

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SAMANTA LOPES MACIEL

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO GOVERNO DILMA:
O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DA REDE FEDERAL
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DO PRONATEC**

VITÓRIA

2016

SAMANTA LOPES MACIEL

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO GOVERNO DILMA:
O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DA REDE FEDERAL
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DO PRONATEC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Lima

**VITÓRIA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

M152p Maciel, Samanta Lopes, 1984-
A política de educação profissional do governo Dilma : o direito à educação no contexto da expansão da rede federal de educação profissional e do PRONATEC / Samanta Lopes Maciel. – 2016.
256 f. : il.

Orientador: Marcelo Lima.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. 2. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Brasil). 3. Direito à educação. 4. Ensino profissional. 5. Trabalho – Educação. I. Lima, Marcelo. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

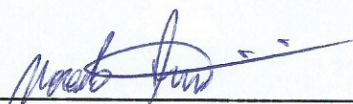
SAMANTA LOPES MACIEL

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO GOVERNO DILMA: O DIREITO A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DO PRONATEC

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 13 de dezembro de 2016.

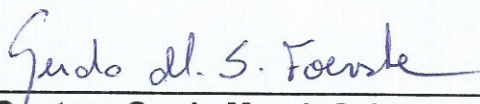
COMISSÃO EXAMINADORA



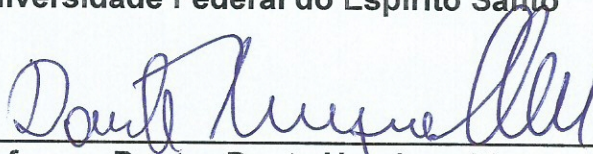
Professor Doutor Marcelo Lima
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Gilda Cardoso de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Dante Henrique Moura
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

A todas as mulheres que ousaram lutar para que tantas outras pudessem estudar e adentrar nas universidades.

À minha família, em especial à minha mãe, minha grande fortaleza.

Ao meu pai (*in memoriam*).

.

AGRADECIMENTOS

À minha família querida, gente humilde e batalhadora parte desse povo que sofre e luta cotidianamente, e que segue em frente vencendo as batalhas da vida.

À minha mãe, Suleide, pela incessante dedicação, compromisso, apoio e paciência. Sua luta pela nossa criação e seu amor me fizeram ser tudo o que sou.

À minha irmã, Samira e à minha sobrinha, Izabela por tornarem essa pequena família mais feliz.

Ao meu companheiro e amigo, Gilberto, por toda sua paciência, resiliência e ternura nos momentos em que mais precisei, e por me fazer perceber que posso ser o melhor de mim.

Ao meu orientador, professor Marcelo Lima, por sua dedicação e compromisso com a transformação da realidade e com a educação brasileira, que me provou que a luta pode ser feita não só nas ruas, mas também no espaço acadêmico. Agradecimento que estendo a todos os professores do PPGE-UFES.

Aos meus amigos de caminhada no mestrado: Ana Paula, Jaqueline, Reginaldo, Tatiana, Zilka, Michele, Miguel.

Aos amigos do grupo de pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais: Rodrigo, Rosinery, Sumika, Simole Cassini, Simoni Simerdeli, Daniel Cara. E coordenadora do grupo, professora Gilda Cardoso Araújo, pela acolhida.

À amiga do mestrado com quem chorei e sorri, dividindo os piores e os melhores momentos desse curso, e com quem espero manter uma amizade para além... Tatiana Peterle, muito obrigada.

Aos meus companheiros de militância do Sinasefe com os quais tenho construído a luta por um Ifes democrático e de qualidade, desde que entrei na Rede Federal em 2010: Shilton, David, Silvana, Geovana, Isaias, Moema, Venícios, Aloisio, Fabricio,

Tony, Antelmo, Adolfo, Jorge Eduardo, Zen, Antônio Henrique, Alex, Niciane, Alini, Ricardo, Flavio e todos aqueles que não pude nomear, mas que guardo comigo em meu coração.

Ao Ifes, nas pessoas do Diretor Geral do campus São Mateus, Mario Cezar dos Santos Junior, e da Diretora de Ensino, Ires Maria Pizzeta, por terem autorizado minha liberação para os estudos.

Aos colegas da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ifes que “seguraram o piano” na minha ausência e assumiram minhas atividades para que eu pudesse me formar nesse curso: Messias, Sâmia, Fernanda, Indiana, Luciane, Adeylson.

Agradeço em especial às pedagogas do Campus São Mateus: Leila e Mara, que mais do que colegas de trabalho se tornaram amigas muito queridas. Obrigada de coração!

À Patrícia, do Registro Acadêmico do Campus São Mateus, por sua paciência e prontidão em todas as informações que solicitei. Gratidão eterna!

Às bibliotecárias Rossanna, pelas consultas extras sobre as normas, e Sheila, que revisou o projeto dessa pesquisa quando ela ainda era uma semente.

À professora Nágila, pela ajuda com os resumos em inglês para todos os artigos escritos durante o curso. Obrigada!

Aos amigos e amigas de todos os dias, família que a vida me deu: Izabel, Didi, Letícia, Demétrius, Eros, Fran, Alini, Márcia, Roberta, Bruna, Davi, Gisela, Rodrigo, Obed, Aloisio, Diego, Gelma, Teco e Ana Paula.

A todos os estudantes e servidores do Ifes, aos de hoje e aos que virão...

RESUMO

A forma histórica e hegemônica de educação escolar básica e profissional do país vem se constituindo por meio de um tipo de oferta escolar e de qualificação que se caracterizam por ações e programas que ainda não lograram êxito em superar a dualidade estrutural entre trabalho intelectual e trabalho manual e que reforçam a dualidade educacional que reserva educação básica pública precária para inserção precoce no trabalho para “todos” e educação de qualidade com acesso ao ensino superior para “poucos”. Em sentido contrário, a proposta de Expansão da Rede Federal de EPCT, iniciada em 2005, no governo Lula (2003 a 2010), num contexto de crescimento econômico e de crescimento da arrecadação, buscou ampliar o papel do Estado na oferta de educação básica e profissional de qualidade por meio da criação dos Institutos Federais, fortalecendo as bases para estruturação da oferta de educação profissional Técnica Integrada ao ensino médio. O governo Dilma (2011 a 2016), embora dando prosseguimento ao movimento de Expansão, num contexto de aprofundamento da crise do capital e de crise fiscal iminente, lança o Pronatec, priorizando a oferta de cursos de curta duração e canalizado vultosos recursos para o Sistema S, limitando o processo de estruturação do direito à educação básica e profissional. Tendo em vista a materialidade resultante desse processo, esse trabalho objetivou analisar o direito à educação profissional em nível nacional na Rede Federal e em nível local no Ifes, tomando como marco temporal o intervalo de 2011 a 2014. Partindo da concepção do trabalho como forma histórica e ontológica, pautou-se no materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico. Como técnica de pesquisa, adotou a análise documental e as entrevistas, realizadas com os sujeitos envolvidos nos Cursos Técnicos Integrados e no Pronatec do Campus São Mateus. Os resultados dessa pesquisa demonstraram que embora o Pronatec tenha como uma de suas ações fortalecer e democratizar a Rede Federal e a educação profissional no país, o cerne de sua incidência concentrou-se sobre a oferta no Sistema S. Indicaram ainda que a Expansão da Rede Federal, ao estabelecer a oferta de Ensino Médio Integrado como prioridade, coloca-se como uma ação estruturante do Estado, fortalecendo a educação profissional como direito. Em paralelo, a prioridade estabelecida com o Pronatec, com a oferta de cursos FIC, contribuiu muito menos para a consolidação do direito à educação e ao trabalho, na medida em que reproduziu o processo de formação

precária para ocupação de postos de trabalho de baixa qualificação e baixa remuneração, reforçando a reprodução da falsa dualidade entre formação para o trabalho manual e trabalho intelectual.

Palavras-chave: Trabalho e Educação. Direito à educação profissional. Expansão da Rede Federal. Pronatec.

ABSTRACT

The historical and hegemonic form of basic and professional education in Brazil has been constituted through a type of school supply and qualification by actions and programs that have not yet succeeded in overcoming the structural duality between intellectual work and manual work. They emphasize the educational duality that destines precarious basic public education for early insertion in the labor work for "everybody" and they also destine good quality education related to higher education for "few people". On the other hand, the proposed expansion of the EPCT Federal Network, started in 2005 during president Lula government (2003 to 2010), in a context of economic growth and revenue growth. It expanded the role of the State offering basic and professional Education through the Federal Institutes foundation. President Lula government consolidated the bases for structuring the offer of Technical and Professional Education Integrated to High School. President Dilma government (2011 to 2016), while continuing the Institutes expansion, in a context of a deepening capital crisis and also fiscal crisis, it launches Pronatec, prioritizing the supply of short courses and channeling large huge resources to the System S, the government limits the process of structuring the right to basic and professional education. Considering the materiality resulting from this process, this work aimed to analyze the right to professional education in Brazil at the Federal Network also in Ifes campus São Mateus from 2011 to 2014. From the conception of work as an ontological and historical form, we based on historical-dialectical materialism as a theoretical-methodological reference. As a research technique, we worked with documentary analysis and interviews with the subjects involved in the Integrated Technical Courses and from Ifes Campus São Mateus. The results of this research demonstrated that although Pronatec has as one of its actions to strengthen and to democratize the Federal Network and professional education in the country, the core of its incidence focused on System S offer. They also indicated that the Federal Network Expansion, by establishing the Integrated Higher Education offer as a priority, places itself as a structuring action of the State, strengthening professional education as a right. In parallel, the priority established with Pronatec, with the offer of FIC courses, contributed much less to the consolidation of the right to education and work, as it reproduced the process of precarious training for the occupation of

low-skilled jobs, and low remuneration, reinforcing the reproduction of the false duality between training for manual labor and intellectual work.

Keywords: Labor and Education. Right to Professional Education. Expansion of the Federal Network. Pronatec.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pronatec - evolução de matrículas de 2011 a 2015	128
Gráfico 2 - Pronatec - cursos de qualificação profissional: evolução de matrículas de 2011 a 2015	128
Gráfico 3 - Pronatec - cursos de técnicos: evolução de matrículas de 2011 a 2015	129
Gráfico 4 - Pronatec - cursos de qualificação profissional: evolução de matrículas por rede ofertante de 2011 a 2015	130
Gráfico 5 - Pronatec - cursos técnicos: evolução de matrículas por rede ofertante de 2011 a 2015	130
Gráfico 6 - Perfil socioeconômico dos alunos do Ifes	150
Gráfico 7 - Forma pelo qual os alunos dos cursos Integrados tomam conhecimento sobre o Ifes	193
Gráfico 8 - Escolarização dos alunos do Pronatec Campus São Mateus – Ifes	199

LISTAS DE IMAGENS

Imagem 1 - Campanha pela Escola Técnica	160
Imagem 2 - Passeata em defesa da Escola Técnica em São Mateus	161
Imagem 3 - Assinatura do termo de doação do terreno para instalação da Uned São Mateus, em 2005	165
Imagem 4 - Prédio provisório da Uned São Mateus construído pela prefeitura (2006)	167
Imagem 5 - Portaria de funcionamento do Campus São Mateus	169
Imagem 6 - Foto do Anexo I, construído no terreno oficial da Uned (2008)	170
Imagem 7 - Prédio principal do Campus São Mateus, vista externa	172
Imagem 8 - Anexo II ao Edital Interno nº 01/2013	180
Imagem 9 - Anexo II ao Edital nº 02/2013	181
Imagem 10 - Alunas do curso Camareira em Meios de Hospedagem	206

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Marco legal da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	85
Quadro 2 -	Marco legal da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	87
Quadro 3 -	Marco legal do Pronatec	88
Quadro 4 -	Excertos referentes à educação profissional como direito da Constituição Federal de 1988	90
Quadro 5 -	O direito à educação profissional na LDB nº 9.394/1996	91
Quadro 6 -	O direito à educação profissional no Plano Nacional de Educação 2014-2024	92
Quadro 7 -	Principais aspectos do direito à educação profissional no Decreto nº 5.154/2004 e o direito à educação profissional	96
Quadro 8 -	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o direito à educação profissional	97
Quadro 9 -	Evolução da expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo até 2014	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas no ensino médio do Brasil por dependência administrativa (2007 a 2014).....	118
Tabela 2 - Número de estabelecimentos que ofertam ensino médio no Brasil, por dependência administrativa (2007 a 2014)	119
Tabela 3 - Comparação do número de alunos matriculados no ensino médio e no EMI (2007 a 2014)	120
Tabela 4 - Número de matrículas no EMI no Brasil, por dependência administrativa (2007 a 2014)	121
Tabela 5 - Número de estabelecimentos que ofertam EMI no Brasil, por dependência administrativa (2007 a 2014)	121
Tabela 6 - Matrículas na EPTNM por rede pública e privada (2007 a 2014).....	123
Tabela 7 - Número de matrículas de EPTNM no Brasil, por rede (2007 a 2014)	124
Tabela 8 - Número de estabelecimentos da Rede Federal de EPCT, por região (2007 a 2014).....	125
Tabela 9 - Matrículas da EPTNM na Rede Federal de EPCT (2007 a 2014).....	125
Tabela 10 - Vagas ofertadas por meio do Pronatec (2007 a 2014).....	126
Tabela 11 - Matrículas da educação profissional Ifes (2007 a 2014)	144
Tabela 12 - Matrícula do EMI no Ifes, por <i>campus</i> (2007 a 2014).....	145
Tabela 13 - Matrículas do Proeja do Ifes, por <i>campus</i> (2011 a 2013).....	146
Tabela 14- Matrículas em cursos de educação profissional Concomitante (C)/ Subsequente (S) do Ifes, por <i>campus</i> (2007 a 2014).....	147
Tabela 15 - Matrículas nos cursos de FIC no Ifes, por <i>campus</i> ou município (2011 a 2014).....	148

Tabela 16 - Escolas de ensino médio no município de São Mateus, por dependência administrativa (2007 a 2014)	155
Tabela 17 - Matrículas no ensino médio no município de São Mateus, por dependência administrativa (2007 a 2014)	156
Tabela 18 - Matrículas na educação profissional de nível médio no município de São Mateus, por dependência administrativa (2007 a 2014)	157
Tabela 19 - Vagas ofertadas e procura de alunos nos cursos técnicos integrados do Ifes Campus São Mateus (2009 a 2016).....	192
Tabela 20 - Vagas ofertadas nos cursos FIC no âmbito do Pronatec (2013 a 2014).....	196
Tabela 21 - Aprovação, retenção e evasão nos cursos técnicos integrados do Ifes Campus São Mateus (2011 a 2014).....	201
Tabela 22 - Matrículas, aprovação e evasão dos cursos ofertados no âmbito do Pronatec, no Ifes Campus São Mateus (2013 a 2014).....	204

LISTA DE SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BFE	Bolsa-Formação Estudante
BFT	Bolsa-Formação Trabalhador
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefetes	Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais da educação profissional e Tecnológica de Nível Médio
EAAV	Escolas de Aprendizes e Artífices de Vitória
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio
ETFES	Escola Técnica Federal do Espírito Santo
FIC	Formação Inicial e Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística
Ifes	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
PDE	Plano de Desenvolvimento Estratégico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
Proeja	Programa Nacional de Integração da educação profissional com a

	Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Pronatec	Programa Nacional e Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Setec	Secretaria de Educação Tecnológica
Sindipetro	Sindicato dos Petroleiros
SNE	Sistema Nacional de Educação
TCH	Teoria do Capital Humano
Uned	Unidade de Ensino Descentralizada

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	30
2.1	O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO MÉTODO	30
2.1.1	As categorias totalidade, mediação e particularidade e os estudos sobre as políticas de educação profissional	33
2.2	TRABALHO E A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL	36
2.3	TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA: DA DIVISÃO DA SOCIEDADE EM CLASSES AO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DO TRABALHO EM MERCADORIA	38
2.4	A DIVISÃO TÉCNICA DO TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL.....	40
2.5	A FORMA DO ESTADO	45
2.5.1	Estado liberal, intervencionista e neoliberal	49
2.6	A TEORIA DO CAPITAL HUMANO (TCH) E QUALIFICAÇÃO COMO “MITO”	55
2.7	A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO	58
2.7.1	A educação profissional na confluência de dois direitos: direito à educação e direito ao trabalho	66
3	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	72
3.1	A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	73
3.2	PRESSUPOSTOS, CONCEPÇÃO TEÓRICA E EXECUÇÃO NA REDE FEDERAL DO PRONATEC: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	79
3.3	SISTEMATIZANDO: AS LACUNAS A EXPLORAR	83
4	O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL EM NÍVEL NACIONAL: DO MARCO LEGAL AOS INDICADORES DA MATERIALIZAÇÃO DO DEVER DO ESTADO NA OFERTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, NA EXPANSÃO DA REDE FEDERAL E NO PRONATEC	85
4.1	MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	85
4.1.1	A educação profissional: da Constituição de 1988 ao Plano Nacional da Educação	89

4.1.2	Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: o direito à educação profissional na Lei nº 12.892/2011	101
4.1.3	O direito à educação profissional na Lei n.º 12.513/2011, que institui o Pronatec	106
4.2	INDICADORES DA MATERIALIZAÇÃO DO DEVER DO ESTADO NA OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL EM NÍVEL NACIONAL	116
4.3	INDICADORES DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO GOVERNO DILMA: A MATERIALIZAÇÃO DO DEVER DO ESTADO NA EXPANSÃO E NO PRONATEC	122
5	O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL NO IFES: MATERIALIZAÇÃO DO DEVER DO ESTADO POR MEIO DA EXPANSÃO DA REDE FEDERAL E DO PRONATEC NO IFES	132
5.1	HISTÓRICO DO IFES: DA ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES DE VITÓRIA AO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	132
5.2	CONCEPÇÃO, FINALIDADES, OBJETIVOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO IFESHISTÓRICO DO IFES: ANÁLISE DO PDI 2014-2019 E DO ESTATUTO	136
5.3	O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFES: ANÁLISE DOS INDICADORES.....	142
6	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PÚBLICA VAI AO INTERIOR: O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFES CAMPUS SÃO MATEUS NO CONTEXTO DA EXPANSÃO E DO PRONATEC	153
6.1	LOCALIZAÇÃO, CARACTERIZAÇÃO E DADOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS	153
6.2	HISTÓRIA, DESAFIOS E DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM UM CAMPUS DO INTERIOR: ANÁLISE A PARTIR DO IFES CAMPUS SÃO MATEUS.....	158
6.3	O PRONATEC NO IFES: ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NO IFES CAMPUS SÃO MATEUS	176
6.4	POR ENTRE OS INDICADORES E AS FALAS DOS ESTUDANTES: O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFES CAMPUS SÃO MATEUS	191

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
	REFERÊNCIAS	220
	APÊNDICE A – TERMO ESCLARECIDO DE LIVRE CONSENTIMENTO	236
	APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE	237
	APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA...	238
	APÊNDICE D – TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E OS INSTITUTOS FEDERAIS, COM BASE NOS BANCOS DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CPAES E BDTD (2008-2016)	244
	APÊNDICE E – TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PRONATEC COM BASE NOS BANCOS DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES E BDTD (2008-2016)	246
	APÊNDICE F – ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS SOBRE A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL, OS INSTITUTOS FEDERAIS E O PRONATEC (2008-2016)	247
	APÊNDICE G – COMUNICAÇÕES PUBLICADAS EM ANAIS SOBRE A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL, OS INSTITUTOS FEDERAIS E O PRONATEC (2008-2016)	249
	ANEXO A – OFÍCIO CIRCULAR SETEC/MEC N.º 17 DE MARÇO DE 2013	252
	ANEXO B – LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES PARA IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS PRONATEC/PMMIL 2014	253

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação emerge de nossa inquietação e de demandas que nos foram colocadas enquanto trabalhadores da educação federal a partir de nossa inserção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal EPCT), no ano de 2010, quando do preenchimento de vaga de pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), Campus São Mateus¹. O pouco conhecimento sobre como se dava a atuação de um pedagogo na educação profissional não foi o maior dos desafios na ocasião, mas sim enfrentar uma realidade na qual as condições de trabalho eram complexas.

