que tem sempre como caráter principal, o imediatismo para suprir a falta de mão de obra, o qual está enraizado no próprio ciclo do capital. Assim, o Capital, em momentos de crescimento econômico, demanda um contingente maior de mão de obra qualificada, e recorre ao Estado quanto ao financiamento de políticas que atendam aos seus anseios.

Ao averiguar que a política do PRONATEC, em âmbito nacional, teve uma abrangência expressiva, diferentemente de outras políticas realizadas até então, não rompeu com o paradigma mercadológico da educação, afirmamos que veio expandir esse nicho de mercado, que cresceu de maneira significativa, em nosso país, tratando a educação profissional como um negócio rentável.

Constatamos que grande parte do número das matrículas, esteve nas mãos da iniciativa privada, conforme demonstrado, pois 81,5% delas foram realizadas por escolas dessa natureza. E, se repetiu o mesmo procedimento adotado, nas políticas de formação para o trabalho simples, de anos anteriores, sempre atendendo a lógica do Capital, como foi o caso do PIPMO, PLANFOR e Plano Nacional de Qualificação, políticas focais que antecederam o PRONATEC.

A centralidade da política do programa consiste, justamente, na preparação para o trabalho simples, tendo em vista, o tempo gasto no processo da formação dessa mão de obra. Com isso, um trabalhador que tem formação simples e aligeirada, custa menos ao empregador, embora afete o trabalhador, de forma direta, em relação ao salário. Além do mais, no contexto da indústria local, o trabalho simples se torna indispensável no processo de reprodução da mais valia. O Capital, é claro, necessita de trabalhadores para as atividades complexas, porém, os postos de trabalho são reduzidos, devido ao modelo industrial adotado.

À medida que tivemos acesso, aos dados do PRONATEC, verificamos que os números apresentados e veiculados, na mídia em geral, constavam todas as iniciativas que compõem o programa, mas a principal delas, que se refere aos cursos subsidiados pelo Estado, com o pagamento de Bolsas, se reduz à, praticamente, metade das matrículas.

Assim, criou-se uma perspectiva ilusória com esses dados, pois se somaram todas as iniciativas do programa, que são: 1) Expansão da Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica; 2) Programa Brasil Profissionalizado; 3) Rede e-Tec Brasil; 4) Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem; 5) Bolsa-Formação.

O PRONATEC foi ofertado em 4.524 municípios. Por conta disso, verificamos que esse programa foi diferente dos anteriores e obteve um expressivo número de matrículas em todo o território nacional.

Diante disso, buscamos elucidar as matrículas somente na iniciativa Bolsa-Formação. Ressaltamos que esse trabalho foi realizado com o objetivo de desvelar todas as informações para não incorrer em equívocos. Realizamos um levantamento de todas as matrículas, somadas nessa iniciativa, que totalizaram 4.581.299 matrículas. A maioria se efetivou em cursos FIC, atingindo 77,11% das matrículas e em cursos CT 22,89%.

Outro ponto que constatamos é de que essas matrículas estão atreladas ao público jovem, entre 15 a 24 anos, somando o montante de 51,92%. Isso denota que o jovem brasileiro requer maior atenção, por parte do poder público, além disso, o nível de desemprego, dessa faixa etária, também é elevado.

Como averiguamos, as matrículas realizadas estavam centradas em cursos de curta duração. O que estava, em evidência, nesse momento, era obter o lucro nas instituições privadas, por isso a oferta de cursos de poucas horas de formação, uma estrutura rentável e barata. Por conta disso, a pesquisa constatou que cursos, no eixo tecnológico Gestão e Negócios, foram os que dominaram o programa, e os cursos Técnicos, que demandam um tempo maior na formação, necessitam de mais equipamentos para execução e com uma estrutura física ampla, a execução foi menor. Para a oferta, desses cursos, as instituições precisam investir mais em infraestrutura, laboratórios, equipamentos, professores qualificados, material didático.

Pelo exposto, verificamos que a formação, com mais adesão, foi em cursos de curta duração, até mesmo, pelo fato que, para tais cursos, o nível de exigência escolar é baixo, diferente de cursos Técnicos, cuja exigência, é estar cursando o Ensino Médio, ou ter concluído, dependendo de como era o CT, se Concomitante, ou Subsequente.

Logo, a população que não conseguiu concluir o Ensino Médio, e diante das novas exigências do mundo do trabalho, optam por cursos de curta duração. Isso atende, justamente, às orientações dos organismos internacionais, como alternativa para colocação desses sujeitos no mercado de trabalho, e dessa maneira, a empregabilidade.

Por isso evidenciamos que, apesar do programa ter uma abrangência expressiva, atingindo um número significativo de municípios, o Governo Federal não disponibiliza o número de evasões, também não mensura quantos alunos após ter frequentado o programa,

estão inseridos no mercado de trabalho. Não fazer o levantamento dos alunos egressos, consideramos uma falha do MEC e, também, uma ineficácia do programa.

A intenção não está em formar para o trabalho e sim, para a empregabilidade. Em vista disso, quando se forma para a empregabilidade, forma-se para a livre concorrência num mercado de trabalho desleal e injusto, adota-se um modelo de política embasado na meritocracia. Essa política tem como principal agente o próprio Capital, seja ele na lógica educacional, através de instituições que compõe o Sistema S, ou Instituições Privadas, que ofertam cursos direcionados para a formação do trabalhador, e que, em consequência de um programa da abrangência do PRONATEC, utiliza-se disso para ampliar seu exército de reserva de mão de obra.