Nesse *campus*, que foi o primeiro a ser implantado no estado do Espírito Santo, em 2006, quando o governo Lula começou o Plano de Expansão da Rede Federal, o funcionamento se dava em dois locais separados: em um prédio emprestado pela prefeitura e em outro, que era próprio, mas improvisado, ficando as duas instalações distantes uma da outra cerca de 8 km. O *campus* possuía ainda uma obra, que deveria abrigar todos os cursos no mesmo local, mas que estava paralisada.

Logo a inquietação com essas condições, decorrentes do processo de Expansão que vivenciava a Instituição, motivaram o envolvimento e engajamento na luta sindical. Assim, no ano de 2011, participamos de uma das maiores greves do Ifes, mas que se encerrou pelo esgotamento físico dos servidores, sem que o governo federal nos atendesse em mesa de negociação. Sem termos alcançado vitória, ao retornarmos às atividades, fomos surpreendidos por mais uma demanda a ser executada pelos servidores da Rede, o Programa Nacional e Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pelo Governo Dilma como “nova” política de expansão da educação profissional e que também incluiu em seu “guarda-chuva” de ações a Expansão da Rede Federal iniciada no governo anterior.

¹ A ampliação do *campus* está inserida no processo de expansão da Rede, e até 2015/02 ainda não possuía estrutura física adequada ao seu pleno funcionamento. Atualmente o *campus* encontra-se funcionando em um único local, no entanto, a obra de seu prédio principal encontra-se paralisada, desde agosto 2010, devido a indícios de desvio de verba.

Nesse contexto, enquanto no restante do estado as obras da Expansão do Ifes se davam de forma acelerada, assim como a oferta de cursos do Pronatec, o Campus São Mateus do Ifes, ainda não possuía sequer a estrutura física própria para instalar os servidores e receber os estudantes.

Em 2013, quase dois anos após a aprovação da Lei nº 12.513, que instituiu o Pronatec, tendo em vista induzir a adesão da Rede Federal ao Programa, o Ifes foi notificado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec-MEC) que a partir de então a distribuição orçamentária estaria vinculado à oferta de vagas no âmbito do Pronatec, segundo as orientações do Ofício Circular nº 17/2013 de 8 de março de 2013 (ANEXO B).

Esse documento trazia orientações de que os reitores priorizassem a distribuição de recursos para os *campi* que já tivessem implantado ou pactuado a oferta de cursos, sinalizando para um ataque à autonomia política, administrativa e financeira dos institutos. Desse modo, o Campus São Mateus imediatamente cumpriu o que orientava o ofício mencionado e os servidores foram informados de que a escola passaria a ofertar cursos da Bolsa-Formação e Mulheres Mil.

Nosso *campus*, que mal havia se estruturado fisicamente, teve que se adequar à demanda, o que não se deu sem resistência. Assim, houve os que apoiaram prontamente e também os que teceram duras críticas, mas a todos as dúvidas eram comuns: como os alunos seriam incluídos nos sistemas utilizado pela escola? Quais normas e regras seriam dirigidas aos alunos? Seriam contratados profissionais externos para ministrarem as aulas? Como ficariam os casos dos alunos que reprovassem em algum componente curricular, teriam direito a dependência? O programa custearia material de consumo necessários às aulas práticas? Uma escola seria instituída dentro da escola? Como se daria o atendimento da equipe multidisciplinar de assistência estudantil a esse público, se não seriam contratados para atendê-los?

Destacamos que o Pronatec nasceu de maneira desarticulada, tendo, desde o início, a contraposição de setores da sociedade civil, como movimentos sociais ligados à educação, sindicatos, pesquisadores e, assim como outras iniciativas no âmbito de

ações para a educação profissional, demonstrou que “embora queira dar certa organicidade e otimização à educação profissional, falta ao Ministério da Educação (MEC) conhecimento sobre a realidade de como se estrutura o diálogo da formação profissional no âmbito das relações de trabalho” (CASTIONI, 2013, p. 37-38).

Objetivando ampliar e democratizar oferta de educação profissional e Tecnológica, além de incorporar a Expansão da Rede Federal, o Programa adicionou ainda ao seu rol de ações o Programa Brasil Profissionalizado, a Rede E-tec Brasil, o Acordo de Gratuidade com o Serviço Nacional de Aprendizagem (Sistema S) e o Fies Técnico. Criou também um “braço” novo, denominado de Bolsa-Formação, que foi a única ação inteiramente nova instituída pelo programa, dado que as demais ações apenas a ele foram incorporadas (SILVA, M.I.C., 2015; SILVA, D. M., 2015a; MELO, 2015).

Segundo o governo, o Pronatec foi lançado sob a justificativa da necessidade de mão de obra qualificada em um cenário econômico de proximidade ao pleno emprego, e de esgotamento do “sistema de capacitação profissional brasileiro” (ROUSSEFF, 2011), instituído paralelamente ao processo de Expansão da Rede Federal de educação profissional iniciado pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva (Lula).

Esse é o contexto que nos impulsionou a pesquisar e produzir a pesquisa que se desenha nestas páginas. É a partir de um contexto de vivência das contradições inscritas no processo de Expansão da Rede Federal, iniciada no governo Lula (2002-2010), paralelamente à criação do Pronatec, no governo Dilma Rouseff (2011-2016), que pretendemos analisar o direito à educação profissional no Ifes.

Diante do exposto, apresentamos como objetivo geral desta pesquisa: **analisar o direito à educação no contexto das políticas de educação profissional do governo Dilma (2011 a 2014) para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a partir da Expansão da Rede Federal e do Programa Nacional e Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.**

Tendo em vista o atendimento desse objetivo geral, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- apresentar e analisar o marco legal da educação profissional, em especial a legislação que criou os Institutos e a que instituiu o Pronatec, problematizando o direito à educação básica e profissional e a materialização do dever do Estado na sua oferta, em nível nacional, a partir dos indicadores da Expansão da Rede Federal e do Pronatec;
- levantar e analisar os indicadores educacionais do Ifes, relacionados aos cursos regulares e aos ofertados pelo Pronatec, com o intuito de problematizar o direito à educação básica e profissional e a materialização do dever do Estado quanto a sua oferta;
- problematizar o processo de implantação e implementação do Campus São Mateus e do Pronatec, nesse *campus*, refletindo sobre o direito à educação profissional e o dever do Estado na sua materialização a partir desse processo, bem como dos indicadores do Ensino Médio Integrado e do Pronatec no *campus*.

Ao definirmos tais objetivos, buscamos responder as seguintes questões de investigação:

- Como está institucionalizado o direito à educação profissional?
- Como está institucionalizada a Expansão da Rede Federal de EPCT, os Institutos e o Pronatec?
- Quais são os indicadores, em nível nacional, da educação básica e profissional, da Expansão da Rede Federal de EPCT e do Pronatec?
- Quais são os indicadores do Ifes referentes à oferta da educação básica e profissional, da Expansão da Rede Federal de EPCT e do Pronatec?
- Quais são os indicadores da educação básica e Profissional do município de São Mateus?
- Como foi o processo de implantação e implementação do Campus São Mateus e do Pronatec? Quais foram os principais atores envolvidos? Quais foram os critérios para abertura dos cursos? Quais as principais dificuldades?

- Quais são os indicadores do Campus São Mateus referentes à oferta da educação básica e profissional, da Expansão da Rede Federal de EPCT e do Pronatec?
- Como estudantes e servidores que atuam no Campus São Mateus do Ifes veem a Expansão e o Pronatec? Quais as considerações e expectativas dos mesmos? E os gestores?
- Como os alunos do Campus São Mateus se veem e se sentem na sua inserção na Rede? E os alunos do Pronatec?
- Quais foram/são os principais desafios enfrentados pelos estudantes dos cursos regulares do Campus São Mateus durante o curso? E referente aos alunos do Pronatec?
- Como a Expansão da Rede Federal EPCT como política educacional, contribui para o direito à educação? E Como o Pronatec contribui para efetivação desses direitos?

Destacamos que essas questões cumpriram um caráter orientador em diálogo com elementos que emergiram do movimento do real realizado durante a pesquisa. Assim, com o intuito de responder as questões, nos reportamos ao materialismo histórico-dialético como perspectiva teórico-metodológica, recorrendo a duas técnicas, prioritariamente: a análise documental e as entrevistas semiestruturadas.

Escolhemos a análise documental como uma das técnicas adotadas nesta pesquisa, dada a necessidade de entendermos e analisarmos a institucionalidade prescrita do direito à educação e como esse direito vem sendo garantido. Acreditamos que a análise dos documentos é importante, uma vez que eles se articulam a uma história, a uma concepção e a um conjunto de movimentos instituintes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Em relação aos tipos de documentos analisados, recorreremos à legislação educacional brasileira, em especial sobre a educação profissional, decretos, normas, portarias e ofícios que foram essenciais na construção dos capítulos que tratam sobre a Rede Federal e o Pronatec. Valemo-nos ainda de outras fontes documentais como: Relatório de Gestão da Setec-Mec do Exercício de 2013, Relatório de Gestão

do MEC do Exercício de 2014, Relatórios de Gestão do Ifes 2014, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Ifes 2014-2019, Estatuto do Ifes.

Consultamos ainda informações disponíveis nos sites institucionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ifes, do MEC, do Pronatec entre outros, dos quais extraímos informações quanto aos indicadores educacionais, oferta de vagas, número de matrículas, dentre outros.

Alguns documentos foram consultados *in loco*, no Campus São Mateus, por se tratarem de documentos internos da instituição. Esse foi o caso das atas de reuniões do Campus São Mateus, atas finais de conselhos de classes, listagem de alunos do Sistema Acadêmico do Ifes, listagem de professores do Sistema Acadêmico do Ifes, relação de certificados do Pronatec emitidos. Destacamos que esses documentos foram importantes para levantarmos indicadores que contribuíram para a reflexão sobre oferta do direito educacional.

Quanto às entrevistas, foram realizadas visando atender um duplo propósito: ora fazer emergir informações e percepções que não poderiam ser alcançadas por meio da análise dos documentos, ora trazer ao centro do trabalho os sujeitos a quem se destinam as políticas de educação profissional, bem como aqueles que são responsáveis por executá-las. Nesse sentido compreendemos a entrevista como uma “[...] forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico [...]” (GIL, 2008, p. 109).

Assim, entrevistamos três docentes que ministram aula nos cursos ofertados regularmente pela instituição, e atuaram nos cursos ofertados no âmbito do Pronatec, e três técnicos administrativos em educação que também desenvolvem atividades no *campus* e que atuaram nos cursos do Pronatec. Entrevistamos ainda três gestores, sendo que um deles encontrava-se como coordenador geral do Pronatec do Ifes, o qual atua na Reitoria da Instituição. Esse mesmo gestor também esteve envolvido na implantação do Campus São Mateus, tendo sido Diretor Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes). O segundo gestor entrevistado também atuou diretamente na implantação do Campus São

Mateus, tendo sido um dos ex-diretores do *campus*. O terceiro gestor entrevistado era diretor do *campus* na época da implantação do Pronatec.

Em relação aos alunos, optamos por realizar a entrevista com sujeitos dos Cursos Integrados, num total de oito, que foram selecionados de forma aleatória, sendo quatro de cada um dos cursos ofertados pela instituição: Técnico Integrado em Mecânica e Técnico Integrado em Eletrotécnica. Essa escolha pautou-se no entendimento de que essa modalidade é a que mais se aproxima da concepção de educação profissional como direito, configurando espaço privilegiado para ensaio da realização de uma formação integral e que tome o princípio do trabalho em sua dimensão ontológica como princípio educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), além de tratar-se de uma oferta potencializada com a criação dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008.

Como durante a pesquisa contatamos grande número de alunos que não terminaram os cursos do Pronatec, optamos por realizar entrevistas com esses sujeitos, com a finalidade de compreendermos as motivações pela busca de um curso de qualificação e o que interferiu na não conclusão dos cursos. Entrevistamos, então, dez alunos do Pronatec que não terminaram o curso, escolhidos de forma aleatória. Identificamos ainda que dois ex-alunos do Programa haviam sido aprovados e estavam estudando nos cursos Subsequentes ofertados pelo *campus*, sendo que nos foi possível entrevistar um deles.

Justificamos que a escolha do público mencionado se deu também pela sua diversidade de atuação e o local que cada um dos sujeitos ocupa, ou ocupou, no contexto da Expansão e do Pronatec, perpassando assim pelos gestores que encaminham a política, os servidores que são responsáveis por executá-la e os estudantes que são os beneficiários do direito.

A opção por realizar esta pesquisa no Ifes pautou-se em primeiro lugar por que constatamos, a partir de nossa revisão bibliográfica, que evidenciou apenas três trabalhos que, em alguma medida, possuem relação com o tema aqui estudado e que tomaram o Ifes como local de estudo. Desses trabalhos, dois versam sobre temas que se relacionam à Expansão da Rede Federal EPCT, sendo o primeiro

referente à interiorização a partir de estudo de caso do Campus Venda Nova (FEITOSA, 2013) e o segundo sobre a gestão democrática a partir do novo ordenamento jurídico estabelecido pela lei 11.892/2008 (BROTO, 2013). O terceiro trabalho refere-se ao Pronatec, fazendo uma análise exclusiva sobre a ação Bolsa-Formação no Campus Vitória (SILVA, M. I.C., 2015).

Em relação à escolha do Campus São Mateus, a mesma se deu, num primeiro momento, por se tratar de um *campus* situado no interior do estado do Espírito Santo, sendo o primeiro do Instituto implantado quando o governo Lula deu início ao Plano de Expansão da Rede Federal, portanto representando a interiorização da educação profissional. Inclusive sua implantação guarda aspectos tão particulares e relacionados à luta pela defesa da educação profissional.

Outra motivação para que escolhêssemos o Campus foi o fato do mesmo ter passado por grandes dificuldades na sua estruturação, vivenciadas até hoje, impactando diretamente no direito à educação profissional. Além do mais, esse *campus* oferta desde o Ensino Médio Integrado (EMI) à Graduação, e participou da oferta de cursos no âmbito do Pronatec, na ação Bolsa-Formação e Mulheres Mil.

Finalmente, a partir da promoção de análise de questões relativas ao nosso ambiente de trabalho, ou seja, o Campus São Mateus, intencionamos poder contribuir com as reflexões sobre a educação profissional ofertada pelo *campus*, tendo em vista assegurar uma educação de qualidade compondo assim um compromisso com transformação da realidade e coerência com o referencial teórico-metodológico escolhido (PAULO NETTO, 2011).

Em relação à perspectiva teórica, dialogamos com aquela que tem suas bases nos trabalhos desenvolvidos por Marx (1983, 2008, 2010a, 2010b, 2010c, 2013a, 2013b) e Marx e Engels (2013), bem como aqueles autores que realizam análises na perspectiva marxiana, dentre os quais destacamos Braverman (1987), Pulantzas (1986) Hirsch (2010, 2002), Engels (2013), Konder (2013), Paulo Netto (1997, 2011). Acreditamos que essa perspectiva teórica nos instrumentalizou de forma mais acertada no alcance do objetivo geral ao qual nos propusemos. Nesse mérito, recorreremos ao categorial marxiano, partindo da compreensão da categoria trabalho

em sua dimensão ontológica e histórica como categoria base para o entendimento das demais categorias delas derivadas. Assim, percebemos como a transformação do trabalho no modo de produção capitalista irá incidir sobre toda a organização da sociedade e nas suas formas de socialização, na concepção educacional e na forma como essa educação se organiza em decorrência da divisão da sociedade em classes sociais e da divisão social do trabalho.

Tendo percorrido sobre os embasamentos desta pesquisa, descrevemos, a seguir, como a mesma se organiza em seguimento à introdução.

No capítulo 2 apresentamos nossa perspectiva teórico-metodológica, que toma como fundamento a categoria trabalho em seu sentido histórico e ontológico. Procuramos ainda definir a concepção de direito à educação a partir da compreensão da relação trabalho e educação, historicamente cindida, e da educação profissional na confluência do trabalho e da educação como direito.

Em seguida, no capítulo 3 apresentamos o levantamento bibliográfico realizado, no qual sistematizamos e analisamos de forma prioritárias as teses e dissertações com interface ao objetivo deste trabalho.

No capítulo 4, sistematizamos e analisamos o marco legal da educação profissional com destaque para os documentos mais importantes referentes à modalidade, destacando principalmente a Lei nº 11.892/2008, de criação dos Institutos, e a Lei nº12.513/2011, que instituiu o Pronatec. Apresentamos ainda a análise dos indicadores da educação básica e da educação profissional, com foco também na oferta realizada pelos Institutos e pelo Pronatec.

A história do Ifes e a concepção, finalidades, objetivos no que se refere à educação profissional tomando como referência o PDI do Ifes e o Estatuto, são brevemente abordados no capítulo 5, no qual também analisamos os indicadores educacionais da instituição, incluindo os cursos ofertados no âmbito do Pronatec, referentes a matrículas, oferta de vagas e perfil dos alunos.

No capítulo 6 discorreremos sobre o Campus São Mateus do Ifes, onde o estudo foi realizado, trazendo, primeiramente, um panorama da oferta educacional no município de São Mateus, para em seguida recordarmos o histórico da implantação do Campus São Mateus em diálogo com o processo de Expansão da Rede Federal, interiorização e democratização da EPCT. Abordamos ainda a implantação e implementação do Pronatec no *campus* e, por último, os indicadores referentes a oferta, matrícula, aprovação e evasão, incluindo os cursos ofertados no âmbito do programa.

Com esse esforço de pesquisa pretendemos contribuir com as produções e análises acerca de uma educação profissional que realmente se materialize na forma do direito.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nesta seção fazemos, inicialmente, uma explanação sobre o método marxiano, partindo da compreensão de que nossa relação com o objeto de pesquisa não é uma relação externa ao processo e que o sujeito pesquisador está implicado no objeto, como afirma Paulo Netto (2011).

Em seguida, apresentamos o referencial teórico no qual nos pautamos, que tem suas bases na teoria desenvolvida por Marx, partindo prioritariamente da categoria trabalho em sua dimensão ontológica e histórica, para em seguida detalharmos as demais categorias decorrentes até chegarmos à definição dos conceitos de qualificação profissional, Estado, Teoria do Capital Humano (TCH) e a necessária retomada da categoria trabalho como princípio educativo.

Assim, nos referenciamos principalmente nos conceitos desenvolvidos por Marx (1983, 2008, 2010a, 2010b, 2010c, 2013a, 2013b) e também por Marx e Engels (2013), Braverman (1987), Pulantzas (1986), Engels (1952) e Paulo Netto (1997, 2011). Recorremos ainda a outros autores que escrevem na perspectiva marxiana.

2.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO MÉTODO

Antes de iniciarmos a tentativa de sistematização sobre o método do materialismo histórico-dialético, cumpre-nos destacar que essa tentativa parte do reconhecimento de que o método não pode ser estudado separado de uma concepção ontológica de homem. Assim, o entendimento de que o homem, ao produzir os seus meios de sobrevivência e ao intervir sobre a natureza, produz a si mesmo e a toda humanidade, e, portanto, a história, é nosso ponto de referência. A atividade material do homem configura-se como a forma de mediação da relação homem x natureza ao mesmo tempo em que é a base para a compreensão histórica e ontológica da produção do ser social e das condições materiais de sua existência (FREDERICO, 2009).

Dessa forma, as condições históricas são essenciais para compreensão de determinado fenômeno ou objeto, pois é em dada condição histórica em que eles

são produzidos, sendo esse princípio válido para o estudo das categorias mais simples às mais abstratas. Um estudo que não leve em conta essa condição corre o risco de perder sua validade se não for bem situado dentro de determinados limites e condições históricas (MARX, 2008).

Isso significa dizer que para compreensão do nosso objeto de estudo, que está relacionado às políticas educacionais em um determinado período histórico, faz-se necessário partirmos da reflexão sobre as leis da sociedade em seu conjunto, ou seja, “do concreto de cada fato e sua relação e articulação com outros aspectos da realidade” (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014, p. 186).

O materialismo histórico-dialético trata-se de um método que tem suas bases nos estudos de Marx para quem o importante não é “como conhecer”, mas sim “como conhecer um objeto real e determinado” a partir do estudo do movimento do real (PAULO NETTO, 2011). Assim, as categorias de estudo devem partir do concreto do real que se constitui não a partir da esfera do pensamento, mas a partir da realidade historicamente construída, bem como as contradições que ela encerra. Nesse sentido, “[...] Toda a realidade é uma tese que abriga inúmeras contradições que negam essa própria realidade e que constituem sua antítese, engendrando uma síntese que representa a construção de uma nova tese” (MASCARENHAS, 2014, p. 179).

A compreensão da história ganha centralidade uma vez que o método “opera com dois movimentos: a investigação do fenômeno no aqui (sincronia) e, ao mesmo tempo, como se deu sua gênese, sua evolução histórica (diacronia)” em que a história configura-se como “processo dinâmico e material” (HUNGARO, 2014, p.55).

Partimos do entendimento de que o real é síntese de múltiplas determinações e que a realidade é uma materialidade complexa. Nesse mérito, o materialismo histórico procura estudar o desenvolvimento das leis sociais em seu conjunto com as leis mais gerais da sociedade (HUNGARO, 2014, p. 74).

Registramos então coerência em adotarmos o diálogo com esse método uma vez que entendemos que as políticas públicas não estão dissociadas da realidade

concreta da sociedade, não estão desvinculadas dos interesses sociais e de classe e mais especificamente não se separam de uma determinada concepção de trabalho e de qualificação profissional engendrada pelo modo de produção capitalista. Mas, ao contrário é a partir da materialidade, das determinações do modo de produção capitalista sobre os modos de vida, que se assenta todo o arcabouço das políticas educacionais.

O aspecto do concreto ganha assim relevância para o estudo. Marx (2008) ao tecer uma crítica a Economia Política explica como um economista, ao estudar uma categoria aparentemente simples, como a categoria população, confundiria a síntese com o concreto. Marx (2008) aponta que para a compreensão do concreto, e, portanto, do todo, há que se entender a síntese das muitas determinações que o compõem o que, pressupõe realizar o movimento de análise em sentido contrário do que geralmente os economistas fazem em seus estudos. O autor explica o necessário movimento dialético de ida e de retorno que deve compreender a análise de qualquer objeto, como no exemplo a seguir.

Os economistas do século 17, por exemplo, começam sempre pelo todo vivo: a população, a nação, o Estado, vários Estados etc.; mas, terminam sempre por descobrir por meio da análise certo número de relações gerais abstratas que são determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor, etc. Esses elementos isolados, uma vez que são mais ou menos fixados e abstraídos, dão origem aos sistemas econômicos, que se elevam do simples, tal como o trabalho, divisão do trabalho, necessidade, valor de troca, até o Estado, a troca entre as nações e o mercado universal. O último método é o correto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição da representação (MARX, 2008, p. 258 e 259).

Para o entendimento do materialismo histórico-dialético é necessário situar ainda três categorias que são consideradas fundamentais: a totalidade², a mediação e a particularidade.

² Hungaro (2014) destaca que embora Marx já houvesse se referido à categoria totalidade, mesmo que indiretamente, tanto nos *Manuscritos de 1844* quanto na *Ideologia Alemã* é somente em *A miséria da filosofia* que a categoria ganha destaque e relevância como organizadora da reflexão (p. 65).

2.1.1 As categorias totalidade, mediação e particularidade e a os estudos sobre as políticas de educação profissional

Entender a categoria totalidade implica entender que tudo está ligado a tudo, o que não quer dizer, porém, que se remeta à junção do todo ou de partes. Totalidade passa por historicizar, ou seja, determinar sua totalidade concreta. Assim, entender o contexto do objeto em suas múltiplas determinações e em sua complexidade.

Neste sentido, a totalidade social construída não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação de sujeitos sociais. Não sendo apenas uma concepção mental, o conceito de totalidade social tem um referente histórico, material, social, moral ou afetivo, de acordo com as relações que constituem determinada totalidade (CIAVATTA, 2014, p. 194).

Dessa maneira, uma abordagem que tome como referência a teoria marxiana, numa perspectiva dialética levando em conta as contradições do objeto, não pode se afastar desse modo de compreensão, como afirma Konder (2014, p. 165) “A dialética não pode renunciar a totalidade. Se se renuncia à totalidade, se renuncia a dialética [...] a totalidade é o seu ‘calcanhar de Aquiles’, mas a dialética não pode renunciar a ela pois corre o risco de perder totalmente a sua identidade”.

As várias determinações do objeto configuram-se como elementos importantes e indispensáveis para a compreensão do todo. Elas são essenciais para o seu conhecimento, sendo que quanto maiores forem as determinações percebidas pelo pesquisador, maior é o seu conhecimento a respeito (HUNGARO, 2014).

Essas determinações são de múltiplas ordens e estão metamorfoseadas na expressão fenomênica inicial constituindo um todo articulado efetivo. Isso quer dizer que elas estão imbricadas, relacionadas e que, portanto, não basta o somatório das partes para a reconstrução do todo no pensamento, há que se encontrar as relações estabelecidas entre elas, as mediações. O conhecimento teórico é buscar determinações, é identificar as relações entre essas determinações (mediações), é ultrapassar o imediatismo, é elevar-se do abstrato ao concreto (a síntese de muitas determinações) (HUNGARO, 2014, p. 72).

Segundo Paulo Netto (2011), as “determinações” são aqueles traços que constituem a realidade e quanto mais determinações do objeto se conhece mais se conhece sobre o objeto. Nesse sentido, as políticas educacionais, como parte de uma totalidade, não podem ser analisadas desvinculadas desse movimento dialético do

real e suas determinações concretas, ao contrário, devem ser compreendidas como expressão dessa totalidade (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014).

A compreensão das múltiplas relações em que o objeto está inserido carece do campo das mediações e da particularidade de modo a possibilitar ao pesquisador o movimento de partir das determinações mais gerais do objeto até sua singularidade, para em seguida voltar ao geral novamente percebendo suas mediações e suas particularidades e assim realizar a necessária reconstrução histórica do objeto, como afirma Ciavatta (2014, p. 194).

Quando falamos em aproximações da realidade, através da reconstrução histórica, duas questões preliminares estão postas: primeiro, recusamos, nós também, todo dogmatismo e as concepções evolucionistas da história; segundo, recusamos toda visão fragmentada do mundo e o relativismo como ponto de partida. Aos sistemas explicativos fechados ou fracionais, a uma visão fragmentada da realidade propomos a busca das articulações que explicam os nexos e significados do real e levam à construção de totalidades sociais, relativas a determinados objetos de estudo.

A análise deve partir do plano do real e das categorias que dele emergem, entendendo os homens como construtores desse real e, portanto, responsável por toda a história, seja ela individual ou coletiva. As atividades dos sujeitos são os elementos constituintes da totalidade ao passo que essa é um conjunto dinâmico de relações heterogêneas e diversificadas, sob a influência de múltiplas determinações. Nessa perspectiva inscrevem-se o “papel mediador dos processos sociais, articulados em uma determinada totalidade” e a consideração da categoria particularidade (CIAVATTA, 2014).

Para se chegar ao conceito de mediação, antes é preciso tratar dos conceitos de aparência e essência, o que quer dizer que a forma concreta em que se manifesta determinado objeto não coincide exatamente com o que ele é, pois caso assim fosse bastaria transcrever aquilo que se apresenta.

Aparência e essência são expressões do mesmo fenômeno no qual a existência da essência prescinde da negação da aparência como parte de seu constitutivo (PAULO NETTO, 2011). Ou seja,

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa

aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a *essência* (ou seja: a estrutura dinâmica) do objeto [...] Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador *reproduz* no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador *reproduz* no plano ideal, a essência do objeto que investigou (PAULO NETTO, 2011, p. 22).

Portanto a essência se manifesta de forma diferente do que ela realmente é, mesmo a realidade sendo a unidade entre aparência e essência “o fenômeno indica a essência, mas também o esconde”. É nesse sentido que estudar um determinado objeto “é revelar sua estrutura social” (CIAVATTA, 2014, p. 207).

Ao falarmos em mediações estamos nos referindo a um nível que compõe a trama de relações que atuam sobre determinado fenômeno e que exercem pressão sobre ele, sendo as mediações articuladoras dessas totalidades (PAULO NETTO, 2011). Assim, ela não é nem termo de ligação e nem uma variável do fenômeno, mas “a especificidade histórica do fenômeno” (CIAVATTA, 2014, p.209).

O movimento de transcender o imediatamente perceptível, a aparência, apreendendo suas mediações e movendo-se do abstrato ao concreto para posteriormente fazer o movimento de volta, detectando as múltiplas determinações que compõem o objeto é uma característica fundamental do método (FRIGOTTO, 2014).

No entanto, Ciavatta (2014) registra a dificuldade metodológica do conceito, ao passo que as mediações, por se tratarem de realidades objetivas, transformam-se em totalidades, ao passo que a totalidade pode se transpor em outros tipos de mediações. No entanto, esse elemento não tira o crédito da categoria, ao contrário, representa a transitividade do real composto por inúmeras determinações e contradições (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014).

O campo da particularidade é onde estão situadas as mediações que nos permitem fazer o movimento do singular ao universal, na sua essência. Assim, ao entendermos a particularidade como campo das mediações, entendemos que é a particularidade que dá lugar a singularidade e possibilita que a universalidade seja elemento concreto (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014). A particularidade, como campo

das mediações “é o campo onde se efetuam as ações humanas, sempre submetidas ao tempo e ao espaço” ou ainda “a particularidade é, portanto, uma categoria historicizante que permite compreender, também, outros fatos, acontecimentos ou aspectos da vida social” (CIAVATTA, 2014, p. 222). A particularidade é o lugar onde se dá o nexos entre o universal e o singular, permeado pelas mediações e nesse sentido, o campo das particularidades deve ser entendido “como um elo que une [desune] o singular e o universal” (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014, p. 195).

O materialismo histórico-dialético e as categorias totalidade, mediação, particularidade, tornam-se fundamentais para nossa pesquisa, dado que entendemos as políticas educacionais que visam efetivar o direito à educação situada no terreno de constante interseção com o movimento do real, não cabendo, nesse tipo de pesquisa, outro tipo de abordagem que não aquele que pretenda problematizar e analisar o objeto de estudo a partir de sua relação com o todo.

2.2 TRABALHO E A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL

A categoria trabalho aqui adotada é aquela desenvolvida por Marx e estudada por aqueles autores que nele se embasaram. A categoria aparece na obra de Marx no texto intitulado *Manuscritos de 1844*, também conhecido como *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*. Embora ainda não tivesse se aprofundado nos estudos sobre a economia política, Marx instaura o gérmen de sua obra que será desenvolvida ao longo de toda a sua vida e que culminará na construção de *O Capital*, tendo como seu objeto central de estudo: a ordem burguesa, sua gênese e seu desenvolvimento (PAULO NETTO, 1997).

Marx, em discussão com a escola clássica da Economia Política³, coloca no centro de suas análises o homem, ao tomar o trabalho como a essência humana, contrapondo-se assim ao pensamento naturalista⁴ predominante em sua época (HUNGARO, 2014).

³ Segundo Marx (2008) a Economia Política “começa na Inglaterra com William Petty, na França com Boisguillebert e termina com Ricardo na Inglaterra e Sismondi na França” (MARX, 2008, p. 81).

⁴ Os estudiosos da Economia Política descobriram que o trabalho era a fonte de riqueza da sociedade. Empolgados com os enunciados da recente Revolução Francesa (1879), defendiam que

Para Marx (2010b) o trabalho é a atividade auto criadora do homem, da humanidade e da história, ou seja possui um sentido ontológico.

Mas, na medida em que, para o homem socialista, *toda a assim denominada história mundial* nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano, enquanto o vir a ser da natureza para o homem, então ele tem, portanto, a prova intuitiva, irresistível, do seu nascimento por meio de si mesmo, seu *processo de geração* [...] (Marx, 2010b, p.114).

Nas páginas em que trata sobre o processo de trabalho e valorização do trabalho, em *O Capital*, Marx sistematiza ainda uma contribuição essencial e que referenda a tese de que há em Marx uma ontologia do ser social (LUKÁCS, 1968). Marx afirma que o processo de trabalho é independente de qualquer forma social (inclusive da forma atual - capitalista).

Antes de tudo o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...]. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modifica-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potencias nele adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1983, p. 32).

Observamos, nessa afirmação, alguns elementos essenciais em Marx: a) a discussão do trabalho enquanto ação mediada, entre os homens e entre a natureza, e, portanto, na sociedade; b) mãos e cabeça de forma integrada combinam-se na apropriação da matéria, no que se reafirma a presença da consciência; e c) o fato de que o homem produz a sua própria existência.

Marx explica o processo de formação da consciência para diferenciar homem e natureza, tomando como exemplo a distinção entre o trabalho do homem e dos demais seres.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de

se todos trabalhassem, todos ganhariam. Nessa perspectiva admitiam que o capitalista também trabalhava e que o seu salário era o lucro por ele obtido em seus negócios. A pobreza era tida algo que seria superada com o desenvolvimento dessa sociedade, sendo portanto resultado da emergência do novo modo de produção. Influenciados pelos jusnaturalismos, as categorias foram consideradas como naturais, descobertas pela razão, e imutáveis (HUNGARO, 2014).

suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente (MARX, 1983, p. 32).

Lukács (1968) incorpora ao legado de Marx a definição de consciência como algo inerente ao processo de trabalho, editando assim o conceito de teleologia, segundo o qual o homem realiza o trabalho por meio de finalidades conscientes, que constitui o “telos”, o fim de suas ações.

Ao trabalhar o homem não produz apenas objetos, produz a si mesmo, ou como nas palavras de Engels (1952, p. 14) “O trabalho, porém, é muitíssimo mais que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. De acordo com Marx e Engels (2013) é a forma de existência material que determina o ser do homem, sendo o trabalho o modo pelo qual o homem produz muito mais que sua existência, mas também se autocria, o que confere ao trabalho uma dimensão ontológica.

Aqui não se trata, como lembra Hungaro (2014), de uma redução dos homens à produção material, mas do reconhecimento de que a produção material é o dado primário, sendo esse o ponto de partida para o conhecimento e compreensão da história humana. Ou seja, ao tomar o trabalho em seu sentido ontológico, estamos tomando a produção humana como práxis, como ato exclusivamente humano em relação à natureza e à produção da existência humana.

2.3 TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA: DA DIVISÃO DA SOCIEDADE EM CLASSES AO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DO TRABALHO EM MERCADORIA

Até certo ponto na história da humanidade, os homens produziam comunalmente, pautados pela lógica do carecimento e da subsistência⁵ e todos, de algum modo,

⁵ Não é nosso objetivo analisar todo processo histórico de desenvolvimento do trabalho e da propriedade. Embora consideremos que sejam elementos importantes, tomaremos como foco o desenvolvimento dessas categorias na forma social capitalista. Para aprofundamento, ver Marx e Engels (2009).

possuíam coletivamente a terra e os meios de produção que lhes permitiam realizar o trabalho de modo relativamente autônomo. Desde as comunidades mais primitivas todos os membros estavam envolvidos, de alguma maneira, na garantia dos elementos necessários à sobrevivência da comunidade.

No entanto, com o desenvolvimento das forças produtivas e o surgimento da propriedade privada, viabilizada pelos cercamentos, os homens passaram a produzir excedentes que se transformaram não apenas em valor de uso, mas também em valores de troca, pautando-se pela necessidade de obtenção do lucro. Nesse caso, surge a mercadoria que transformará as relações de produção e o próprio trabalho.

Nesse processo estruturaram-se duas classes sociais fundamentais, que passaram a se distinguir pela propriedade dos meios de produção, por um lado, e pela posse da força de trabalho, por outro. Essa divisão, entre os que possuem e os que não possuem os meios de produção, configura-se no modo de produção capitalista, na divisão da sociedade em classes sociais

É dessa relação social assimétrica que se constituem as classes sociais fundamentais: proprietários privados dos meios e instrumentos de produção e os não proprietários - trabalhadores que necessitam vender sua força de trabalho para sobreviver. Daqui é que surge o trabalho/emprego, o trabalho assalariado. Tanto a propriedade quanto o trabalho, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como valores de uso, resposta a necessidades vitais de todos os seres humanos. Sua centralidade fundamental se transforma em valor de troca, com o fim de gerar mais lucro ou mais capital. A distinção do trabalho e da propriedade e tecnologia como valores de uso e de troca é fundamental para entendermos os desafios que se apresentam à humanidade nos dias atuais (FRIGOTTO, 2010, p. 75).

Na nova organização o trabalhador passa a vender sua força de trabalho ao capitalista, e, em troca, recebe uma quantia em dinheiro, denominada salário ⁶. Nesse processo ocorrem três movimentos: a) o trabalho, do trabalhador, pertence ao capitalista para quem trabalha, cuidando este para que no processo todos os meios sejam empregados de maneira a atingir os seus fins; b) o produto do trabalho passa para a posse do capitalista, e nesse processo a utilização da força de trabalho, do

⁶ Não é nossa intenção aqui definir a categoria salário, no entanto compreendemos, a partir de Marx (2010c) que esse se constitui como uma determinação social e assim como retribuição necessária para que o trabalhador possa consumir os meios de subsistência necessários a sua reprodução e sua família.

trabalhador, pertence ao capitalista, como todas as demais mercadorias (MARX, 1983) e c) o trabalho torna-se substancia social comum a todas as mercadorias (MARX, 2010c).

Quando o capitalista compra força de trabalho, ele compra determinada quantidade de trabalho e cuidará para que nada dessa mercadoria seja desperdiçada, como afirma o próprio Marx (1983), e assim vigia para que não ocorra desperdício de matéria prima, para que os equipamentos não sejam danificados no processo de trabalho, e para que o trabalhador produza tanto quanto for possível, e por vezes no limite do mesmo, durante sua jornada de trabalho resultando na mais-valia.

Uma vez que o trabalho só é pago após ser realizado, o preço da força de trabalho toma a aparência do valor do próprio trabalho, ou seja, vende-se força de trabalho e em troca recebe-se pelo trabalho na forma de salário. Desse modo, trabalho pago e não pago, aparecem sobre a forma de contrato e materializam-se pelo pagamento do salário, demonstrando assim uma falsa coincidência entre ambos (MARX, 2010c).

Esse tipo de troca entre o capital e o trabalho é que serve de base à produção capitalista, ou ao sistema de trabalho assalariado e tem de conduzir, sem cessar, à constante reprodução do operário como operário e do capitalista como capitalista (MARX, 2010c, p. 115).

O trabalho, nesse contexto, perde sua dimensão ontológica como atividade auto criadora, para assumir a sua forma histórica que ficou conhecida como trabalho/ emprego, na qual o trabalhador é destituído do domínio do processo de trabalho, da produção e do produto, restando a ele apenas sua força de trabalho.

2.4 A DIVISÃO TÉCNICA DO TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

A divisão do trabalho não é característica exclusiva do capitalismo, o que de novo encontramos nesse sistema é uma forma de parcelamento do trabalho nunca antes observada na história da humanidade. Essa nova forma de divisão, distingue-se daquela associada à limitação de produzir tudo o que é necessário para a

subsistência, na forma individualizada, e que a sociedade, como corpo coletivo, é capaz de produzir tudo que necessita por meio da divisão do trabalho.