Isso gera um excedente de trabalhadores que podem disputar uma vaga de trabalho, por conseguinte, perdem o poder de barganha por melhores salários, pois o desemprego é estrutural. Caso alguém não queira aceitar essa imposição do Capital, existe um número expressivo que necessitam de trabalho. Em contramão a essa condição da sociedade brasileira que mascara as inúmeras desigualdades sociais e acaba por execrar a classe trabalhadora, pois o que possui é apenas a venda da força de trabalho como meio de subsistência.

Diante de todo esse cenário que apresentamos, nesta pesquisa, podemos afirmar que, ainda hoje, o PRONATEC reedita os mesmo erros cometidos no passado, tem sempre em foco um assistencialismo, deixando de lado a emancipação do sujeito, fazendo o “velho com o novo”.

Enfatizamos que a relação, desse processo, é mais complexa e identificamos que esse não é o caminho ideal para o Brasil enfrentar o problema da falta de qualificação, pois disso resulta outro aspecto que mencionamos, no decorrer da análise e que, há algum tempo é evidenciado por estudiosos, da área da educação profissional no Brasil, como Frigotto, Ciavatta, Oliveira, Ramos, Kuenzer e Pochmann.

Ressaltamos que precisamos responder aos desafios do mundo do trabalho, sob a ótica de uma formação do sujeito em sua totalidade, mas para que isso ocorra, precisamos romper com esse paradigma que se instaurou no Brasil, as políticas focais, que a nosso ver, não passa de um imediatismo que tem como plano de fundo atender aos interesses de determinados grupos.

Partimos de um pressuposto de que a educação profissional vai além de cursos de curta duração, como evidenciados em depoimentos de alunos egressos, no capítulo III, em que se comprovou que o tempo é curto para formar de fato um profissional. Também destacamos que o PRONATEC não atendeu no quesito, inserção do jovem na busca pelo primeiro

emprego, tendo em vista que o jovem, que faz o curso, dificilmente tem a primeira oportunidade de trabalho. Isso em relação a Cursos Técnicos, pois o mercado de trabalho não oferece essa oportunidade.

Na realidade, o que ocorre é que o empregador espera que o jovem tenha um amplo domínio de competências cognitivas, que atrelado à teoria do Capital Humano, seria o ponto chave para que os sujeitos fossem mais produtivos e dessa forma se tornassem empregáveis.

Estamos diante de uma sociedade que tem um amplo desenvolvimento tecnológico, mas que em específico, no Brasil e em países da América Latina, ainda em seus processos produtivos industriais, há uma adesão parcial de tecnologia em seus parques industriais. Consequentemente, necessitam desse excedente de mão de obra, com noções básicas do conhecimento fabril. Por detrás dessa lógica é que se assentam as políticas focais de uma pseudoformação técnica.

Romper com esse ideário implica muitos fatores, um deles é um investimento numa educação, que em nossa visão e partindo da base gramsciana, dar-se-ia de forma desinteressada, ou seja, uma educação profissional com bases sólidas de ciência e domínio da tecnologia. Isso perpassaria toda a estrutura que se tem hoje em educação, mas como estamos distantes de todo esse pressuposto, entendemos que o caminho ideal seria a ampliação dos Institutos Federais de Educação, muito embora, com suas dicotomias, seria uma alternativa.

Em contrapartida, o Estado precisaria rever as leis que estão calcadas nos pressupostos que mantém o Sistema S e, a cada tempo, os torna mais fortes. Caso o Sistema S quisesse se posicionar, enquanto escola privada teria que percorrer outro caminho, não ter mais o dinheiro compulsório que é retirado das empresas, desde 1942.

Outra forma que o Estado poderia ter feito, em relação ao PRONATEC, no que diz respeito ao Sistema S, seria utilizar a gratuidade, que está em lei, para que todas essas matrículas do programa fossem realizadas e executadas, pelas escolas que compõe o Sistema S, para cursos da iniciativa Bolsa-Formação.

O mercado do conhecimento ganhou uma conotação expressiva, quando o SENAI – PR, teve, no ano de 2014, cerca de 62% de suas matrículas de Qualificação profissional atreladas ao PRONATEC. Com isso, podemos inferir que o programa foi uma maneira dessas escolas turbinarem suas receitas, como se verifica no capítulo III, nem sempre aliado à qualidade do ensino.

No caso específico de Ampére – PR, constamos algumas inconsistências, no que diz respeito ao número de matrículas. Outro fator que não está claro no que se refere ao número

de desistências, isso, também, enquanto política social. O MEC, ainda não divulgou as desistências, apenas as matrículas.

Em Ampére, pelo que verificamos, em depoimentos de empresários dos mais variados setores industriais, não tem a real informação de quantos profissionais foram formados no decorrer de 2012 a 2016. Sabem que existe uma formação, por parte do SENAI, mas não do número de pessoas formadas que atuam no ramo.

Diante dessa situação, pode-se afirmar que esses números não foram divulgados pela expressividade de desistências, sendo que o SENAI recebeu por essas matrículas. Identificamos, através dos depoimentos dos alunos egressos, que as desistências se deram em número expressivo, mais em Cursos Técnicos que em Cursos FIC.

Portanto, entre aos muitos equívocos do PRONATEC, percebemos que o acesso aos cursos ocorreu, mas não de forma democrática, pois, em algumas cidades do interior, os cursos foram realizados somente na modalidade FIC. Não se trata de desmerecimento, porque até mesmo, nessas cidades, nem isso existia. Essa é uma maneira de apreendermos como se materializa a desigualdade, no Brasil, com relação ao acesso à formação técnica. Isso implica em afirmar que não se enfrenta o problema, apenas cria-se alternativas.

Quando o ciclo econômico está em ascensão, se delega a formação do sujeito ao próprio sujeito, não se leva em consideração essa dualidade da realidade do Brasil, e romper com isso, implica uma estruturação mais intensa. Faz-se necessário repensar todos os níveis da educação pública brasileira. Não com políticas, que têm como principal finalidade fortalecer, ainda mais, esse mercado do conhecimento.

Ao nos referirmos, no Capítulo III, que Ampére necessita de um Instituto Federal, estamos apontando que o que foi realizado, pelo PRONATEC, não atendeu à demanda da indústria local, há falta de muitos técnicos. O SENAI- Ampére ainda está longe de formar um trabalhador que seja capaz de atender aos novos desafios do mundo do trabalho, como podemos verificar:

Uma proposta de formação do sujeito numa perspectiva de politécnica deve expressar, pois a síntese dialética entre formação geral, formação profissional e formação política, promovendo o espírito crítico no sentido de uma qualificação individual e do desenvolvimento autônomo e integral dos sujeitos como indivíduos e atores sociais, possibilitando não só sua inserção, mas a compreensão e o questionamento do mundo tecnológico e do mundo sociocultural que os circundam (DELUIZ, 1996, p. 120).

Os cursos ofertados pelo SENAI - Ampére precisam ser revistos. No relato, dos próprios empresários, verificamos como isso se materializa, afirmam que o que se ensina está longe daquilo que a indústria local tem de tecnologia.

Outro ponto a salientar é que o PRONATEC, em Ampére, não trouxe os avanços que se faz necessário para suprir a demanda, mas o fator que mais nos chamou a atenção foi, justamente, o distanciamento existente quanto às informações no quesito formação dos trabalhadores, para o empresariado amperense.

Enfatizamos que o SENAI é uma instituição privada, ou seja, que vive do lucro, não é de seu interesse um investimento expressivo em cursos, numa cidade como Ampére, muito embora esteja como uma unidade sendo construída, com subsídios do Estado, isso não pressupõe de que manterão suas atividades sempre em Ampére.

O PRONATEC poderia ter servido, de forma significativa, para o SENAI- Ampére contribuir para mudar a realidade da falta de mão de obra local, mas como o que está por detrás é o lucro, o que mais importou foram as matrículas e não a qualidade do ensino.

Como mencionado, em depoimentos de alunos egressos de cursos FIC, dificilmente vão ingressar no mercado de trabalho, apesar de terem evidenciado que os cursos foram bons, mas afirmam que apenas serviram para agregar uma formação no currículo, como alternativa para o ingresso no concorrido mercado de trabalho.

Os CT do SENAI- Ampére demonstram que é necessário rever sua qualidade ofertada, e ao oferecer esses cursos, precisa de melhores condições, tendo em vista que não consegue acompanhar todo o processo tecnológico, do mundo do trabalho, dificilmente irá contribuir na formação do sujeito.

Pelo exposto, nesta pesquisa, cabe-nos pontuar que enquanto o Estado adotar esse tipo de política, dificilmente irá sanar a falta de mão de obra no país. Romper com isso é a principal tarefa, e enquanto pesquisadores, apontamos que, nesse tipo de política focal, reproduz-se a negação ao direito e à educação tecnológica/politécnica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7ª São Paulo, Boitempo, 2005.

BARRADAS, Anésia Maria da Silva. **Fábrica PIPMO**: uma discussão sobre a política de treinamento de mão-de-obra no período de 1963 - 1982. 230f. Dissertação (mestrado). Instituto de Estudos Avançados em Educação – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1986. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8590/000049016.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto-Portugal: Porto, 1994.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos 2014**. 3ª ed Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/fic/>. Acesso em: 18 mai. 2015.

BRASIL. **Guia PRONATEC de Formação Inicial e Continuada 2016**. 4ª ed. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/fic/>. Acesso em: 18 mai. 2016.

BRASIL. **Lei n. 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 out. 2011. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12513.htm. Acesso em: 20 ago. 2014.

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral**. Por que lutamos? Trabalho & Educação. Belo Horizonte. v.23 . n.1. p. 187-205. jan-abr. 2014

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Relatório Anual**. Brasília, 2013. Disponível em: http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_18/2015/05/20/356/DIRET_2013.pdf. Acesso em: 25 maio 2015.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (CNTE). “Os riscos do Pronatec para a educação técnica profissional”. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 179-184, jan./jun. 2011. Disponível em: . Acesso em: 18 maio. 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo** [online] 2nd. Ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005. ISBN 978-85-393-0302-1. Disponível em: <http://www.books.scielo.org>.

DELUIZ, Neise. **As mudanças no mundo do trabalho e no mundo vivido:** consequências para uma nova relação entre educação e formação profissional numa perspectiva de politécnica. In: WERNER, Market. Trabalho, qualificação e politécnica. Campinas, Papirus, 1996.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente** e Classes Sociais na América Latina, Rio de Janeiro, Zahar, 1972.