O que queremos tratar aqui é sobre uma forma determinada histórica e socialmente de divisão do trabalho, aprofundada no capitalismo e chamada de divisão técnica do trabalho, ou seja, daquela divisão que parcela o trabalho em partes menores e cada vez mais fragmentadas.

De início, o processo de trabalho tinha como unidade básica o ofício qualificado em que o trabalhador era detentor de um amplo acervo de conhecimentos, métodos e técnicas empregadas no processo produtivo e “combinava, no corpo e na mente, os conceitos e habilidades físicas da especialidade” o que demandava anos de aprendizado e experiência (BRAVERMAN, 1987, p. 100).

O profissional estava vinculado ao conhecimento técnico e científico de seu tempo na prática diária de seu ofício. O aprendizado comumente incluía preparo em Matemática, inclusive álgebra, geometria e trigonometria, nas propriedades e procedência dos materiais próprios do ofício, nas ciências físicas e no desenho mecânico. [...] Mais importante, porém, que o preparo formal ou comum era o fato de que o ofício proporcionava um vínculo diário entre a ciência e o trabalho, visto que o profissional estava constantemente obrigado ao emprego de conhecimento rudimentar científico, de Matemática, Desenho etc. na sua prática. Esses profissionais eram parte importante do público científico de seu tempo, e via de regra demonstravam interesse pela ciência e cultura além daquele relacionado diretamente com o seu trabalho (BRAVERMAN, 1987, p. 119 e 120).

No entanto, essa condição em que o trabalhador domina todas as etapas do processo chegando a determinar seu ritmo, seria tida como um empecilho para o desenvolvimento e otimização do processo produtivo.

No Livro I de *“Uma investigação sobre a natureza e causa da riqueza das nações”*, Smith (1986), investe que as nações mais opulentas vinham alcançando seu desenvolvimento e sucesso econômico graças a divisão do trabalho, exaltando que a divisão do trabalho elevava a capacidade produtiva, configurando-se não só vantajosa ao capitalista como também para o trabalhador,

Este grande aumento da quantidade de trabalho que, em consequência da divisão do trabalho, o mesmo numero de pessoas é capaz de executar, deve-se a três circunstâncias: primeira, ao aumento da destreza em cada operário; segunda, à economia de tempo que é comumente perdido ao passar de uma espécie de trabalho para outra; finalmente, à invenção de

grande numero de máquinas, que facilitam e abreviam o trabalho, e permitem a um homem fazer o trabalho de muitos (SMITH, 1986, p. 19).

Vejam os que, na concepção de Smith (1986), há certa positividade nessa forma de divisão associada ao desenvolvimento da destreza por parte do trabalhador, além de uma economia no tempo e o abreviamento do trabalho, em virtude do desenvolvimento de máquinas. No entanto, Marx refuta essa concepção, levando-nos a refletir que “[...] Como resultado da divisão do trabalho, por um lado, e da acumulação do capital, por outro, o trabalhador torna-se mais inteiramente dependente do trabalho, e de um tipo de trabalho particular, demasiadamente unilateral, automático” (MARX, 2011, p. 68).

Como consequência de tal divisão do trabalho em partes cada vez mais fragmentadas, temos a parcelarização da sociedade, da atividade e das ocupações, cada uma delas associada a um determinado ramo de produção, o que torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção. Assim, se a divisão social do trabalho fragmenta a sociedade, na medida em que estabelece uma cisão entre os que possuem e os que não possuem meios de trabalho, em contrapartida, a divisão técnica parcela o homem (BRAVERMAN, 1987, p. 72).

Ao recorrer ao princípio de Babbage, Braverman (1987) nos explica que quanto mais parcelado for o trabalho, mais barato ele se torna. Isso quer dizer que vale menos aquela força de trabalho que está dissociada, vale mais aquela força de trabalho, que reúne em um só trabalhador diversas capacidades integradas.

É famosa a descrição de Smith (1986) sobre a fragmentação do trabalho em uma fábrica de alfinetes. A descrição nos mostra que até mesmo a produção dos produtos mais simples pode ser parcelada em frações cada vez menores, e que cada uma dessas frações poderá ser executada por um único trabalhador milhares de vezes por dia.

Esse processo reduziu a necessidade de qualificação profissional para a maioria dos trabalhadores ao domínio da execução de uma sequência de tarefas repetidas estabelecidas pela subdivisão do trabalho. Houve então a reelaboração da própria

noção de qualificação profissional, que antes vinculava o trabalhador com o domínio completo de seu trabalho, o que exigia que ele detivesse a combinação entre conhecimento dos materiais, do processo e das técnicas de seu ofício como um todo.

Assim, com o avanço das forças produtivas cada vez mais se investiu para destituir o trabalhador do controle sobre o processo produtivo que passou a ser atribuído aos especialistas (MARX, 2010b). Podemos concluir que o modo capitalista de produção destituiu o trabalhador de todas as perícias, antes concentradas em um único profissional, ao mesmo tempo em que

[...] dá nascimento a qualificações e ocupações que correspondem às suas necessidades. As capacidades técnicas são daí por diante distribuídas com base estritamente na “qualificação”. A distribuição generalizada do conhecimento do processo produtivo entre todos os participantes torna-se, desse ponto em diante, não meramente “desnecessária”, mas uma barreira concreta ao funcionamento do modo capitalista de produção [...] (BRAVERMAN, 1987, p. 79).

A centralidade do processo nas mãos da administração e de equipes de organização, e as novas formas como o trabalho passou a se organizar, travaram o acesso àquela primeira noção de qualificação profissional (BRAVERMAN, 1987). Assim, o conceito tradicional de qualificação acabou de ser desmontado, restando ao trabalhador “uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva” (BRAVERMAN, 1987, p. 375).

A divisão técnica do trabalho impactou a simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação, o que foi intensificado graças à introdução da maquinaria que transferiu para as máquinas parte do que antes era realizado manualmente, destacando os elementos próprios do trabalho manual e centralizando-os nas máquinas.

Alterou-se toda a forma de organização social, no período pós Revolução Industrial, com a predominância das indústrias no que se refere à produção e ao deslocamento do centro de referência para as cidades. Nesse sentido, eliminou-se a

[...] exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar.

Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando as sem maiores dificuldades” (SAVIANI, 2007b, p. 158).

Dai por diante a divisão técnica do trabalho iriam influenciar nos anos necessários ao processo de qualificação profissional. De acordo com Braverman (1987), existem três distinções entre o que hoje se atribui como qualificação: a) um trabalhador qualificado é artífice que passou por um processo de preparo que se deu por anos e que é reconhecido por tal; b) já um trabalhador semiquilificado é aquele que adquiriu uma habilidade manual ou “conhecimento mecânico” para exercer uma função imediata, esse preparo é desenvolvido, geralmente, em curto período de tempo; e c) o trabalhador não qualificado é aquele para qual o trabalho que exerce não exige preparo de nenhum tipo.

O parcelamento das funções, agregado ao processo de deterioração do próprio trabalho, destruiu a tal ponto o conceito tradicional de qualificação que inaugurou um “modo para domínio do processo de trabalho a ser feito” deixando assim aos trabalhadores um conceito reinterpretado, inadequado e desqualificado de qualificação: “uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva, a velocidade como qualificação” (BRAVERMAN, 1987, p. 375).

Com o desenvolvimento do modo capitalista de produção, o próprio conceito de qualificação torna-se degradado juntamente com deterioração do trabalho, e o gabarito pelo qual ele é medido acanhou-se a tal ponto que hoje o trabalhador é considerado como possuindo uma “qualificação” se ele ou ela desempenhem funções que exigem uns poucos dias ou semanas de preparo; funções que demandem meses de preparo são consideradas muito exigentes, e a função que exija preparo por período de seis meses a um ano, tais como as de programador de computador, inspiram um paroxismo de pavor (BRAVERMAN, 1987, p. 375).

A divisão técnica do trabalho influencia na questão da qualificação profissional e na educação passando a determinar tanto os seus modos de organização quanto a que setores da sociedade cada tipo de oferta educacional se destina. Assim, a cisão entre atividade manual e intelectual produzida pelo processo acima descrito tende a aprofundar a desqualificação do trabalhador e a formação humana, que ora se destina ao trabalho simples e ora ao trabalho complexo.

Resta-nos compreender aqui, teoricamente, o papel do poder público nesse contexto, assim como as categorias Estado e Teoria do Capital Humano e seus aspectos determinantes sobre o direito à educação e as políticas de qualificação profissional.

2.5 A FORMA ESTADO

De acordo com as obras de referência, o Estado é um pacto realizado pelos homens com o objetivo de evitar o confronto geral através da construção de acordos tendo em vista impedirem a autodestruição da coletividade e preservar a vida em comum em que esses acordos, ou também ditos consensos, materializam-se na forma lei. Essa concepção difere-se da condição natural, ou do estado da natureza, na qual a lei era imposta pela força.

A passagem do Estado de natureza ao Estado civil, não é mais do que a tomada de consciência por parte do homem dos condicionamentos naturais a que está sujeita sua vida em sociedade e das capacidades de que dispõe para controlar, organizar, gerir e utilizar esses condicionamentos para sua sobrevivência e para seu crescente bem-estar (BOBBIO; MATTEUCI; GIANFRANCO, 1998, p. 428).

Nessa perspectiva o Estado aparece como um ente racional acima dos conflitos, detentor do monopólio da força capaz de regular e manter a paz, produzindo e empregando diretrizes para os que vivem numa mesma jurisdição.

No que se refere à perspectiva histórica, o surgimento do Estado Moderno data do final da Idade Média, quando a partir das modificações entre os atores sociais, acrescidos aos questionamentos dos privilégios da nobreza, emerge a necessidade de uma mediação entre os indivíduos reconhecendo seu *status* de igualdade jurídica.

Até então dominação política e econômica encontravam-se de forma unida na figura do déspota, sendo a partir do surgimento do capitalismo e do Estado moderno que essa unidade seria desfeita e as formas de dominação política e dominação econômica passariam a não mais serem imediatamente idênticas. Nesse marco “O “Estado” e a “sociedade”, o “público” e o “privado” separam-se em esferas

particulares. Somente então se pode falar de “Estado” como algo diferente das outras formas de dominação política” (HIRSCH, 2010, p. 23).

No que se refere à categoria Estado, as Ciências Sociais e seus teóricos, ao longo da história, preocuparam-se muito mais com a explicação de como o Estado funcionava do que em explicar o que ele é ou deveria ser, fator que, de acordo com Hirsch (2010) encontra justificativa na negação, por boa parte dos estudiosos, das contradições internas ao próprio Estado e sua base material. Ou seja, as dificuldades advêm do fato de desconsiderarem que para compreensão da categoria é preciso entender as relações materiais de produção em sua condição de determinante do processo de constituição social.

Recorrendo à perspectiva materialista aqui adotada “o Estado não é uma coisa, um sujeito ou uma organização racional, mas um complexo de relações sociais. Ele é gerado e reproduzido pelos indivíduos ativos, mas sob condições que fogem à sua consciência imediata e ao seu controle” (HIRSCH, 2010, p. 19).

De acordo com Poulantzas (1980) o Estado é uma relação social cujo fundamento se encontra na divisão social do trabalho e nas relações de produção, configurando-se assim como a condensação material das relações de força. Ou, como afirma Jessop⁷ (2008) “o Estado não é um sujeito, mas uma relação social entre sujeitos mediada por sua relação com as capacidades do Estado” (JESSOP, 2008, p. 133).

Marx (2010a) vai afirmar que o Estado é uma construção social e histórica que não se constitui num ente racional nem se situa acima de conflitos. O Estado, em seus atos, expressa a vontade particular de classe que o dirige e mais precisamente ao ter dentre suas finalidades a proteção da propriedade privada, se posiciona em defesa de uns contra outros (MARX, 2010c).

Segundo Marx (2010c), o Estado é construído pela sociedade, e não ao contrário, e diante disso as leis do Estado não podem ser consideradas naturais, mas expressão

⁷ Bob Jessop é um estudioso contemporâneo da teoria do Estado, desenvolvida por Poulantzas, professor de sociologia da Universidade de Lancaster.

da forma de produção material e as relações em que vive a sociedade. Nesse sentido o Estado não é uma formulação ideal simplesmente por que ele é a aspiração da sociedade.

Avançando na formulação, Hirsch (2010) acrescenta o caráter contraditório inscrito na categoria Estado, pois se esse não pode ser compreendido como uma formulação ideal, e se sua compreensão parte de perspectiva histórica e materialista, o Estado só pode ser assumido como campo onde se materializam as relações materiais de produção e, portanto os conflitos de classe ali inscritos. O Estado assume uma forma social determinada na qual as relações de domínio e de poder servem à lógica da exploração nas condições capitalistas. Dentre suas muitas funções exerce a de instância ideológica que integra o campo das relações hegemônicas definidas pelos indivíduos, grupos e classes sociais em suas ações e pensamentos.

Mas o Estado não é o reflexo de uma classe social específica e nem representa apenas instrumento de dominação, ou aparelho repressivo, ele é ainda um “campo de ação” com dinâmica própria, contraditória e espaço em disputa. Ele representa uma teia de relações sociais e de classes contraditórias expressas na heterogeneidade de seus aparelhos e na transitoriedade de seus discursos (HIRSCH, 2010). Ele, o Estado, “não é uma unidade organizativa fechada, mas desmembra-se em instancias relativamente autônomas, frequentemente em concorrência e mesmo em disputa entre si” (HIRSCH, 2010, p. 38).

De acordo com Poulantzas (1980), o Estado é o campo em que se condensam as relações de forças das classes, assim não tem um poder próprio, mas o poder que tem é um poder de classe e, embora esse poder não se reduza ao Estado, é constituído por ele mesmo.

A ideologia, entendida por Poulantzas (1980) como “série de práticas materiais extensivas aos hábitos, aos costumes, ao modo de vida dos agentes” configura-se como o cimento das práticas sociais. Assim é que o Estado lança mão da ideologia, por meio de seus aparelhos, que segundo Poulantzas (1980), não se limitam aos aparelhos públicos); para sancionar e reproduzir o domínio político. Esses tem a

função de “elaborar, apregoar e reproduzir está ideologia” como fator importante na constituição e reprodução da divisão social do trabalho, das classes sociais e do domínio/hegemonia de classes (POULANTZAS, 1980). No entanto o Estado, ao trabalhar para a hegemonia de classe

[...] age no campo do equilíbrio estável do compromisso entre classes dominantes e classes dominadas. Assim, o Estado encarrega-se ininterruptamente de uma série de medidas materiais positivas para as massas populares mesmo quando essas medidas refletem concessões impostas pela luta das classes dominadas (POULANTZAS, 1980, p. 36).

Hirsch (2010) afirma que a forma política capitalista não pode ser confundida com a estrutura estatal concreta já que essa é apenas a expressão institucional dos arranjos sociais existentes atrás dela. Nesse sentido, a ação estatal não é necessariamente linear e uniforme, “as mudanças institucionais não são implantadas de forma planejada; elas são o resultado da estratégia de atores sociais em oposição, cujas bases e ligação devem permanecer ocultas para eles” (HIRSCH, 2010, p. 51).

Embora o poder não esteja circunscrito apenas às relações de classe, podendo ultrapassá-las e assim também o Estado, elas (as relações de classe) detêm a primazia sobre o Estado ao passo que necessitam de seus aparelhos que as materializam e as reproduzem. Nesse sentido, as lutas, de acordo com Poulantzas (1980), são o primeiro campo das relações de poder que detêm primazia sobre o Estado.

[...] todo o poder (e não somente um poder de classe) só existe materializado nos aparelhos (e não somente nos aparelhos de Estado). Esses aparelhos não são simples apêndices do poder, porem detêm um papel constitutivo, pois o próprio Estado está presente organicamente na geração dos poderes de classe. Entretanto, na relação poder/aparelhos, e mais particularmente luta de classes/aparelhos, é a luta (das classes) que detêm o papel fundamental, luta cujo campo é o das relações de poder, de exploração econômica e de domínio/subordinação político-ideológica. As lutas sempre detêm primazia sobre os aparelhos, instituições e constantemente os ultrapassam (POULANTZAS, 1980, p. 57).

Como destacado por Poulantzas (1980), a atuação do Estado não se dá de forma reflexa como em um jogo de espelhos uma vez que o poder público vai respondendo às inúmeras demandas postas pela sociedade que lhe são apresentadas no processo histórico. Embora sua ação e direção sejam produto de uma força ou

cultura que processualmente torna-se hegemônica, os projetos em disputa originários de pessoas, de grupos e de classes sociais em conflito, constituem elemento considerável. A análise da materialidade do Estado, realizada por Pulantzas permite então concluir que o Estado é um terreno de luta política e, portanto, em disputa (JESSOP, 2008).

Se as condições materiais de produção são determinantes da forma Estado, este se desenvolve e evolui conforme desenvolve-se e evolui a sociedade e o modo de produção, nesse caso a forma capitalista de produção. Se o Estado é entendido como condensação de forças, ele entra em crise quando as relações de produção se desequilibram (HIRSCH, 2010) e ele sofre modificações, reformatando-se pela imposição do movimento de estruturação e reestruturação das relações de produção.

2.5.1 Estado liberal, intervencionista e neoliberal

Ao longo do processo histórico o Estado teve sua forma de atuação associada ao modo capitalista de produção e se comportou de forma a atender e regular suas crises. Neste sentido, para fins de compreensão histórica ao Estado Moderno foram conferidas denominações de acordo com o ideário político-econômico da época registrados como Estado Liberal, Estado Intervencionista e Estado Neoliberal.

O contexto em que surge o ideário Liberal está situado na fase capitalista pós-feudalismo, e tem seu ápice no momento em que se vivenciava um acelerado desenvolvimento das forças produtivas e da indústria manufatureira. Para a classe econômica em ascensão naquele momento, a burguesia, era necessário garantir a liberdade individual e de mercado, dado que os homens precisavam ser livres para contratar ou vender força de trabalho, bem como circular suas mercadorias sem a inconveniência das várias barreiras tarifárias que impediam a expansão do comércio.

O pensamento Liberal se opunha à intervenção estatal nos negócios, bem como à concessão de monopólios e privilégios concedidos pelo Estado no que se refere ao plano econômico. A esse respeito, na Europa do século XIX, foram produzidas e difundidas teorias que versavam em torno da liberdade individual e de mercado e

que em linhas gerais preconizavam a defesa irrestrita da propriedade privada e da liberdade como forma de garantia de equilíbrio do sistema e da felicidade de todos (SOUZA, 1995).

O conceito de liberdade ganhou centralidade no plano econômico sob a afirmação de que todos devem ser livres para comprar e vender mercadoria e contratar força de trabalho. No plano social o conceito insere-se como possibilidade individual de escolher as melhores situações e oportunidades da forma que melhor convier a cada indivíduo. Esse conceito de liberdade sustenta-se no princípio da igualdade como forma jurídica, sob o qual todos estão sob as mesmas condições de oportunidade e em iguais circunstâncias para competirem livremente entre si. No que se refere à propriedade, esta é tida como direito natural que visa a acumulação e a capitalização associada à felicidade.

Quanto ao Estado Liberal⁸, esse deveria limitar-se a zelar pela livre concorrência de mercado, pela integridade da propriedade privada, pelo cumprimento dos contratos, pela garantia das liberdades individuais⁹ assegurando o direito de ir e vir, a igualdade jurídica, o trabalho livre, a proteção à vida (MILL, 1996).

Em relação ao trabalhador, a concepção pautada no ideário Liberal nega as desigualdades sociais como contradição central do capitalismo e como algo que é também por ele produzido (MARX, 2010b) naturalizando a condição em que se encontram os trabalhadores para vender sua força de trabalho. No entanto, ao contrário do que pregava o liberalismo, os trabalhadores não eram “livres” para vender a força de trabalho e muito menos estavam em condições de determinar os termos do contrato com o patrão.