FRANZOI, Naiara Lisboa. **Profissão.** In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César (Orgs). Dicionário da educação profissional em saúde / 2.ed.rev .ampl.- Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

FRIGOTTO, G. **A relação da educação profissional e tecnologia com a universalização da educação básica.** Educação e Sociedade. Vol, 28, n.100, p. 1129 – 1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições, São Paulo, Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições, São Paulo, Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M (org.) **A formação do cidadão produtivo:** a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília, DF: INEP, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutivo. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação básica no Brasil:** entre o direito social e subjetivo e o negócio. 2014.

GATTI, Bernadete A. **A produção do conhecimento em educação.** Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil Contemporâneo. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 65 -81, julho/2001.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere.** Vol 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES. Cátia. Capital financeiro avança sobre a educação profissional **POLI:** Saúde, educação e trabalho. Rio de Janeiro, n. 35, p. 16 - 18 - , jul./ago.2014.

GUIMARÃES. Cátia. Educar para o setor produtivo: Pronatec é carro-chefe das parcerias público-privadas na Educação Profissional. **POLI:** Saúde, educação e trabalho. Rio de Janeiro, n. 28, p. 10 - , mai./jun.2013.

GUIMARÃES. Cátia. Os próximos passos do Pronatec Participação das instituições privadas e prioridade dos cursos de curta duração ainda são as principais críticas ao programa. **POLI:** Saúde, educação e trabalho. Rio de Janeiro, n. 40, p. 22 - 23 - , mai./jun.2015.

GUIMARÃES. Cátia. Pronatec: qualificação e trabalho sob demanda, **POLI: Saúde, educação e trabalho**. Rio de Janeiro, n. 32, p. 04 - 09 - , jan./fev.2014.

GUIMARÃES. Cátia. Rumos da educação Profissional: Versão final do Pronatec mantém as principais polêmicas do projeto original. **POLI: Saúde, educação e trabalho**. Rio de Janeiro, n. 21, p. 18 - 20, jan./fev.2012.

IANNI, Octávio. **Sociologia: Marx**. 6. Ed. São Paulo: Ática, 1988. (Coleção Grandes Cientistas sociais)

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Caderno Estatístico: Município Ampére**. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85640&btOk=ok>. Acesso em: 06 de novembro de 2015.

JORNAL DE BELTRÃO, **Amsop e entidades debatem o Pronatec em Beltrão**, Francisco Beltrão, p. 4C, 13 jul. 2013.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da Fábrica: As relações de produção e a educação para o trabalhador**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Júlio César; NEVES, Lúcia Maria; PRONKO, Marcela Alejandra. **Trabalho Simples**. In: PEREIRA ,Isabel Brasil; LIMA, Júlio César (Orgs). Dicionário da educação profissional em saúde / 2.ed.rev .ampl.- Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

LIMA, Júlio César; NEVES, Lúcia Maria; PRONKO, Marcela Alejandra. **Trabalho Complexo**. In: PEREIRA ,Isabel Brasil; LIMA, Júlio César (Orgs). Dicionário da educação profissional em saúde / 2.ed.rev .ampl.- Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

LIMA, Valéria Ferreira Santos de Almada. **Tendências da avaliação no âmbito das políticas Públicas: desafios e perspectivas**. In: Seminário Internacional, 1.; Seminário de Modelos e Experiências de Avaliação de Políticas, Programas e Projetos, 3., Anais..., Recife, UFPE, p. 53-61, 2010.

MÁXIMO, Luciano. Brasil avança na Educação técnica, mas foco é curso rápido. **Jornal Valor Econômico**, São Paulo, 22 mar. Especial. 2013

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. 12.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. Livro 1.v.1.

MÉZÁROS, Isteván. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. Economia Política: uma introdução crítica. São Paulo, Cortez, 2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista: ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2006.

OLIVEIRA, Ramon. **A (Des) qualificação da Educação Profissional Brasileira**. São Paulo, Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Ramon. **Agências Multilaterais e a educação profissional brasileira**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

OLIVEIRA, Ramon. **Empregabilidade**. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César (Orgs). **Dicionário da educação profissional em saúde / 2.ed.rev .ampl.-** Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Ramon. **Empresariado industrial e educação brasileira**. Qualificar para competir? São Paulo, Cortez, 2005.

POCHMANN, Marcio. **A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro**. 2.ed.rev. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

POCHMANN, Marcio. **O emprego na globalização**. A nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. 1.ed.rev. São Paulo: Boitempo, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 4. Ed. São Paulo, Cortez, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **Currículo por competências**. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César (Orgs). **Dicionário da educação profissional em saúde / 2.ed.rev .ampl.-** Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional: história e legislação**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011

RODRIGUES, José dos Santos. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. 1997. 289 f. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, São Paulo, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 4. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1983.

SAVIANI, Demerval. **História e Educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 3, n. 2, p. 4-14,dez. 2011.

SAVIANI, DERMEVAL. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL – DEPARTAMENTO REGIONAL DO PARANÁ. **Prestação de contas ordinárias anual: Relatório de gestão exercício de 2014**. Disponível em: <http://www.senaipr.org.br/o-senai/conheca/FreeComponent20291content203705.shtml>. Acesso em: 25 de novembro de 2015.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. **Metodologia SENAI de Educação Profissional**, Brasília, 2012.

ZANELLA, José Luiz. **O trabalho como princípio educativo**. Campinas: UNICAMP, 2003, 311f. (Tese de Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

ANEXO 1 Ofício Excelentíssimo Deputado Federal Sr. Assis do Couto

Ao Excelentíssimo Deputado Federal Sr. Assis do Couto

Eu Juliano André Deotti da Silva, portador do R.G 7.705.152-0 e CPF: 052.729.059-97, residente no município de Ampére – PR, na Rua Tupi, 22, Bairro São Francisco, e-mail: juliano.deotti@hotmail.com, graduado em Pedagogia no ano de 2007, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão – PR, atualmente aluno regular do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu, Nível de Mestrado em Educação (2015 a 2016), nesta mesma universidade, estou desenvolvendo pesquisa sobre a parceria PRONATEC-SENAI no município de Ampére – PR.

O que me levou a este objeto de pesquisa foi minha experiência de trabalho como Coordenador de Educação no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI - Ampére) no período de 2012 a 2014, período em que ocorreu a implantação do PRONATEC. Naquela oportunidade, constatei uma série de problemáticas, dentre elas: uma pequena parcela dos alunos que concluíam os cursos tinham oportunidades de emprego; relação incompatível entre recursos investidos e retorno; formação precária, incompatibilidade entre cursos ofertados e demanda local, evasão elevada. Além, do volumoso montante de dinheiro que era destinado para subsidiar os cursos, pois em alguns casos a própria instituição não ganhava essa quantidade financeira ofertando os mesmos cursos que eram vendidos para a comunidade em geral, outro aspecto era como o SENAI – PR visualizava e dava uma importância gigantesca ao programa, devido ao valor ganho por hora aula.

Diante dessa problemática proponho-me a realizar pesquisa para avaliar como se operacionaliza e se estrutura a parceria PRONATEC-SENAI com relação aos investimentos e a qualidade dos cursos ofertados com a demanda no município de Ampére – PR. Assim sendo, surge a problemática central: fazer uma análise do PRONATEC no âmbito das políticas de formação profissional no Brasil através de suas diretrizes, evidenciando como é a operacionalização e estruturação, no que tange os recursos investidos em relação ao Sistema “S”, em específico no município de Ampére – PR. Esse município tem como principal atividade econômica a indústria de transformação, totalizando 110 empresas, segundo dados do IPARDES (2015). Um número considerável comparado com as demais cidades da região Sudoeste do Paraná e também ao número de habitantes. Diante desse cenário, a pesquisa analisará os recursos públicos que foram destinados para cada eixo tecnológico dos cursos, sejam eles na modalidade Formação Inicial Continuada (FIC), sejam eles na modalidade Cursos Técnicos que foram repassados às instituições que desenvolvem o PRONATEC, neste caso ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em específico a Unidade de Ampére, bem como, avaliar os resultados do

PRONATEC no município, pontuando em que medida atendeu as demandas de qualificação das empresas e dos setores de serviço, conseqüentemente, avaliando a qualidade dos cursos ofertados no decorrer do período a ser pesquisado.

Para realizar a referida pesquisa necessitamos da coleta dos seguintes dados:

1. Sobre a execução dos Cursos (FIC e TÉCNICOS):
 - a) matrículas realizadas no Brasil e no Estado do Paraná
 - b) Nominar todos os cursos ofertados no Município de Ampére - PR, com as respectivas modalidades;
 - c) Período (meses e ano) de cada curso;
 - d) Relação de alunos matriculados e concluintes em cada Curso;
 - e) Recursos investidos em cada curso no município de Ampére através do SENAI;

No entanto, estamos com dificuldade de obter os dados acima. Por esta razão, vimos solicitar vossa colaboração para a obtenção dos referidos dados.

Entendemos ser um direito nosso enquanto cidadão e pesquisador ter acesso aos dados que, segundo a prerrogativa legal do direito de acesso aos dados com base na Lei 12.527 de 18 de novembro de 2011, artigo 3º :

Os procedimentos previstos nesta Lei destinam-se a assegurar o direito fundamental de acesso à informação e devem ser executados em conformidade com os princípios básicos da administração pública e com as seguintes diretrizes: I - observância da publicidade como preceito geral e do sigilo como exceção; II - divulgação de informações de interesse público, independentemente de solicitações; III - utilização de meios de comunicação viabilizados pela tecnologia da informação; IV - fomento ao desenvolvimento da cultura de transparência na administração pública; V - desenvolvimento do controle social da administração pública.

Também por se tratar de uma pesquisa que temos prazo na coleta de dados, reforço o que está exposto no artigo 11º da mesma legislação o qual preconiza:

Art. 11. O órgão ou entidade pública deverá autorizar ou conceder o acesso imediato à informação disponível. § 1º Não sendo possível conceder o acesso imediato, na forma disposta no caput, o órgão ou entidade que receber o pedido deverá, em prazo não superior a 20 (vinte) dias: I - comunicar a data, local e modo para se realizar a consulta, efetuar a reprodução ou obter a certidão; II - indicar as razões de fato ou de direito da recusa, total ou parcial, do acesso pretendido; ou III - comunicar que não possui a informação, indicar, se for do seu conhecimento, o órgão ou a entidade que a detém, ou, ainda, remeter o requerimento a esse órgão ou entidade, cientificando o interessado da remessa de seu pedido de informação.