⁸ Aqui não entendemos o Estado Liberal a partir de uma visão pura, mas este situado em um período histórico em que o ideário Liberal assumiu grande força no cenário econômico e político. Partimos da compreensão de que a própria natureza do Estado lhe confere algum grau de intervencionismo como premissa, e que nesse sentido não seria possível, como defendiam os Liberais, um estado despido totalmente de qualquer ação interventora.

⁹ Limitamo-nos a uma explicação resumida dada a limitação de nosso trabalho e nosso foco recair principalmente nas políticas situadas no período neoliberal.

No que se refere à relação capital/trabalho, o ideário Liberal configurou-se fundamento para a superexploração do trabalho, pagamentos de baixos salários, estabelecimento de condições de trabalho precárias, jornadas de trabalho além do que se poderia suportar, presença de crianças nas fábricas etc.

Ainda no século XIX, durante a Revolução Industrial, a fórmula do *laissez-faire* foi posta em xeque em função dos conflitos de classe iminentes. Tal processo leva ao surgimento das primeiras formas de intervenção estatal na regulação das relações capital x trabalho.

O Liberalismo influenciou fortemente a economia e a política, até a década de 1920, que ficou conhecida como a era de ouro, momento em que se registrava alto crescimento do consumo e da economia. No entanto, a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, iria abrir um período de crise na economia, que já se encontrava, em algum ponto, mundializada.

Segundo Limoncic (2003) o cerne da crise de 1929 “encontra-se nas contradições vividas na própria economia americana e pode ser caracterizada como uma crise de regulação”, para este autor, a crise teria suas bases no esgotamento da teoria da regulação do capitalismo, pautada no regime de acumulação e modo de regulação¹⁰, demonstrando que a história do capitalismo, e, portanto, de suas crises, está associada à elevação da produtividade do trabalho, de um lado, e a luta pela apropriação de seus resultados, de outro.

O regime de acumulação fordista do século XX, baseado na intensificação da acumulação, levou a uma parcela significativa da produção social a destinar-se à acumulação do capital, fazendo com que a esfera do consumo crescente não fosse

¹⁰ A teoria da regulação parte de dois conceitos importantes: Regime de acumulação e modo de regulação. O Regime de acumulação “descreve a estabilização em longo prazo da destinação do produto entre o consumo e a acumulação, o que implica uma correspondência entre a transformação das condições de produção e das condições de reprodução do trabalho assalariado”. O modo de regulação “é entendido como o conjunto de leis, mecanismos reguladores, costumes e normas que asseguram o respeito, por parte dos agentes econômicos, à rotina necessária à reprodução de um dado regime de acumulação. Portanto, para a adequada compreensão de um modo de regulação, é fundamental que se leve em conta o conjunto das relações sociais e dos arranjos institucionais que estabilizam o crescimento da economia e distribuem renda e consumo, dentro de um contexto histórico e um lugar específico, o que tem por consequência a necessidade de um pensar articulado das dimensões da política, da economia e da cultura” (LIMONCIC, p. 126, 2003).

capaz da realização da demanda suficiente à continuidade da reprodução do sistema (LIMONCIC, 2003).

Quando, no entanto, o regime de assalariamento se generalizou e a produção em massa se consolidou através da acumulação fordista, o quadro institucional da regulação concorrencial – baseada, entre outros pontos, na contratação individual do trabalho e na restrição do papel do Estado à garantia do cumprimento dos contratos e à segurança interna e externa - revelou-se incapaz de distribuir renda e riqueza e, desta forma, formar um mercado de massas. Neste sentido, o empresariado americano, embora tendo sido capaz de generalizar seu projeto de classe nos anos 1920 (sem dispensar, contudo, altas doses de coerção sobre o trabalho organizado), foi incapaz de criar as bases materiais do consentimento, tendo cabido ao Estado a construção das condições institucionais para as mesmas (LIMONCIC, p. 127 e 128, 2003).

Paralelamente, as condições de trabalho em que se encontravam os trabalhadores levaram a sua reação enquanto classe organizada, questionando os patamares em que a sociedade capitalista se fundava. Isso colocou em risco o próprio Estado que, como saída histórica, se viu obrigando a intervir na relação capital/trabalho trazendo-a para a esfera pública através da regulação das relações de trabalho via legislação e órgãos fiscalizadores. O Estado assumiu, assim, a função mediadora de conflitos, embora sua ação tenha sido direcionada com a finalidade de preservar a sociedade capitalista.

Entrava em jogo a capacidade, a partir de 1929, de construção de um novo modo de regulação que fosse capaz de sustentar o novo regime de acumulação. Em resposta à crise, na década de 1930, é lançado o *New Deal*, plano econômico elaborado com o intuito de reverter a crise econômica, prevendo forte intervenção estatal e execução de grandes obras públicas de modo a empregar boa parte da população e a girar setores da economia. Nesse período foram gestadas e consolidadas as novas ideias de um Estado interventor e regulador do mercado de trabalho.

Analicamente, o *New Deal* poder ser dividido em quatro dimensões: a relativa a reformas econômicas e à regulação de setores da economia, a que se refere a medidas emergenciais, a que diz respeito a transformações culturais, e, por último, a referente à nova pactuação política entre o Estado e atores sociais até então largamente alijados da esfera pública, formando a chamada coalizão do *New Deal* (LIMONCIC, 140, 2003).

Marcado pelo ideário de que todo o cidadão deveria ter acesso a direitos, bens e serviços, já no final da Segunda Guerra Mundial, o Estado Intervencionista se torna um produtor de bens públicos, provedor de serviços e regulador da economia. Nos

países centrais, o Estado, numa lógica anticomunista, passa a ocupar o papel de indutor do desenvolvimento econômico, construindo um pacto entre as classes por meio da consolidação do Estado do Bem Estar, que propunha ampliação dos direitos, melhores salários, pleno emprego e ampliação da arrecadação de impostos, mantendo o quadro de crescimento econômico.

No entanto, na década de 1970, o mundo assiste, paralelamente à Guerra no Vietnã, ao esgotamento de um período extenso de prosperidade econômica erguido sob o Estado Intervencionista, associado à crise na produção do petróleo. Novamente demanda-se do Estado uma modificação, pois o modelo intervencionista mais atrapalhava do que auxiliava a retomada do crescimento econômico, segundo a ótica capitalista. Diante da crise estrutural do capital e da necessidade diminuição da intervenção do Estado na economia, organizava-se o ideário neoliberal que passaria a pautar a ação estatal. Segundo Harvey (2011) o neoliberalismo

[..] se refere a um projeto de classe que surgiu na crise dos anos 1970. Mascarada por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista. Esse projeto tem sido bem-sucedido, a julgar pela incrível centralização da riqueza e do poder observável em todos os países que tomaram o caminho neoliberal (HARVEY, p. 16, 2011).

No que se refere às relações internacionais, assistiu-se ao declínio do socialismo real, na década de 1980, simbolizado com a queda do muro de Berlim, e, posteriormente, com o fim na União Soviética abrindo brecha para dar ao capital

[..] a chave para decretar o retorno às teses ultraconservadoras de que o capitalismo se constitui numa sociedade de tipo natural, por supostamente corresponder ao que é a natureza humana: a busca do bem individual próprio, o egoísmo produtivo. Doutrina esta que, no plano do pensamento crítico, paradoxalmente, assumiu o termo de neoliberalismo. Talvez, a denominação mais adequada fosse a de neoconservadorismo (FRIGOTTO, 2015, p. 219).

A nova sociabilidade advinda do neoliberalismo impôs aos cidadãos que se tornassem consumidores capazes de aproveitar adequadamente as oportunidades, reforçando a meritocracia em todos os espaços da vida coletiva. O Estado, nessa lógica, é visto como inconveniente à transformação dos mercados competitivos na medida em que sua intervenção configura-se como barreira à modernização (GENTILLI, 1998).

Como saída para a crise do capital, estabelecida no final dos anos 1970 e década de 1980, foi elaborado pelos organismos internacionais, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, um conjunto de medidas a serem adotadas pelos países em crise que ficaram conhecidas como Consenso de Washington. Dentre as medidas se destacaram a abertura comercial para investimentos internacionais com eliminação de restrições, privatização estatal, adoção de medidas de disciplina fiscal e reforma tributária, diminuição de gastos públicos, reformas nas leis trabalhistas e flexibilização dos direitos sociais desencadeando “uma onda enorme de desregulamentações nas mais distintas esferas do mundo do trabalho” (ANTUNES; POCHMANN, p. 02, 2008).

Tem início um processo de reestruturação produtiva via novas formas de organização social do trabalho com a adoção da informatização produtiva calcada nos programas de qualidade total e na implementação de métodos participativos com vistas ao envolvimento dos trabalhadores, agora colaboradores, ao mesmo tempo em que se ampliou a difusão da microeletrônica (ANTUNES; POCHMANN, 2008).

No que se refere aos serviços públicos, pela ótica neoliberal, há uma crise nesse setor que é decorrente do modelo de Estado interventor, dado que embora alguns países tenham conseguido ampliar esses serviços, ainda esbarravam no problema da qualidade associada ao excessivo controle por parte do Estado. Desse modo, o problema não estaria na quantidade de recursos disponíveis, mas em como aplicá-los de forma eficiente, como aproveitar da melhor forma possível os espaços e recursos humanos existentes, ou seja, o problema a ser resolvido está situado em uma esfera que exclui a atuação do Estado e “depende muito mais do empenho e do esforço individual das pessoas e das famílias do que das iniciativas que o Estado possa (queira) implementar” (GENTILLI, 1998, p. 22).

Nessa perspectiva a superação da crise nos serviços públicos relaciona-se à diminuição da regulação por parte do Estado e, por consequência, sua transferência para a esfera do mercado por meio das terceirizações ou mesmo descentralização de recursos/responsabilidade do Estado, o transformando em possibilidade de

consumo variável de acordo com a capacidade dos consumidores e o negando como um direito.

Importa destacar que a oitiva neoliberal imposta pelos organismos internacionais, principalmente a partir dos anos 1980, se deu de forma mais incisiva na América Latina, onde encontrou terreno fértil nas recém-democracias implantadas dos países emergentes e que vivenciaram um extenso período de tradição intervencionista por parte do Estado (GENTILLI, 1998).

2.6 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO (TCH) E QUALIFICAÇÃO COMO “MITO”

A TCH foi formulada e propagada, ainda na década de 1960 e 1970, chegando a compor importante campo de pesquisa nos países desenvolvidos, principalmente nos Estados Unidos, expandindo-se posteriormente aos países subdesenvolvidos (FRIGOTTO, 2010). Subscrita sobre determinada “visão de mundo” e assentada sobre determinada concepção de homem, do ponto de vista macroeconômico a TCH pauta-se na ideia de que os investimentos em educação, ou seja, o investimento em “fator humano” seriam a chave para o desenvolvimento econômico, o aumento da produtividade e a superação do atraso econômico. Preocupados com problema de ordem prática, os teóricos da TCH ocuparam-se em desenvolver o planejamento dos recursos humanos diante de um mercado em crescente expansão pautando-se pela promessa da universalização do emprego (GENTILLI, 1998).

Assim, a TCH surge na tentativa de produzir uma explicação para dar conta dos fatores explicativos do desenvolvimento econômico, hipótese que foi formulada a partir da “observação de que o somatório imputado à produtividade do estoque de capital físico e estoque de trabalho da economia, ao longo de determinado tempo, explicava apenas uma parcela do crescimento econômico desta economia” e que, portanto o resíduo não explicado pelo estoque de capital e de trabalho “poderia ser atribuído ao investimento nos indivíduos, denominado analogicamente capital humano” (FRIGOTTO, 2010, p. 50).

Do ponto de vista microeconômico essa teoria postula que quanto mais os indivíduos se dedicarem aos estudos, tanto mais terão chances de calcarem postos

mais elevados na estrutura social. Todo contrário disso justificaria a condição social daquelas pessoas que vivem em condições de pobreza, ou seja, o acesso aos padrões mais elevados de consumo estaria associado a fatores inscritos na perspectiva individual, negando a divisão da sociedade em classes sociais e celebrando a sociedade do mérito, organizada por estratos sociais (FRIGOTTO, 2010).

A TCH desenvolveu-se sobre uma análise a-histórica e determinista ao pregar que o investimento em educação elevaria os padrões de produção das nações por um lado, e elevaria ao alcance do patamar de desenvolvimento por outro, escondendo a contradição histórica fundamental que sedimenta a sociedade capitalista: que é o fato de que ao produzir as maiores riquezas, produz a maior miséria, e que sem esse mecanismo de produção de desigualdade, esse sistema é inviável (MARX, 2010b).

Mais do que isso, a linha de raciocínio estabelecida pelos teóricos da TCH, ao promover um vínculo entre desenvolvimento econômico e educação, configura-se importante elemento para reflexão sobre o poder que esta teoria exerce ao “mascarar a verdadeira natureza desses vínculos no interior das relações sociais de produção da sociedade capitalista (FRIGOTTO, 2010, p. 29)”.

Segundo Gentilli (1998), é somente com o advento da hegemonia neoliberal, no pós 3º Revolução Industrial, momento em que se evidenciou que o crescimento era possível mantendo-se os altos índices de exclusão, que o argumento da TCH foi contestado fortemente pelos pesquisadores da área educacional.

No entanto, é também sob a égide neoliberal mesclaram-se as tendências educacionais impostas pela TCH, acrescida do conceito de empregabilidade, promovendo o rejuvenescimento da Teoria. Sobre essa ótica, os cidadãos passam a ser vistos como consumidores racionais que devem saber aproveitar as oportunidades.

De forma resumida (e talvez simplista de mais), podemos dizer que a teoria do capital humano teve como função legitimar as formas de exclusão educacional no contexto de um sistema escolar em processo de expansão. Por outro lado, os enfoques neoeconomicistas tem hoje a função de

legitimar novos e velhos processos de exclusão em sistemas já relativamente expandidos (embora ainda com altos graus de discriminação) e submetidos a uma interna dinâmica de diferenciação e segmentação interna. As perspectivas neoeconomicistas pretendem legitimar e cristalizar tais dinâmicas (GETILLI, 1998, p. 110).

O conceito de empregabilidade está associado à flexibilidade, à adaptabilidade, ao espírito empreendedor e à cooperação que irão se configurar em novas competências requeridas aos trabalhadores, passando a influenciar o campo pedagógico.

A ideologia da empregabilidade sustentou a responsabilização dos próprios trabalhadores pelo desemprego, sendo que a qualificação e a requalificação profissional foram consideradas meios de acesso a setores ocupacionais, prevalecendo, para a maioria dos trabalhadores, a periferia da produção (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Nesse ínterim, à escola é posto o desafio de formar para um mercado cada vez mais restrito no qual é preciso “esforça-se, trabalhar e competir para ser um consumidor racional, responsável e empreendedor” (GENTILLI, 1998, p.114). No campo político, a educação é dissociada do direito social e alocada na esfera do mercado para ser entendida como um bem de consumo.

Assim, no capitalismo, a qualificação ou a desqualificação torna-se um “mito” utilizado para justificar e legitimar as desigualdades estruturais produzidas no interior do próprio sistema. Segundo o dicionário Michaelis a palavra mito tem os seguintes significados:

sm (gr mythos) **1** Fábulas que relatam a história dos deuses, semideuses e heróis da Antiguidade pagã. **2** Interpretação primitiva e ingênua do mundo e de sua origem. **3** Tradição que, sob forma alegórica, deixa entrever um fato natural, histórico ou filosófico. **4** Exposição simbólica de um fato. **5** Coisa inacreditável. **6** Enigma. **7** Utopia. **8** Pessoa ou coisa incompreensível. (MITO, 2016).

Ou seja, mito é tudo aquilo que remete a algo que não encontra explicação na materialidade, e que pode ser atribuído a algo exterior aos indivíduos, explicado de forma alegórica, constituindo objeto de crença.

Segundo Pochmann (2001), a década de 1990 foi marcada pela formulação de teses neoliberais hegemônicas que instalaram uma série de mitos. Na década de 1990 a TCH é rejuvenescida pelo neoliberalismo e nesse contexto fortalece o “mito” da

qualificação como saída individualizada apresentada à classe trabalhadora para escapar, sozinha, da crise, ou seja, “o mito da qualificação cria uma situação que põe o trabalhador como grande culpado pelo seu desemprego [...]. A TCH força cada vez mais o trabalhador a “acreditar” que quanto mais “capacitado” ele for, mais chance ele tem de se inserir no mercado” (LIMA; SPERANDIO, 2015, p. 96), efetivando-se como discurso capaz de produzir a contenção social das camadas populares, situadas como as “únicas” responsáveis pela situação na qual se encontram ao mesmo tempo em que produz uma espessa camada de trabalhadores desempregados, embora qualificados¹¹.

2.7 A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO E O DIREITO À EDUCAÇÃO

As categorias trabalho e educação possuem estreita ligação se tomarmos a concepção empreendida por Marx (2008) sobre como e de que forma os homens produzem e reproduzem sua existência. Como explicitamos anteriormente, a categoria trabalho é determinante na constituição da história humana.

Segundo Saviani (2007b), a origem do homem coincide com a origem da educação e vice-versa.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, 2007b, p.).

Ainda segundo Saviani (2007b), assentam-se nessa perspectiva os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação. Histórico porque foi sendo produzida pela ação dos homens ao longo do tempo, e ontológico, pois o próprio ser dos homens é fruto desse processo (SAVIANI, 2007b).

¹¹ Não se trata de negar a importância da qualificação, mas de entender que não é a qualificação, por si só, capaz de resolver a questão do desemprego (LIMA; SPERANDIO, 2015).

A partir do entendimento do fundamento da relação trabalho e educação, podemos afirmar que o saber é socialmente produzido e coletivamente elaborado. Portanto, o acesso a esse saber constitui-se um direito social fundamental, na medida em que sua produção emerge de um processo coletivo.

Entretanto, decorre que historicamente que essa relação entre trabalho e educação foi sendo cindida em decorrência do desenvolvimento do modo de produção capitalista, e, conseqüentemente, da divisão da sociedade em classes sociais. Essa divisão dos homens ira incidir na educação, que se constituirá em modalidades diferenciadas.

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

Saviani (2007b) afirma que o primeiro tipo de educação, aquela destinada aos proprietários e direcionada as atividades ditas intelectuais dará origem à escola, cujo termo derivado do grego significa lugar de ócio. Assim, era o lugar para onde iam os que possuíam tempo livre para tal. A partir dai começa a se desenvolver uma forma particular de educação paralelamente àquela educação que se desenvolvia junto ao processo produtivo.

Com o desenvolvimento da sociedade, o domínio do alfabeto tronou-se elementar e a escola foi se consolidando como espaço privilegiado para viabilizar seu acesso, processo esse que se tornou mais intenso com a nova ordem imposta pela indústria moderna, o que foi equacionado no currículo básico da escola (SAVIANI, 2007b).

No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007b, p. 159).

Assim, se, historicamente, educação e trabalho continham uma relação direta com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, a educação foi se distanciando cada vez mais do trabalho em sua dimensão ontológica, situando-se na lógica do trabalho em seu sentido histórico (trabalho/emprego), transferindo o acesso ao saber, e à educação para o espaço escolar.

O direito à educação escolar trata-se de um direito social recente na história mundial, remontando ao final do século XIX e início do século XX (CURY, 2002). Esse processo de reconhecimento da educação escolar como direito associado à sua obrigatoriedade, tem fortes relações com o ideal iluminista, configurando-se numa verdadeira exceção ao ideário Liberal do final do século XIX.

O final do século XIX demonstra que, na experiência europeia, a educação primária era gratuita e obrigatória. A obrigatoriedade não só não era uma exceção ao *laissez-faire*, como era justificada no sentido de a sociedade produzir pessoas com mentes maduras, minimamente “iluminadas”, capazes de constituir eleitorado esclarecido e trabalhadores qualificados. (CURY, 2002, 251).