Na certeza de poder contar com a colaboração, desde já renovamos nossos protestos de estima e elevada consideração.

Respeitosamente,

Mestrando: Juliano André Deotti da Silva

Orientador: Dr. José Luiz Zanella

Ampére, 31 de março de 2016.

ANEXO 2 Ofício ao Excelentíssimo Prefeito Municipal de Ampére

Ao Excelentíssimo Prefeito Municipal de Ampére

Sr. Hélio Manoel Alves

Vimos por meio desta solicitar algumas informações sobre Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, que foi realizado no município de Ampére no período de 2012 a 2015, e pactuado com esta prefeitura, via SENAI – Ampére, e atestados por esta instituição. As informações são necessárias para o prosseguimento da pesquisa do mestrando Juliano André Deotti da Silva (residente nesse mesmo município), aluno regular do Programa de Pós-Graduação Scritu Sensu, Nível de Mestrado, Campus de Francisco Beltrão – PR, pois o objeto de estudo consiste em fazer uma análise do programa no município de Ampére e como ocorreu sua materialização. Para tanto se faz necessárias as seguintes informações:

Número de alunos matriculados que frequentaram os cursos, sejam eles FIC ou Cursos Técnicos;

Número de alunos formados;

Número de alunos desistentes em cada curso;

Cursos ofertados, relação de alunos;

Local da realização dos cursos que foram ministrados;

Idade de cada aluno;

Telefone de contato;

Período de cada curso;

Atenciosamente,

Professor Doutor José Luiz Zanella

Francisco Beltrão, 11 de setembro de 2015.

ANEXO 3 Ofício ao Excelentíssimo Deputado Federal

Ao Excelentíssimo Deputado Federal

Sr. João Arruda

Eu, Juliano André Deotti da Silva (residente nesse mesmo município), aluno regular do Programa de Pós-Graduação Scritu Senu, Nível de Mestrado em Educação, Campus de Francisco Beltrão – PR, estou desenvolvendo pesquisa sobre Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, em específico, a parceria entre o município de Ampére e o SENAI, no período de 2012 a 2015. O objetivo da pesquisa é avaliar os resultados do PRONATEC no município, verificando em que medida atendeu as demandas de qualificação das empresas e dos setores de serviço. Para atender a este objetivo, preciso coletar os seguintes dados:

1. Sobre a execução dos Cursos (FIC e TÉCNICOS):
 - a) matrículas realizadas no Brasil e no Estado do Paraná
 - b) Nominar todos os cursos ofertados no Município de Ampére, com as respectivas modalidades;
 - c) Período (meses e ano) de cada curso;
 - d) Relação de alunos matriculados e concluintes em cada Curso;
 - e) valor recebido de cada curso no município de Ampére;
2. Sobre os alunos
 - Idade de cada aluno;
 - Telefone de contato

Na certeza de poder contar com a colaboração, desde já agradeço.

Att.

Mestrando: Juliano André Deotti da Silva

Orientador: Dr. José Luiz Zanella

Francisco Beltrão, 05 de janeiro de 2016.

ANEXO 4 – Ofício ao Senhor Secretário de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC.
Marcelo Machado Feres

Ao Senhor Secretário de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. Marcelo Machado Feres

Eu Juliano André Deotti da Silva, portador do R.G 7.705.152-0 e CPF: 052.729.059-97, residente no município de Ampére – PR, na Rua Tupi, 22, Bairro São Francisco, e-mail: juliano.deotti@hotmail.com, graduado em Pedagogia no ano de 2007, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão – PR, atualmente aluno regular do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu, Nível de Mestrado em Educação (2015 a 2016), nesta mesma universidade, estou desenvolvendo pesquisa sobre a parceria PRONATEC-SENAI no município de Ampére – PR.

O que me levou a este objeto de pesquisa foi minha experiência de trabalho como Coordenador de Educação no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI - Ampére) no período de 2012 a 2014, período em que ocorreu a implantação do PRONATEC. Naquela oportunidade, constatei uma série de problemáticas, dentre elas: uma pequena parcela dos alunos que concluíam os cursos tinham oportunidades de emprego; relação incompatível entre recursos investidos e retorno; formação precária, incompatibilidade entre cursos ofertados e demanda local, evasão elevada. Além, do volumoso montante de dinheiro que era destinado para subsidiar os cursos, pois em alguns casos a própria instituição não ganhava essa quantidade financeira ofertando os mesmos cursos que eram vendidos para a comunidade em geral, outro aspecto era como o SENAI – PR visualizava e dava uma importância gigantesca ao programa, devido ao valor ganho por hora aula.