Nesse contexto, a educação escolar era concebida como um interesse geral da população e “acreditava-se que a instrução primária seria uma vacina contra o despotismo já vivido por muitos países tanto quanto uma forma de questionar a dominância do trabalho manual, entre os adultos, e a presença de crianças no regime fabril” (CURY, 2002, 252).

O Estado, como um provedor nesse aspecto, colocava a educação, como uma ação necessária para garantir a “passagem progressiva da autoproteção contra calamidades e incertezas para a solução coletiva de problemas sociais” (CURY, 2002, 252), ao passo que figurava como uma ação essencial para alinhar as classes populares e para à solução de alguns problemas.

Se por um lado a ação do Estado ao assumir o dever da oferta educacional atendia às demandas da população, que pouco a pouco a população associou o acesso à educação ao acesso a outra gama de bens e serviços. Por outro lado o Estado Liberal, ao assumir a educação escolar como sua tarefa, também garantiu, dentro da

perspectiva liberal, que todo o cidadão estivesse em plenas condições de usufruto de suas liberdades individuais e dos direitos civis (CURY, 2002).

Assim, a importância adquirida pelo ensino escolar associado a obrigatoriedade impôs a gratuidade como forma de garantir que se torna-se acessível a todos, de modo que seu reconhecimento inscreve-se hoje nos textos legais da maior parte dos países no mundo já que “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional” (CURY, 2002, p. 216).

Segundo Cury (2007), o direito à educação, do ponto de vista conceitual, pode ser definido da seguinte forma,

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos (CURY, 2007, p. 260).

O direito à educação foi historicamente se constituindo em direito público subjetivo, entendido como “aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado, o cumprimento de um dever e de uma obrigação”. A educação, por se tratar de um direito dessa natureza, não pode deixar de ser atendida pelo poder público no que se refere à sua etapa, prevista como obrigatória. Respectivamente, a todo o público que a ela se coloca como obrigatória, o seu não cumprimento implica em responsabilização da respectiva autoridade competente (CURY, 2007).

Ainda segundo a definição dada por Cury e Ferreira (2010), são características desse direito: a) gratuidade que se insere como princípio do ensino para os estabelecimentos oficiais do país; b) a universalização que se refere a tornar comum, geral e universal a todos; e c) a obrigatoriedade que se define como um dever tanto no que se refere à sua oferta, quanto ao usuário, e seu responsável, por garantir a frequência (CURY; FERREIRA, 2010).

Do ponto de vista histórico, o reconhecimento do direito à educação, naqueles países que passaram pela trajetória do processo de colonização e da escravidão, não se deu de forma similar ao vivenciado no continente europeu. Nesses países, como é o caso do Brasil, a conquista do direito à educação escolar se deu de forma gradual e caminhou, e caminha, lado a lado, refletindo as desigualdades sociais tendo dificuldades para se efetivar mesmo com previsão legal (CURY, 2002).

Sobre esse aspecto, Carvalho (2002) enfatiza que o legado deixado pela colonização irá incidir definitivamente sobre a concepção de direito à educação praticada no Brasil.

[...] o Brasil herdou uma tradição cívica pouco encorajadora. Em três séculos de colonização (1500-1822), os portugueses tinham construído um enorme país dotado de unidade territorial, lingüística, cultural e religiosa. Mas tinham também deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista. À época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira (CARVALHO, 2002, p. 15).

Assim, se na Europa a educação escolar foi pouco a pouco percebida como vantajosa, não só aos que a ela tinham acesso, mas como fator que representava desenvolvimento frente ao avançar de uma cultura letrada e alterações no modo de produção, no Brasil, por muito tempo, persistiu uma negativa em se garantir esse direito em decorrência, em grande parte, das relações que se estabeleceram em torno da escravidão. Assim, pela perspectiva das elites “era suficiente para as classes populares serem destinatárias da cultura oral. Bastava-lhes um tipo de catequese em que o ‘outro’ deveria ser aculturado na linha da obediência e da lealdade servil” (CURY, 2002. p. 257).

Esse fenômeno é tão determinante que a educação no Brasil aparece no texto constitucional como um direito de todo o cidadão apenas na carta magna de 1824, embora não inscrita como obrigatória, cabendo destacar que, naquela ocasião, o conceito de cidadão era bastante limitado, pois não considerava escravos e indígenas (CURY; FERREIRA, 2010).

É somente na Constituição de 1934, considerada por Cury (2007, p. 833) “marco básico de uma intervenção estatal-nacional no sistema de ensino”, que a educação

como direito é inscrita de forma mais incisiva em capítulo próprio (CURY, 2010; CURY; FERREIRA, 2007).

No entanto, é na Constituição Federal de 1988 que a educação passa a ser concebida como um direito público subjetivo, representando um grande avanço ao reconhecer a educação como um direito social fundamental à garantia da cidadania e que se articula com outros direitos sociais como o trabalho (CURY; FERREIRA, 2010).

Em nosso entendimento, partindo da concepção de que trabalho e educação possuem uma relação histórico-ontológica e que o resultante dessa relação é o saber socialmente produzido, e coletivamente elaborado, o direito à educação é tido como aquele capaz de assegurar aos cidadãos, independentemente de suas classes sociais, o acesso a esse saber. Como a escola, historicamente, foi se constituindo em local para a apropriação desse saber, o acesso e a universalização da escolarização constitui-se como direito que deve ser assegurado cabendo ao Estado esse papel. Compreendemos ainda que a educação, na perspectiva do direito, deve tomar o trabalho como princípio educativo, como fundamento ético-político e como princípio pedagógico, alinhado enquanto prática de liberdade e de completude humana (MARX, 2010b).

Como fundamento ético-político, tomar o trabalho como princípio educativo significa reconhecê-lo como base do conhecimento humano, enquanto práxis humana. Esse movimento pressupõe uma escola que se integre aos saberes dos trabalhadores e que credite, aos trabalhadores, o seu papel como produtores da sociedade. Como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (acesso em 12 jan. 2015, p. 1), a compressão do trabalho como princípio educativo está vinculada a forma de ser dos seres humanos:

Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e "educativo".

Como princípio pedagógico, o trabalho como princípio educativo passa por formas de organização (curricular, pedagógica, de gestão) que reconheçam a unidade entre trabalho e educação, tendo em vista resgatar essa unidade no sentido da politecnia.

[...] a união ensino trabalho produtivo, e a defesa de formação politécnica, decorrem, no âmbito teórico, político, da própria luta de reconquista, pela classe trabalhadora, das condições objetivas de sua produção, isto é, da reconquista de algo que é a própria possibilidade de a classe ser redimida de sua degradação [...] (FRIGOTTO, 2010, p. 212).

Politecnicidade, segundo Saviani (2007b), “literalmente significa múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas”, ou seja, o conceito se refere ao aprendizado de muitas técnicas, não como totalidades de técnicas fragmentadas e autônomas, mas aprender as bases que são os fundamentos de qualquer processo produtivo e que permita uma leitura crítica da realidade (SAVIANI, 2007b; FRIGOTTO, 2016a).

Uma educação estruturada por esse princípio além de ensinar o saber socialmente produzido e acumulado pela sociedade, e que historicamente tem sido negado ou limitado aos trabalhadores, criará as condições para que os trabalhadores “estruturem uma consciência de classe, venham a se constituir não apenas uma “classe em si”, mas numa “classe para si”, e se fortaleçam enquanto tal na luta pelos seus interesses” (FRIGOTTO, 2010, p. 225).

Saviani (2007b) defende uma organização da educação que se oriente pelo princípio do trabalho em cada um de seus níveis e modalidades. Assim o ensino fundamental, onde a relação entre educação e trabalho se dá de forma implícita e indireta, seria organizado com referência na própria organização da sociedade que impõe como exigência o conhecimento de um acervo mínimo¹² de conhecimentos.

[...] linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade atual; as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, pelas quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, com a consequente definição de direitos e deveres. O último componente (ciências sociais) corresponde, na atual estrutura, aos conteúdos de história e geografia. Eis aí como se configura o currículo da escola elementar. (SAVIANI, 2007b, 160).

¹² Aqui o termo mínimo se refere não a oferecer menos, mas a determinar que todos tenham acesso em iguais condições ao mesmo padrão de conhecimento.

Já no ensino médio a relação entre educação e trabalho deverá, segundo Saviani (2007b) ser tratada de forma mais direta e explícita, propiciando aos alunos compreensão dos princípios das diversas técnicas utilizadas na produção, de modo a formar politécnicos. Essa etapa deverá ser capaz de possibilitar a inserção na atividade produtiva, caso os alunos desejem, ou prosseguimento no ensino superior sem, no entanto, limitar o acesso à cultura como meio de possibilitar a participação plena na vida coletiva para todos os membros da sociedade, sem distinção da atividade produtiva que ocuparem: “Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (SAVIANI, 2007b, p. 161).

Neste sentido, caminhando na perspectiva do ensino médio definida por Saviani (2007b), compreendemos que o EMI se coloca como travessia para a formulação de educação politécnica, configurando-se em oferta educativa com potencial de restabelecer a relação trabalho e educação e, portanto como modalidade que melhor sistematiza o direito à educação em sua relação com o trabalho (FRIGOTTO, 2016a).

Assim, a concepção de educação como direito, ora exposta, pauta-se no reconhecimento do direito dos indivíduos se realizarem como seres humanos, que entendem o trabalho como criador de vida que deve ser socializado, como afirma Frigotto (2001, p. 74):

Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, etc. Mas é também um direito, pois é por ele que pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana. Impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma de trabalho alienado sob o capitalismo, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a vida própria e, quando é o caso, dos filhos.

A partir da compreensão de que a forma de trabalho que conhecemos hoje, assim como a cisão trabalho e educação, foram produzidos historicamente, compreendemos por direito à educação o direito de acesso ao saber socialmente produzido e coletivamente elaborado.

A efetivação desse direito passa, a nosso ver, por assegurar a universalização da educação escolar, já que a escola foi se constituindo como local para apropriação do saber, tanto no que se refere ao acesso quanto no que se refere à igualdade de padrões de qualidade independente de classes sociais, ou seja uma escola unitária. Finalmente, o direito à educação prescinde da oferta na forma pública e gratuita, como responsabilidade do Estado.

Nessa perspectiva, compreendemos que o EMI é a modalidade educativa capaz de sistematizar o direito à educação nos termos até aqui sistematizados uma vez que congrega: uma formação ampla, no que se refere a sua duração e abordagem; a dimensão da integração, que também é uma dimensão da vida; o trabalho como centralidade, elemento essencial da existência humana; articula elevação da escolaridade, direito socialmente reconhecido; e possibilita formação para inserção no trabalho e/ou para prosseguimento nos estudos superiores.

2.7.1 A educação profissional na confluência de dois direitos: direito à educação e direito ao trabalho

O Trabalho e a educação são reconhecidos como direitos fundamentais de todos os cidadãos em diversos documentos legais do Estado Brasileiro e evidenciados na Constituição Federal de 1988. Nela está expresso, em seu artigo 6º, que são direitos sociais “educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988).

Também no artigo 205 da Constituição Federal está assegurado que a educação é direito de todos e um dever do Estado e da família, e deve se pautar no desenvolvimento, exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O entendimento de que a educação profissional situa-se na confluência de dois direitos, o direito à educação e o direito ao trabalho, encontra-se registrado no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, acesso em 20 jun. 2016) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação

profissional de Nível Médio. Nesse documento, o Conselho Nacional de Educação (CNE) entende que a educação profissional é o nível/modalidade capaz de sistematizar dois direitos constitucionais.

[...] é oportuno reafirmar que a Constituição Federal, dentre os direitos fundamentais do cidadão, situa a educação profissional e Tecnológica na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, o que significa dizer, em última instância, o direito ao exercício de sua cidadania com dignidade (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, p. 18, acesso em 20 jun. 2016).

Embora esteja manifesto esse entendimento no parecer ora mencionado, para compreendermos a relação que a educação profissional guarda com a universalização da educação básica e, portanto, com o direito à educação, faz-se necessário entendermos o projeto de societário que vem sendo encaminhado pelas classes dominantes do país.

O legado deixado pela colonização e pela escravidão na história Brasileira produziu efeitos que podem ser sentidos até hoje, e que foram determinantes para que se produzisse no Brasil uma economia fraca, de um capitalismo associado e dependente (CARVALHO, 2002; FRIGOTTO, 2007).

Compõe elemento importante desse passado o fato de o Estado brasileiro não ter surgido de uma verdadeira revolução (COUTINHO, 2006), como em outros países do mundo, uma vez que o processo de constituição do Estado nacional se deu via um processo conduzido por cima (LESSA, 2001). Assim, o Estado brasileiro teve como característica a “presença de um Estado extremamente forte, autoritário, em contraposição a uma sociedade civil débil, primitiva, amorfa” (COUTINHO, 2006, p. 175), que associado “a dependência das relações interpessoais em sua interseção com burocracia constituem “pedagogia” política, inibidora da formação democrática” (LESSA, 2001, p. 268). Esse processo irá produzir uma sociedade civil apática e pouco disposta a participar dos processos políticos.

No que se refere à constituição da economia brasileira, o país passou por um processo de industrialização tardio em relação a demais países que também eram colônias. Segundo Antunes e Pochman (2008), o Brasil teve seu primeiro salto industrializante a partir de 1930. Nessa época, a economia caracterizava-se pela

produção de bens de consumo duráveis e pela dependência da produção voltada à exportação de produtos primários, mantendo um padrão de acumulação que subsistia pela predominância da superexploração da força de trabalho.

Esse quadro irá configurar uma economia nacional que se nutre e cresce a partir da mescla da relação entre o arcaico e o moderno, entre o atrasado e o desenvolvido, configurando um tipo de capitalismo dependente que consegue conciliar crescimento econômico e concentração de renda e capital, com extrema pobreza e degradação humana. Nesses termos, assenta-se o projeto societário da burguesia brasileira que tem na desigualdade extrema o produto e a condição para sua viabilização.

É nesse contexto que o direito à educação no Brasil, ou sua negação, se insere como um projeto de classe, como afirma Frigotto (2007, p. 1131):

[...] o projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o “cidadão produtivo” submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado. Por outro lado, permitem também entender por que combatem aqueles que postulam uma escola pública, unitária, universal, gratuita, laica e politécnica.

Ou seja, a dualidade educacional produzida entre a educação básica, carregada do propedêutico, e a educação profissional, encarregada de uma formação técnica/instrumental, vem sendo produzida, reforçada e intensificada na história brasileira como parte de um projeto de sociedade que distingue a formação para o trabalho manual e imediato e a formação para o trabalho intelectual qualificado (MOURA, 2010).

Esse aspecto é tão presente na história da educação brasileira que pode ser observado em algumas das principais reformas educacionais do país. Assim, por exemplo, foi o caso das Leis Orgânicas da Educação Nacional, também conhecida como Reforma Capanema, que, apesar de conferir importância estratégica ao setor educacional, reforçou a dualidade ao determinar a continuidade do acesso ao Ensino Superior com base nos “conteúdos gerais das letras, ciências e humanidades” (MOURA, 2010, p. 880), considerados os únicos válidos.

Outro exemplo foi a Lei nº 5.692/1971, que instituiu a profissionalização compulsória no 2º grau para, por um lado, dar vazão à pressão da sociedade por aumento de vagas no ensino superior, e por outro, atender ao projeto nacional de desenvolvimento calcado na industrialização, que demandava por técnicos qualificados. Essa reforma promoveu o empobrecimento da formação geral em detrimento da profissionalização (MOURA, 2010; CIAVATTA, 2013).

Também a lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), continha originalmente em seu projeto de lei uma concepção de educação integrada a educação profissional na perspectiva da politécnica e da superação da dualidade estrutural. No entanto, na tramitação, o projeto foi completamente substituído e o texto aprovado deu margem para a edição do Decreto nº 2.208/1997, que determinou a separação entre ensino médio e educação profissional, proibindo sua oferta na forma integrada, o que, segundo Machado e Velten (2013), levou ao desmonte e até ao fechamento de escolas estaduais e cursos técnicos públicos. A concepção ideológica de educação inscrita nesse último, mesmo após sua substituição pelo Decreto nº 5.454/2004, permaneceu presente produzindo prejuízos durante e após sua revogação (MOURA, 2010; CIAVATTA, 2013; MACHADO; VELTEN, 2013).

Nesse sentido, a oferta educacional de forma dualizada, promovida pelo Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997) ao ofertar a educação profissional na forma paralela, contribuiu para marginalização da educação profissional nas Redes comprometendo “sua estruturação, desenvolvimento e qualidade nas redes de ensino e, conseqüentemente, o cumprimento de direitos sociais” (MACHADO; VELTEN, 2013, p. 1115).

Ou seja, o caminho até aqui traçado pela educação básica e pela educação profissional, reforçado pela legislação educacional brasileira, tem demonstrado que sua compreensão como direito vai requerer um movimento de superação da compreensão que se formou, principalmente sobre a educação profissional enquanto um tipo de oferta que visa apenas a preparação para o trabalho manual. Pressupõe entender que na verdade não existe trabalho que se faça requerendo

apenas habilidades manuais, e que não há como separar o manual do intelectual, pois os dois compõem um conjunto indissociável.

É nesse patamar que a educação profissional se situa como modalidade na confluência dos dois direitos, capaz de reposicionar a educação nos marcos de sua unidade e reconstruir o vínculo orgânico entre a universalização da educação básica e a formação profissional, há muito perdida. Uma educação que se alinhe à perspectiva do direito enquanto condição para a cidadania e que seja “pública, gratuita, laica e universal na sua concepção unitária e politécnica, ou tecnológica” (FRIGOTTO, 2007, p. 1144), o que pressupõe recorrer ao trabalho enquanto princípio educativo em toda a educação e principalmente no ensino médio.

No entanto, se a compreensão acima expressa significa um avanço no reconhecimento da educação profissional como confluência de direitos, outros aspectos ainda precisam ser considerados para sua efetivação prática.

Para alcançá-la, seria necessário que a sociedade brasileira a assumisse como indispensável, pressionando o Estado a tomar a decisão política de fazê-lo, o que demandaria esforço e tempo (talvez décadas!), com ações desenvolvidas a partir de planejamento que contemplasse, além da concepção e dos princípios norteadores, dimensões como financiamento; colaboração entre os entes federados e as redes públicas; quadro de profissionais da educação e sua adequada formação inicial e continuada; e infraestrutura física, ou seja, um projeto societário e, em consequência, educacional, diferente do hegemônico (MOURA, 2010, p. 880 e 881).

Assim, no que se refere à educação profissional, a LDB não explicita de forma clara a responsabilidade pela modalidade, muito menos o faz a Constituição Federal, o que se configura como um empecilho para seu efetivo reconhecimento como direito. Segundo Oliveira e Souza (2010) a questão da responsabilidade atribuída a cada ente federado quanto à oferta da educação precisa estar bem resolvida, o que passa necessariamente pela constituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE) em que as ações, formas de colaboração e cooperação estejam definidas, bem como o papel coordenador, distributivo e suplementar da União.

O regime de colaboração previsto na Constituição Federal, em seu artigo 211, e na LDB, refere-se “a indicação de responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os

sistemas de ensino” (MACHADO; VELTEN, 2013, p. 1119). Para tal, faz-se necessária a regulamentação do SNE, para que seja capaz de dar conta de minorar as desigualdades nacionais, regionais, interestaduais e intermunicipais para que desse modo a tarefa de ofertar o direito à educação possa ser efetivada (OLIVEIRA; SOUZA, 2010).

Historicamente a ausência de termos mais efetivos quanto à oferta e responsabilidade da educação profissional e o descaso com a modalidade, reforçada pela reforma administrativa do Estado da década 1990, que se pautou na defesa da diminuição do tamanho do Estado na oferta de serviços, colaboraram para que o setor privado aumentasse sua atuação nesse seguimento, principalmente quanto à educação profissional de nível médio e mais especificamente nos cursos concomitantes e subsequentes (MACHADO; VELTEN, 2013).

Retomando o entendimento da educação profissional na confluência de dois direitos, e do EMI como modalidade que sistematiza o direito à educação, na perspectiva aqui adotada, entendemos que os planos e projetos que visam a “qualificar” o trabalhador em determinada função prática, bem específica, por meio de cursos de curta duração, bem como aquele tipo de aprendizagem ensinado em escolas do tipo Senai (FRIGOTTO, 2010) situam-se na contramão do entendimento da educação como um direito.

Esse tipo de aprendizagem, centrada em “ensinar poucas coisas bem ensinadas” se reduzem ao que o autor chama de “conformação ideológica e adestramento técnico” no qual formar adquire o sentido de parcializar e desqualificar limitando os aprendizes ao acesso a uma fração bem limitada do conhecimento e da produção.

No entanto, não se trata de negar que mesmo nesse tipo de aprendizagem os conhecimentos mínimos possam ser articulados de modo contrário aos interesses do capital, mas que esse tipo de oferta educacional é insuficiente para promover um tipo de educação que articule verdadeiramente educação e trabalho e para assegurar o direito à educação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS; acesso em 12 jan. 2015)

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para fins de revisão da bibliografia produzida sobre o tema desta dissertação, elegemos como chave de pesquisa quatro descritores: “Expansão da Rede Federal de educação profissional e Tecnológica”, “Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, “Institutos Federais” e “Pronatec”. Pretendendo dialogar com os elementos que vem sendo evidenciados nas teses, dissertações, publicações e comunicações em anais de eventos, tomamos como base as seguintes fontes:

- Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);
- Portal de Periódicos Capes, Cadernos Cedes, Revista Educação & Sociedade, Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Boletim Técnico do Senac, Revista Trabalho Necessário¹³ e Revista Trabalho e Educação¹⁴;
- Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-Anped¹⁵ (2008 a 2015), do Seminário Nacional de educação profissional e Tecnológica (2008 a 2014) e do Colóquio Nacional “A produção do conhecimento em educação profissional” (2013 e 2015¹⁶).

A escolha desses bancos de dados se deu com base na relevância dos mesmos quanto a concentração de produção e importância na área. No caso dos Bancos de Teses e Dissertações da Capes e BDTD, a escolha deveu-se devido aos mesmos reunirem pesquisas das principais universidades do país. Já a opção de periódicos e eventos, deveu-se à densidade de estudos na área Trabalho e Educação e educação profissional.

¹³ Vinculado ao Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

¹⁴ Vinculada ao Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁵ Mais especificamente o GT 09 – Trabalho e educação, dos anos 2008 a 2015.

¹⁶ Os anais do ano de 2011 não estão disponíveis para acesso.

Como marco temporal para pesquisa, elegemos o período entre 2008 a 2014, dado que a Expansão da Rede Federal de EPCT foi impulsionada pela Lei nº 11.892 sancionada, em 2008, e que o Pronatec foi criado em 2011.

Com o intuito de facilitar nossa análise, organizamos os textos encontrados com o levantamento bibliográfico em quatro quadros (APÊNDICES D, E, F, G), de acordo com os bancos consultados e forma de vinculação (teses e dissertações, artigos publicados em periódicos e publicações em anais de eventos), distribuindo os dados com as informações sobre o autor, o título, o enfoque e o ano da defesa ou publicação.

Devido ao grande número de trabalhos encontrados (27 teses e dissertações, 21 publicações em periódicos e 41 comunicações em eventos, totalizando 89 trabalhos), optamos por analisar com mais profundidade as teses e dissertações dada sua relevância, densidade e profundidade, por se tratarem de estudos mais detalhados e extensos quanto à abordagem sobre o tema.

As teses e dissertações foram organizadas em duas seções, a primeira referente aos Institutos e à Expansão, contendo 17 trabalhos, e a segunda contendo análise dos trabalhos sobre o Pronatec, totalizando 10 trabalhos. Posteriormente, os dados levantados são sistematizados, com o intuito de produzir um diálogo com o nosso objetivo e a relevância do mesmo na tentativa de preencher as lacunas identificadas no decorrer da revisão.

3.1 EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Procedemos nesta seção uma análise das produções acadêmicas concernentes ao processo de Expansão da Rede EPCT, iniciando com aqueles que realizam uma abordagem mais geral e em seguida com os trabalhos que tratam do processo de Expansão a partir de estudos em unidades específicas dos IFs.

Ortigara (2012) analisa as políticas da educação profissional no período Lula (2003 a 2010), a partir da reflexão de como as escolas da Rede Federal de EPCT elaboram

e executam seus projetos pedagógicos no que se refere à relação entre Ensino Técnico de Nível Médio (ETNM) e ensino propedêutico, fazendo uma discussão em torno da dualidade que vem marcando a educação no Brasil. Ortigara (2012) aponta para uma redução da dualidade e para a construção do EMI, proporcionado tanto pelo ordenamento normativo assumido no governo Lula (Decreto nº 5.154/2004 e da Lei nº 11.741/2008), quanto pela clara indução ao EMI advindo da criação dos Institutos.

Mattos (2013), tendo por objetivo analisar as relações entre o projeto de desenvolvimento vigente no Brasil e a expansão da Rede Federal de EPCT, traça um paralelo comparativo entre o processo de expansão da Rede, vivido na atualidade, em relação a outros períodos históricos. A autora aponta que, embora o processo de expansão represente um avanço em relação às políticas dos anos 1990, não representa ruptura. Para Mattos (2013), o atual movimento de expansão é marcadamente influenciado pelo ideário da THC, mantendo relação com o nacional desenvolvimentismo.

Devido à nova institucionalidade proporcionada pela criação dos Institutos Federais incorporados a Rede Federal de EPCT, alguns trabalhos apresentaram a preocupação de estudar esse novo ordenamento, tal como Amorim (2013), que apresenta uma análise sobre essa institucionalidade a partir da revisão teórica, análise documental e pesquisa de campo em Minas Gerais. A autora apresenta a tese de que a organização dos Institutos, para além de ampliar a oferta pública de educação profissional, se coloca como mecanismo de consolidação de uma rede de educação profissional paralela à escola, de tipo secundária e acadêmica¹⁷.

Borborema (2013) estuda as ressignificações e re-contextualizações da educação profissional, tomando por base os discursos que ampararam as mudanças na Rede Federal, compreendendo que o gerencialismo e a performatividade conduziram a opções ideológicas que se refletem na criação dos Institutos. A autora indica que a atuação dos docentes, técnicos e gestores pode ressignificar o discurso sobre o qual

¹⁷ Os termos “secundária e acadêmica” foram utilizadas pela autora em sua tese, e optamos por mantê-los em sua originalidade.

se pauta o movimento de Expansão, apostando em formulações discursivas contra-hegemônicas e que se direcionem para uma formação politécnica.

Laia (2014) tece uma análise sobre a institucionalidade conferida aos Institutos a partir da Lei nº 11.890/2008, via análise de rede política, ou *policy networks*. Assim, Laia (2014) pontua as dificuldades a serem enfrentadas, no âmbito da gestão, devido ao tamanho da Rede, indicando necessidade de acompanhamento contínuo da Expansão afim de que se assegure que a mudança ocorrida não se desse somente no âmbito da nomenclatura dos Institutos, mas que de fato fosse implantado um modelo inovador, capaz de responder ao mundo do trabalho.

O estudo realizado por Andrade (2014) traz aspectos da avaliação da política de Expansão a partir da análise da sua institucionalidade. A autora considera que os Institutos podem cumprir um papel estratégico por meio da distribuição de *campi* por vários municípios brasileiros, influenciando, positivamente, no desenvolvimento socioeconômico das localidades em que se inserem. A autora propõe um modelo teórico a ser aplicado à Rede a fim de possibilitar testes empíricos e avaliações futuras, via tipologia de rede política, atlas da Rede Federal, taxinomia dos Institutos.

Thomaz (2013), ainda na perspectiva da avaliação, coletou dados sobre a Rede Federal, entre os anos de 2007 a 2011. Com o objetivo de colaborar para o conhecimento dos impactos da expansão de Rede Federal, a autora aponta que os dados evidenciam diferenças quanto ao desenvolvimento do Plano de Expansão entre as regiões do Brasil, tanto nos indicadores de infraestrutura quanto no desempenho acadêmico.

Policarpo (2012), ao estudar a implantação da política, analisa por que foram criados os Institutos e como se efetivou a implementação, a partir do estudo de caso sobre IFMT. Policarpo (2012) inovou em sua pesquisa ao entrevistar os servidores que participaram da comissão criada na instituição para analisar a proposta do governo. Nos resultados, afirma que a política de Expansão segue influências de atores externos, como o Banco Mundial. A grande relevância deste estudo de caso está na revelação de uma ausência de planejamento integrado para a ampliação da Rede e que, embora o Governo Federal tenha aberto processo de discussão para

implantação, essa não se deu de forma democrática, na medida em que foram impostas restrições implícitas às instituições que não aderissem.

Barbosa (2012) analisa o processo de ifetização e criação do Instituto Federal de Sergipe a partir da elaboração do regimento daquela instituição. A autora pondera que embora a nova institucionalidade proposta avance em relação a reformas anteriores, muitos aspectos e tendências históricas se repetem. Assim, aponta contradições no processo de implantação do IFS, principalmente no que se refere à condução da unificação das unidades de ensino anteriormente existentes (Escola Agrotécnica Federal de São Cristovão e Centro Federal de educação profissional de Sergipe), revelando preocupação com a perda da identidade das Agrotécnicas e sua subordinação à lógica dos grandes centros urbanos.

Souza (2012) realizou um extenso estudo com o objetivo de identificar os reflexos da expansão nas comunidades onde o IFBA se inseriu, bem como a percepção dos gestores quanto ao processo de Expansão. Chama à atenção a perspectiva teórica assumida pelo autor que enuncia ancoragem na TCH, partindo da hipótese de que a educação é condição necessária para o desenvolvimento da economia nas localidades onde os IFs estão inseridos. No entanto, o autor registra que os dados obtidos em sua pesquisa não permitiram afirmar que o processo de ampliação da Rede Federal de EPCT tem sido determinante no desenvolvimento econômico nos municípios onde Institutos foram implantados.

Costa (2011), ainda na esteira do processo de institucionalização dos Institutos Federais, discute a interiorização. A autora considera a Expansão como um fenômeno de ressignificação da dualidade que estruturou a educação no Brasil e que remontam ao surgimento de instituições específicas para a preparação de trabalhadores no século XIX. Assim, considera os Institutos como uma possibilidade de minimização da dualidade estrutural, dada sua proposta organizativa, e aponta que a diversidade da oferta e as formas de ingresso tem possibilitado a inserção nos Institutos de diversas camadas sociais. No entanto, Costa (2011), pondera que a dualidade estrutural presente na história da educação profissional no Brasil persiste nos Institutos, bem como vínculo direto com o mundo produtivo.

Feitosa (2013), em estudo sobre a implantação de um *campus* do interior do Instituto Federal do Espírito Santo, analisou as implicações sociais da implementação dos IFs em níveis local e nacional. A autora apontou que, dentre as principais dificuldades para implantação de um *campus* no interior, figuraram questões como dificuldade em relação à localização, liberação do terreno para construção do prédio e a falta de servidores. No entanto, aponta dentre as principais possibilidades a relação entre os cursos ofertados e a vocação econômica local e regional, a possível fixação de egressos na região, o atendimento do público majoritariamente advindo de escolas públicas e, principalmente, a ampliação do número de vagas de ensino médio na região.

Santana (2012), ainda sobre a interiorização da Rede, em estudo sobre os *campi* do IFPI, no período de 2008 e 2010, observou os elementos motivadores para a escolha das localidades em que os mesmos foram inseridos, principais objetos e interesses, contribuindo para a reflexão sobre o processo de distribuição territorial dos *campi*. Por meio de pesquisa documental, bibliográfica, questionários e entrevistas, a pesquisa alcançou um público amplo (gestores, comunidade estudantil das escolas municipais e estaduais e empresários) com a finalidade de identificar opiniões quanto à demanda de cursos.

Carvalho (2013), objetivando coletar, organizar e analisar fatos e documentos que subsidiassem a análise sobre a implantação do Campus Parnaíba (IFPI), realça a significativa expansão vivida pelo IFPI no período, tanto no que se refere a infraestrutura quanto ao quadro de pessoal, elemento também observado nos demais trabalhos sobre o tema e que reflete o processo ocorrido no Brasil inteiro. Carvalho (2013) destaca ainda a diversificação da oferta possibilitada pela Expansão e pelo conteúdo do ordenamento legal que organiza os IFs.

Bartholo (2011) analisa a interferência das políticas públicas na implantação do IFG – Campus Inhumas, que começou a ser implantado ainda no governo Fernando Henrique Cardoso e que ficou paralisado até a retomada da Expansão da Rede Federal de EPCT. A autora aponta que a construção do *campus* na cidade, embora recente na época da pesquisa, produziu grande expectativas na comunidade local no que concerne ao desenvolvimento da cidade, abrindo uma via de debate sobre as

potencialidades locais, beneficiando direta e indiretamente os setores econômicos, sociais e culturais do município.

Silva (2011), em estudo sobre a criação do IFBaiano, originado a partir da junção das escolas agrotécnicas federais da Bahia, procurou identificar a percepção dos docentes e técnicos administrativos das instituições sobre o processo de Expansão e unificação das instituições que originaram o IFBA. A partir do estudo, o autor apresenta uma caracterização do novo modelo institucional, abordando a questão das alterações sofridas pelas escolas agrotécnicas federais, pautadas pela política de Expansão. A pesquisa indica o fato de que a criação dos IFs seu deu de forma acelerada e verticalizada e sem a efetiva participação da comunidade.

Por último, Brotto (2013) faz uma análise da expansão do Ifes no governo Lula (2003 a 2010), procurando investigar esse processo na perspectiva da análise da gestão democrática a partir da questão do acesso dos alunos e da participação de servidores. O autor concluiu que houve um avanço na democratização do acesso no Ifes com o processo de expansão, principalmente devido a interiorização da instituição.

Uma visão geral do levantamento dos textos, ora realizada, nos possibilitou identificar que as teses e dissertações sobre a Expansão concentram-se mais sobre o momento inicial da Rede Federal. No que tange ao tema do direito à educação, observamos que o mesmo não figurou como elemento central das produções analisadas, aparecendo de forma transversal, na maioria delas.

Há, entre os trabalhos, unanimidade quanto à afirmação de que o processo de criação dos Institutos e a respectiva indução da oferta de EMI configuram-se como elementos importantes para a superação da dualidade que tem marcado a oferta educacional, avançando no sentido da oferta de um ensino médio de qualidade.

No que se refere aos trabalhos sobre a temática da recente Expansão da Rede Federal de EPCT, constatamos somente duas dissertações que tomaram o Ifes como local de pesquisa e ambas concentraram-se em analisar os aspectos

referentes à implantação indicando a necessidade de novos estudos que abordem os impactos pós-consolidação desse processo.

3.2 PRESSUPOSTOS, CONCEPÇÃO TEÓRICA E EXECUÇÃO NA REDE FEDERAL DO PRONATEC: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Sobre o Pronatec, observamos que a maior parte dos trabalhos recuperados durante o levantamento bibliográfico (10 trabalhos) deu mais relevância aos aspectos teóricos da política do que aos indicadores, impactos e resultados, especificamente nos locais de execução, e que uma minoria estudou sua execução na Rede Federal.

Assim, Leandro da Fonseca Ramos (2014), partindo da compreensão de que elaboração das políticas e a formação do Estado resultam da luta de classes, o autor traz uma avaliação política do programa tomando o materialismo histórico-dialético como referência, a partir da análise documental da Lei nº 12.513/2011. Considera que o programa, como política de governo, expressa uma política de Estado capitalista que se vincula ao modelo de desenvolvimento pós-fordista periférico e que se porta como uma fonte de transferência de recursos públicos ao setor privado. Aponta ainda para a insuficiência do programa e o fato de não priorizar o EMI em suas ações. Assim, esse estudo apresenta importante contribuição no que se refere à análise do dispositivo legal, configurando-se minuciosa perícia desses itens a partir de uma perspectiva crítica.

Godoi (2014), com o objetivo de discorrer sobre a política de educação profissional no século XXI, realiza uma análise partindo da Lei nº 12.513/2011 que institui o Pronatec. Na dissertação, conclui que a proposta do Programa tem potencialidade na qualificação profissional, no entanto, contribui para ampliação da parceria público-privada não tendo “relação específica com a ampliação e efetivação dos direitos sociais” (GODOI, 2014, p. 124). Indica que o programa pode aprofundar a dualidade estrutural entre ensino médio e ensino profissional ao priorizar a oferta desarticulada à educação básica, afastando-se do que está previsto no texto legal em que está prescrito que o Pronatec deve contribuir com a melhoria do ensino médio público por meio de sua articulação com a educação profissional.

Danilma de Medeiros Silva (2015a), com o objetivo de realizar uma avaliação política do Pronatec, procurando elucidar os princípios ideológicos, valores, objetivos e fundamentos teóricos e políticos do Programa, a partir do método dialético e da avaliação de políticas públicas, realizou análise dos documentos oficiais do Programa, discursos e dados disponíveis. A autora conclui que o Programa tem como finalidade implícita contribuir para a legitimação do Estado capitalista ao priorizar a oferta de cursos FICs, expressando o cumprimento da função de acumulação ao priorizar a parceria público-privada, acentuando a dualidade estrutural da sociedade ao reforçar a dicotomia entre educação propedêutica e profissional.

Costa (2015), apresenta e analisa uma série de dados de nível nacional sobre o Programa, no período entre 2011 a 2014. Partindo da análise documental e se referenciando no materialismo histórico-dialético, a autora contra-argumenta a afirmação de que a eliminação da pobreza, desemprego, baixa escolaridade, e dependência financeira podem ser superadas por via do aumento da qualificação da população e que os resultados do Programa indicam para o enfraquecimento da educação pública, podendo ser considerado um indício de privatização da educação profissional. Pontua que o Pronatec contribui para os interesses burgueses no que se refere à organização da educação da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que se adequa às necessidades do mercado quanto à formação do trabalhador (COSTA, 2015).

Melo (2015) faz uma análise do caráter público e privado no qual se baseia a expansão da educação profissional, no período de 2011 a 2014, a partir do Pronatec, situado pela autora como a política central desse processo. Utilizando pesquisa bibliográfica e documental, Melo (2015) conclui que as políticas neoliberais são alavancadoras da oferta de educação profissional, nesse início do século XXI e que o Pronatec situa-se como instrumento de expansão e privatização da educação profissional. Esse último aspecto é evidenciado principalmente pelo elevado número de matrículas ofertadas por meio da parceria público-privada e pela oferta de cursos de curta duração e baixa complexidade que reforçam a dualidade estrutural da sociedade capitalista. A autora destaca que, o governo Dilma, com o Pronatec, retrocede em relação a políticas anteriores. Nesse sentido, conclui que o papel do

Estado reflete “a correlação de forças entre empresariado e classe trabalhadora” (MELO, 2015, p. 124), culminando em políticas de contenção social.

Silva (2014), objetivando analisar como o Pronatec se constitui em estratégia de inclusão produtiva dentro do Plano Brasil Sem Miséria, debate a massificação da qualificação profissional como mecanismo de enfrentamento da pobreza. Pontua que, ao se propor a aumentar a qualificação da força de trabalho, o programa se institui como uma iniciativa positiva, no entanto, a concentração da oferta na modalidade FIC e a execução massiva por entidades educacionais privadas, ao exemplo do Sistema S, são elementos a serem questionados.