Diante dessa problemática proponho-me a realizar pesquisa para avaliar como se operacionaliza e se estrutura a parceria PRONATEC-SENAI com relação aos investimentos e a qualidade dos cursos ofertados com a demanda no município de Ampére – PR. Assim sendo, surge a problemática central: fazer uma análise do PRONATEC no âmbito das políticas de formação profissional no Brasil através de suas diretrizes, evidenciando como é a operacionalização e estruturação, no que tange os recursos investidos em relação ao Sistema “S”, em específico no município de Ampére – PR. Esse município tem como principal atividade econômica a indústria de transformação, totalizando 110 empresas, segundo dados do IPARDES (2015). Um número considerável comparado com as demais cidades da região Sudoeste do Paraná e também ao número de habitantes. Diante desse cenário, a pesquisa analisará os recursos públicos que foram destinados para cada eixo

tecnológico dos cursos, sejam eles na modalidade Formação Inicial Continuada (FIC), sejam eles na modalidade Cursos Técnicos que foram repassados às instituições que desenvolvem o PRONATEC, neste caso ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em específico a Unidade de Ampére, bem como, avaliar os resultados do PRONATEC no município, pontuando em que medida atendeu as demandas de qualificação das empresas e dos setores de serviço, conseqüentemente, avaliando a qualidade dos cursos ofertados no decorrer do período a ser pesquisado.

Para realizar a referida pesquisa necessitamos da coleta dos seguintes dados:

1. Sobre a execução dos Cursos (FIC e TÉCNICOS):
 - a) matrículas realizadas no Brasil e no Estado do Paraná
 - b) Nominar todos os cursos ofertados no Município de Ampére - PR, com as respectivas modalidades;
 - c) Período (meses e ano) de cada curso;
 - d) Relação de alunos matriculados e concluintes em cada Curso;
 - e) Recursos investidos em cada curso no município de Ampére através do SENAI;

No entanto, estamos com dificuldade de obter os dados acima. Por esta razão, vimos solicitar vossa colaboração para a obtenção dos referidos dados.

Entendemos ser um direito nosso enquanto cidadão e pesquisador ter acesso aos dados que, segundo a prerrogativa legal do direito de acesso aos dados com base na Lei 12.527 de 18 de novembro de 2011, artigo 3º :

Os procedimentos previstos nesta Lei destinam-se a assegurar o direito fundamental de acesso à informação e devem ser executados em conformidade com os princípios básicos da administração pública e com as seguintes diretrizes: I - observância da publicidade como preceito geral e do sigilo como exceção; II - divulgação de informações de interesse público, independentemente de solicitações; III - utilização de meios de comunicação viabilizados pela tecnologia da informação; IV - fomento ao desenvolvimento da cultura de transparência na administração pública; V - desenvolvimento do controle social da administração pública.

Também por se tratar de uma pesquisa que temos prazo na coleta de dados, reforço o que está exposto no artigo 11º da mesma legislação o qual preconiza:

Art. 11. O órgão ou entidade pública deverá autorizar ou conceder o acesso imediato à informação disponível. § 1º Não sendo possível conceder o acesso imediato, na forma disposta no caput, o órgão ou entidade que receber o pedido deverá, em prazo não superior a 20 (vinte) dias: I - comunicar a data, local e modo para se realizar a consulta, efetuar a reprodução ou obter a certidão; II - indicar as razões de fato ou de direito da recusa, total ou parcial, do acesso pretendido; ou III - comunicar que não possui a informação, indicar, se for do seu conhecimento, o órgão ou a entidade que a detém, ou, ainda, remeter o requerimento a esse órgão ou entidade, cientificando o interessado da remessa de seu pedido de informação.

Na certeza de poder contar com a colaboração, desde já renovamos nossos protestos de estima e elevada consideração.

Respeitosamente,

Mestrando: Juliano André Deotti da Silva

Orientador: Dr. José Luiz Zanella

Ampére, 31 de março de 2016.

ANEXO 4 Ofício a Gerente do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Ampére - PR

A Gerente do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Ampére - PR

Sr^a. Rosevete Marta Marcelo Tesser

Agradecemos pelas informações prestadas em resposta ao nosso ofício de 23 de fevereiro de 2016, destacando que as mesmas contribuíram para pesquisa referente ao PRONATEC no município de Ampére-PR. No entanto, dois itens daquele ofício não foram respondidos:

1. Sobre a execução dos Cursos (FIC e TÉCNICOS):
Valor recebido por cada curso;
2. Relação de alunos concluintes em cada curso.
3. Relação de alunos matriculados e concluintes no ano de 2015

Sendo assim, solicitamos novamente sua colaboração no sentido de uma resposta aos dois itens acima elencados.

Na certeza de poder contar com a colaboração, desde já agradeço.

Att.

Vereador Peterson Bulgarelli

Mestrando: Juliano André Deotti da Silva

Ampére, 16 de maio 2016.

ANEXO 5 E-mail SETEC para uso do Painel de Controle do MEC

Gabinete Setec Para: qui 19/05/2016 16:55 Juliano Deotti (juliano.deotti@hotmail.com) □

Inicialmente, esclarecermos que o Pronatec é composto por cinco iniciativas: i) Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; ii) Programa Brasil Profissionalizado, que destinase à equipagem de laboratórios e construção, reforma e ampliação de escolas técnicas estaduais; iii) Rede eTec Brasil, por meio da qual são ofertados cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, na modalidade a distância; iv) Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem, por meio do qual são aplicados os recursos do SENAI e do SENAC, recebidos da contribuição compulsória, em cursos gratuitos para trabalhadores; e v) BolsaFormação, por meio da qual são ofertados cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, utilizando as estruturas já existentes nas redes de educação profissional e tecnológica. Os indicadores referentes a matrículas realizadas pelo Pronatec estão disponíveis no Painel de Controle do MEC <http://painel.mec.gov.br/> é necessário informar o texto mostrado na imagem e clicar em "ok". Após, o usuário pode optar por acessar os indicadores: 1) por regionalizadores: Estado, Município, Grupo de Municípios/Mesorregião/Região/Microrregião ou Campus da Rede Federal de EPCT; 2) por Secretaria: no caso da educação profissional, SETEC; 3) por ação: no caso da educação profissional, as iniciativas do Pronatec. Registre-se que os indicadores referentes à soma das cinco iniciativas estão cadastrados como Ação Bolsa-Formação, mas em seu título inicial com "PRONATEC:"; 4) no menu indicadores, que exibe todos os indicadores disponíveis no âmbito do MEC, por ordem alfabética de seu título. Ao clicar no nome do indicador, o Painel abre uma nova janela, com o indicador solicitado. O usuário poderá clicar nos botões à esquerda do nome do indicador, para acessar o seu cadastro, que contém sua especificação, e gerar gráficos, tabelas, mapas e planilhas com as informações disponíveis.

Registre-se que os indicadores são atualizados automaticamente a partir das informações registradas pelas instituições de ensino diretamente no Sistec, nos termos da legislação vigente, disponível em <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Nesse sentido, é possível que haja variação entre consultas realizadas em datas distintas. O MEC trabalha permanentemente para aprimorar o cadastro das informações no sistema. Sugestões e dúvidas sobre os indicadores podem ser esclarecidas por meio do endereço eletrônico gabinetesetec@mec.gov.br.

Apresentações e Publicações sobre o Pronatec também estão disponíveis no Portal do Programa. Quanto a nomes de alunos, seus CPFs e outros dados pessoais, os dados de identificação dos beneficiários são sigilosos, com base no art. 4, inciso V, combinado com o Art. 65, inciso IV, ambos do Decreto nº 7724/2012, tendo em vista o risco de exposição ilegal da vida privada e da imagem dos beneficiários do Programa. Eventualmente, o acesso aos alunos pode se dar por meio das instituições de ensino ofertantes. Os repasses para redes estaduais e instituições privadas podem ser acompanhados na página do FNDE, menu Prestação de Contas/SiGPC Acesso Público, mais especificamente no endereço e os recursos da instituição como um todo podem ser acompanhados, também, no Portal da Transparência.

ANEXO 6 Execução dos cursos do PRONATEC



Ampére, 28 de abril de 2016.

Ofício nº 002/2016

Ref.: Execução dos Cursos Pronatec

Prezado Senhor,

Em resposta ao ofício, registramos abaixo os dados solicitados e disponibilizados pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Unidade de Ampére que desenvolveu no município os referidos cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC:

Curso	Início do curso	Término do curso	Matrículas
Auxiliar Administrativo	02/04/2012	30/05/2012	35
Técnico em Logística	23/07/2012	18/12/2013	25
Técnico em Logística	04/02/2013	15/07/2013	24
Auxiliar de Costura	25/03/2013	21/05/2013	20
Desenhista da Moda	01/04/2013	27/05/2013	23
Modelista	01/04/2013	17/06/2013	17
Auxiliar de Costura	13/06/2013	07/08/2013	17
Modelista	13/06/2013	26/08/2013	18
Modelista	13/06/2013	26/08/2013	20
Estilista	13/06/2013	21/08/2013	21
Auxiliar de Recursos Humanos	02/07/2013	26/08/2013	26
Auxiliar de Costura	09/08/2013	03/10/2013	21
Técnico em Produção de Moda	29/07/2013	16/12/2014	30
Auxiliar de Costura	12/08/2013	07/10/2013	16
Montador de Móveis	26/08/2013	21/10/2013	18
Técnico em Produção de Moda	17/09/2013	16/12/2013	30
Auxiliar de Costura	08/10/2013	04/12/2013	13
Instalador de Acessórios Automotivos	07/10/2013	16/12/2013	24
Modelista	03/02/2014	01/04/2014	19
Modelista	02/04/2014	02/06/2014	21
Programador Web	10/03/2014	09/06/2014	18
Montador de Móveis	10/03/2014	08/05/2014	23
Auxiliar de Costura	17/03/2014	20/05/2014	22
Auxiliar de Recursos Humanos	02/04/2014	02/06/2014	18
Auxiliar de Costura	28/04/2014	18/07/2014	20
Montador de Móveis	07/05/2014	15/07/2014	19
Desenhista da Construção Civil	24/06/2014	02/09/2014	18
Eletricista de Automóveis	23/07/2014	30/09/2014	21
Eletricista Industrial	30/06/2014	07/10/2014	20
Confeccionador de Lingerie e Moda Praia	03/06/2014	12/08/2014	18
Mecânico de Máquinas de Costura	04/06/2014	29/08/2014	20
Pintor de Obras	28/07/2014	23/10/2014	17
Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão	02/08/2014	22/08/2014	24
Técnico em Produção de Moda	28/07/2014	11/12/2015	30
Técnico em Logística	08/09/2014	11/12/2015	25
Operador de Computador	09/09/2014	05/11/2014	19

Rua Atenas, 344 | 85.640-000 | Ampére PR (46) 3547-3011



Colocamo-nos à disposição para esclarecimentos,

Atenciosamente,

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Rosevete Marta Marcello Tesser

Gerente de Unidade

À Peterson Bulgarelli
Câmara de Vereadores Ampére