Camara (2014), em estudo comparado entre Brasil e Argentina, sobre a implementação de programas de combate à pobreza, situa o Pronatec no arcabouço de políticas de caráter compensatório e liberal, formuladas por organismos internacionais, recorrentes desde a década de 1970. Para Camara (2014), embora as políticas recentes de combate à pobreza nos dois países representem avanço, ainda apresentam debilidades ao conceberem a questão da pobreza de forma desvinculada da questão estrutural.

Moacyr Sales Ramos (2014), tomando como campo de pesquisa o Instituto Federal do Rio de Janeiro, traz importante contribuição ao estudar a democratização da oferta da educação profissional promovida por meio do Pronatec. No entanto, o autor aponta que a inserção do público do Pronatec na instituição se deu por meio de uma “inclusão excludente” na medida em que foi instituído de forma paralela aos demais cursos oferecidos pela instituição. O autor pontua ainda que na sociedade capitalista não há possibilidade de uma verdadeira democratização do acesso ao conhecimento técnico profissional na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora e que nesse contexto o Programa desempenha o papel de mediação minimizando a pressão social em uma conjuntura de desemprego e precariedade do trabalho.

Souza (2015), ao analisar o programa no Instituto Federal do Tocantins entre os anos de 2012 e 2013, destaca que o Pronatec, ao privilegiar uma oferta educacional fragmentada, retrocede em relação a políticas anteriores, reforçando a separação

entre o pensar e o fazer. O grande mérito desse trabalho está em abordar os egressos dos cursos do Pronatec, tendo concluído que a maior parte desses encontrava-se desempregada ou ocupava função distinta da qualificação obtida. Entre os que se encontravam empregados, a faixa salarial não ultrapassava um salário mínimo, em atividades informais e precárias. No entanto, embora a renda dos egressos não tenha sofrido alterações após realização dos cursos, a experiência influenciou na vida estudantil e possibilitou o acesso a novos conhecimentos.

Carvalho (2015) realizou estudo de caso sobre abandono escolar nos cursos FICs ofertados pelo Instituto Federal do Paraná, via Pronatec, tendo constatado altos índices de abandono, listando como motivadores desse processo: oportunidade profissional na área, dificuldades de aprendizagem, horário do curso, práticas pedagógicas adotadas, problemas sociais, dentre outros. Como síntese, Carvalho (2015) apresenta um Plano de Ação Educacional para promover o enfrentamento ao abandono escolar. Embora traga à discussão uma temática importante, e pouco abordada, o estudo não problematiza como o abandono escolar é produzido.

Maria Izabel Costa da Silva (2015) realizou uma análise sobre o Pronatec tomando a ação Bolsa-Formação no Ifes, procurando perceber como tal programa se efetiva e que efeitos produz no cotidiano da escola, bem como sua interferência no processo formativo dos servidores e estudantes, fazendo a escuta desses sujeitos. Conclui que o Pronatec opera atualizando a governamentalidade neoliberal na medida em que direciona a uma parte da população o acesso precário à educação profissional, situando o programa como instrumento de gestão da pobreza, de fragilização das políticas de EJA em curso e como mecanismo de fortalecimento de um mercado de formação. No entanto, pontua que, no cotidiano, são produzidos “encontros potentes”, graças à polifonia característica da escola e a aos usos que são feitos da maquinaria escolar. Embora esse estudo tenha sido realizado no Ifes, destacamos que o mesmo não intencionou analisar o direito à educação profissional no contexto da Expansão da Rede Federal de EPCT, ficando a análise restrita somente ao Pronatec, apresentando ainda perspectiva teórica diversa da aqui adotada.

Frente ao apresentado, observamos que parte das pesquisas disponíveis nos bancos de dados não contemplam estudos sobre o Pronatec na Rede Federal de EPCT e a maioria se reserva a análises documentais.

No que se refere às conclusões desses trabalhos, a maioria aponta a ausência da elevação da escolaridade e da integração como o grande “gargalo” do Pronatec, que contribui para evidenciar a dualidade estrutural na oferta educacional. Nesse sentido, há unanimidade entre os autores em situar o programa no rol das políticas de mercantilização e privatização da educação, apontando para o papel de contenção social do Estado via oferta de educação profissional.

3.3 SISTEMATIZANDO: AS LACUNAS A EXPLORAR

No que se refere aos artigos recuperados, podemos afirmar que um grande número de estudos vem sendo realizados sobre o tema da Expansão da Rede Federal de EPCT e sobre o Pronatec, contribuindo assim para a reflexão sobre a educação profissional na perspectiva do direito, havendo consenso de que sua efetivação passa pelo fortalecimento da oferta na forma integrada e pela elevação da escolaridade. No entanto, como já nos referimos anteriormente, nenhum trabalho se propõe a analisar como esse direito se processa no contexto da oferta das duas políticas articuladas: Pronatec e Expansão. Porém, a maioria das produções encontradas trata-se de trabalhos de cunho bibliográfico e documental.

No computo geral, a revisão de literatura nos possibilitou constatar, no que se refere à Expansão da Rede Federal de EPCT, que a maior parte das teses e dissertações concentrou seus estudos na fase entre 2007 e 2011, que corresponde ao período do governo Luiz Inácio Lula da Silva, demonstrando insuficiências de estudos que abordem o período do governo seguinte (2011 à 2014).

Quanto ao Pronatec, a quantidade de teses e dissertações que estudaram o Programa no âmbito da Rede Federal ainda é pequena, o que por si só justifica a importância de nosso estudo. Mais especificamente em relação ao Ifes, somente uma dissertação abordou o tema, embora alguns artigos tenham sido produzidos. Além do mais, apenas dois trabalhos trazem dados referentes à execução do

Pronatec na Rede Federal de EPCT, o que evidencia a necessidade de discussões a respeito de tal temática e suas incidências na Rede.

No que se refere ao objetivo de nosso estudo, no que diz respeito ao direito à educação profissional, num contexto situado temporalmente entre 2011 e 2014, observamos que as teses e dissertações recuperadas não abordam a educação profissional como direito de forma direta, embora algumas delas insiram essa perspectiva como desdobramentos.

Não obstante, não encontramos nenhum trabalho, nos bancos de dados consultados, que façam a análise da Expansão da Rede Federal de EPCT e do Pronatec, de forma articulada. Sendo o estudo que mais se aproxima dessa perspectiva o trabalho de Melo (2015), que abordou o processo de expansão e privatização da educação profissional no Brasil e que identifica o Pronatec como a política de expansão da educação profissional do governo Dilma, dando menor ênfase no estudo da Expansão da Rede Federal de EPCT.

Com base no exposto, justificamos a relevância deste estudo, considerando a inovação inerente à sua abordagem em relação ao objetivo geral proposto.

4 O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL EM NÍVEL NACIONAL: DO MARCO LEGAL AOS INDICADORES DA MATERIALIZAÇÃO DO DEVER DO ESTADO NA OFERTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, NA EXPANSÃO DA REDE FEDERAL E NO PRONATEC

Neste capítulo, realizamos ainda uma síntese do marco legal que estrutura a educação profissional no Brasil, a Rede Federal de EPCT e o Pronatec, seguida da análise desses marcos, partindo da compreensão de educação profissional como oferta educativa capaz de sistematizar direito à educação e ao trabalho na perspectiva do trabalho como princípio educativo.

Em seguida, apresentamos ainda os dados referentes à oferta de educação básica, a Expansão da Rede Federal e ao Pronatec, que configuram a materialização do dever do Estado quanto à garantia do direito à educação.

4.1 MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Antes de iniciarmos a análise da legislação, optamos por proporcionar uma visão geral da estruturação legal da educação profissional no Brasil, da Expansão dos Institutos e do Pronatec, que foram sistematizados nos Quadros 1, 2 e 3.

Após apresentação desse marco legal, analisaremos os principais instrumentos legais que dispõem sobre a educação profissional. Esses instrumentos serão ainda essenciais para compreendermos a Expansão e a criação dos Institutos Federais, bem como a estruturação do Pronatec.

Quadro 1 - Marco legal da educação profissional e Tecnológica no Brasil

Dispositivo	Dispõe	Link	Data
Constituição Federal	Institui a Constituição Federal da Republica Federativa do Brasil.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm	05/10/1988
Lei nº 9.394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm	20/12/1996
Parecer CNE/CEB	Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível	http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legisl	03/12/1997

nº 17/97	nacional.	acao/rede/legisla_rede_parecer1797.pdf	
Resolução CNE/CEB nº 04/99	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de Nível Técnico.	http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legisla_acao/rede/legisla_rede_resol0499.pdf	05/10/1999
Parecer CNE/CEB nº 16/99	Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de Nível Técnico.	http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legisla_acao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf	05/12/1999
Resolução nº333/2003 do Condefat	Institui o Plano Nacional de Qualificação – PNQ e estabelece critérios para transferência de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT ao PNQ, implementado sob gestão do Departamento de Qualificação da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego – DEQ/SPPE, do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE.	https://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelinke.php?numlink=1-37-34-2003-07-10-333	30/06/2008
Decreto nº 5.154	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm	23/06/2004
Parecer CNE/CEB nº 39/2004	Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na educação profissional Técnica de nível médio e no ensino médio.	http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legisla_acao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf	08/12/2004
Resolução CNE/CEB nº 1	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino médio e para a educação profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.	http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legisla_acao/rede/legisla_rede_resol1.pdf	03/02/2005
Parecer CNE/CEB nº 11	Proposta de instituição do catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio	http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf	12/06/2008
Portaria MEC nº 870	Aprovar, em extrato, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, elaborado pela Secretaria de educação profissional e Tecnológica do Ministério da Educação	http://pronatec.mec.gov.br/cnct/pdf/portaria_870.pdf	16/06/2008
Lei nº 11.741	Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm	16/07/2008
Lei nº 11.940	Estabelece 2009 como Ano da educação profissional e Tecnológica e o dia 23 de	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-	19/05/2009

	setembro como o Dia Nacional dos Profissionais de Nível Técnico.	2010/2009/lei/l11940.htm	
Resolução CNE/CEB nº 3	Dispõe sobre a instituição Sistema Nacional de Informações da educação profissional e Tecnológica (SISTEC), em substituição ao Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), definido pela Resolução CNE/CEB nº 4/99.	http://www.ifg.edu.br/proen/images/Downloads/Leislacao/rceb003_09.pdf	30/09/2009
Resolução CNE/CEB nº 4	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos	http://pronatec.mec.gov.br/cnct/pdf/resolucao_04.pdf	06/06/2012
Resolução CNE/CEB nº 6	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional Técnica de Nível Médio.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192	20/09/2012
Portaria SETEC/MEC nº 45	Institui e regulamenta o Comitê Nacional de Políticas de educação profissional e Tecnológica (CONPEP).	http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=37&data=24/12/2013&captchafield=firistAccess	23/12/2013
Decreto nº 8.268	Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm#art1	18/06/2014
Lei nº 13.005	Institui o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e da outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm	25/06/2014

Fonte: elaborado pela autora.

No Quadro 2 apresentamos os instrumentos legais que normatizam a criação e Expansão da Rede Federal de EPCT, bem como a criação dos Institutos Federais.

Quadro 2 - Marco legal da Expansão da Rede Federal de educação profissional e Tecnológica e da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Dispositivo	Dispõe	Link	Data
Lei nº 8.948	Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8948.htm	08/12/1994
Lei nº 11.195	Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm	18/11/2005
Decreto nº 6.095	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-	24/04/2007

	educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.	2010/2007/decreto/d6095.htm	
Lei nº11.892	Institui a Rede Federal de educação profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm	29/12/2008
Portaria MEC nº 04	Estabelece a relação de campi que comporão cada um dos institutos federais	http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/sec1.pdf	06/01/2009
Portarias de 07 de janeiro de 2009/MEC	Portarias que nomearam os reitores pro-tempores das instituições.	http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/port_reitores.pdf	07/01/2009
Decreto nº 6.986	Regulamenta os arts. 11, 12 e 13 da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de educação profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para disciplinar o processo de escolha de dirigentes no âmbito destes Institutos.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6986.htm	26/12/2009

Fonte: elaborado pela autora

No Quadro 3 constam os instrumentos e dispositivos relacionados ao Pronatec, desde sua instituição.

Quadro 3 - Marco legal do Pronatec

Dispositivo	Dispõe	Link	Data
Lei nº 12.513	Institui o 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 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 FIES, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o ProJovem; e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm	23/10/2011
Portaria MEC nº 1.568	Aprova o Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada, elaborado pela Secretaria de educação profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.	http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/portaria_1568.pdf	03/11/2011
Portaria MEC nº 1.232	Aprova a 2ª edição do Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada, elaborado pela Secretaria de educação	http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/portaria_1232_.pdf	05/10/2012

	profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.		
Portaria MEC nº 168	Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências	http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/port_168_070313.pdf	07/03/2013
Lei nº 12.816	Altera as Leis nºs 12.513, de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante; bolsas recebidas pelos servidores das redes públicas, não caracterizam contraprestação de serviços nem vantagem para o doador, para efeito do imposto sobre a renda, para alterar as condições de incidência da contribuição previdenciária sobre planos educacionais e bolsas de estudo; para permitir que a Fundação Joaquim Nabuco ofereça bolsas de estudo e pesquisa; dispõe sobre o apoio da União às redes públicas de educação básica na aquisição de veículos para o transporte escolar; e permite que os entes federados usem o registro de preços para a aquisição de bens e contratação de serviços.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12816.htm	05/06/2013
Portaria MEC nº 899	Aprova a 3ª edição do Guia Pronatec de cursos FIC	http://pronatec.mec.gov.br/fic/pdf/2013_guia_cursosfic_port_899.pdf	20/09/2013
Portaria MEC nº 1007	Altera a Portaria MEC nº 168, de 07 de março de 2013, que dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação.	http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/portaria_1007_09102013.pdf	09/10/2013

Fonte: elaborado pela autora.

A seguir, apresentamos de forma mais detalhada aqueles dispositivos legais que versam sobre a educação profissional. Para tal, escolhemos aqueles que apresentam maior relevância tanto em nível hierárquico quanto de abrangência.

4.1.1 A educação profissional: da constituição de 1988 ao plano nacional de educação

Nesta seção destacamos e analisamos quatro grandes instrumentos que normatizam e regulam a educação profissional no Brasil. Optamos por organizar os instrumentos normativos em ordem hierárquica e não temporal, assim, começamos com a Constituição Federal de 1988, a fim de pontuarmos aqueles itens que tratam da modalidade. Em seguida trataremos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional nº 9.394/1996 (LDB); a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024); o Decreto nº 5.154/2004 e, finalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012.

Neste sentido, no Quadro 4 apresentamos os elementos da Constituição Federal referentes a educação e formação para o trabalho.

Quadro 4 - Excertos referentes a educação profissional como direito da Constituição Federal de 1988

Apresentação
Foi aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte em outubro de 1988 no período de redemocratização do país, após longos anos de ditadura militar. Atualmente é conhecida como Constituição Cidadã.
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • “Assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias”. (BRASIL, 1988).
Principais aspectos
<ul style="list-style-type: none"> • Prevê, no artigo 6º, a educação e trabalho como um direito social; • No artigo 205, reforça a educação como direito de todo cidadão e como um dever do Estado e da família, a ser promovido em colaboração com a sociedade, tendo em vista seu pleno desenvolvimento, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; • Define, no inciso IV do artigo 207 a obrigatoriedade do Estado universalizar, progressivamente o ensino médio; • O artigo 214 estabelece a obrigatoriedade de elaboração, com duração decenal, do Plano Nacional de Educação, com vistas articular o Sistema Nacional de Educação definindo as formas de implementação para assegurar manutenção e desenvolvimento do ensino, tendo em vista entre outros aspectos destacados :IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. • Confere a União função supletiva e redistributiva de modo a garantir a equalização de oportunidades e padrão mínimo de qualidade; <p>O Art. 227 determina que é dever da família, da sociedade e do Estado, dentre outros, assegurar o direito à educação a profissionalização.</p>

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (1988).

Na Constituição Federal de 1988, tanto o trabalho como a educação são concebidos como um direito. Ainda, segundo o art. 205, entre as finalidades da educação está a preparação para o trabalho. Esse mesmo princípio é destacado no artigo que trata do Plano Nacional de Educação, onde está registrado que a educação deve conduzir a formação para o trabalho.

O mesmo enfoque também pode ser observado em outros documentos orientadores da educação nacional, como o texto da LDB nº 9.394/96, como podemos observar no Quadro 5.

Quadro 5 - O direito à educação profissional na LDB nº 9.394/1996

Apresentação
Foi sancionada em 1996 após amplo debate entre educadores, movimentos sociais e sociedade civil, que desde a edição da Constituição 1988 demandavam uma lei que organizasse a educação nacional. No entanto o projeto aprovado trata-se do protagonizado pelo então deputado Darcy Ribeiro, em substituição a LDB defendida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que congregava todos esses setores.
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece a organização, princípios, finalidades, responsabilidades da educação nacional dentre outros princípios orientadores.
Principais aspectos
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece logo no primeiro artigo que a educação abrange processos formativos que se desenvolvem em diversas instancias da vida social, dentre elas o trabalho; • Define, no artigo 2º como finalidade da educação a qualificação para o trabalho, dentre outras; • Normatiza, no artigo 3º a vinculação entre a educação, o trabalho e as práticas sociais; • No artigo 22º estabelece como finalidade da educação fornecer ao cidadão meios para que possa progredir no trabalho e nos estudos; • Determina ainda, em relação aos conteúdos, em seu artigo 27º que esses terão como sua diretriz a orientação para o trabalho; • Reafirma como finalidade do ensino médio, no artigo 35º, inciso “II - preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Ainda nesse parágrafo define que teoria e pratica são indissociáveis. • Em relação ao currículo de ensino médio, determina no artigo 36º, parágrafo I que “destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”. Reitera ainda que os conteúdos e metodologias deverão se organizados de modo tal que ao final do curso os alunos possam demonstrar “I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”; • O artigo 39º trata especificamente da educação profissional determinando que ela integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia; • No artigo 40º, define que a educação profissional pode ser desenvolvida de forma articulada ao ensino regular ou por estratégias de educação continuada em instituições de ensino ou no local de trabalho.

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (1996).

O trabalho insere-se na LDB não só naqueles artigos referentes à educação profissional, mas ao longo de todo o texto é possível encontrar referência ao que de fato aproxima a concepção de educação aí endossada, daquela que entende o

trabalho como direito constitutivo da vida humana, sendo necessário que esse direito seja assegurado pelo Estado. Destaca-se ainda na LDB uma sinalização para a superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual ao estabelecer que teoria e prática sejam indissociáveis na educação.

No entanto, coloca para a educação, de forma contraditória, a finalidade da preparação para que os indivíduos adquiram a capacidade de se adaptarem com flexibilidade a novas condições de ocupações, ou seja, inserindo elementos extremamente relacionados às capacidades advindas da nova sociabilidade neoliberal e ao mercado: flexibilidade, adaptabilidade, empreendedorismos e cooperação (CIAVATTA e RAMOS, 2011).

Ainda no que tange à organização da educação nacional, apresentamos no Quadro 6 os itens referentes à educação profissional, que constam no recém-aprovado PNE.

Quadro 6 - O direito à educação profissional no Plano Nacional de Educação 2014-2024

Apresentação
O Plano Nacional de Educação está previsto na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 214. O Plano em vigor foi aprovado no ano de 2014, estando em vigência até 2024.
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> Estabelecer diretrizes, objetivos, metas e estratégias de forma a assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino por meio de ações integradas entre os poderes públicos.
Principais aspectos
<ul style="list-style-type: none"> Define, no art. 2º como diretrizes: “I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. Define, em seu art. 5, § 4º que o investimento público em educação engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos, os subsídios concedidos em programas de financiamento; Determina, no art. 13º, a constituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) em um prazo de dois anos, a contar da publicação da Lei 13,005/2004, como responsável pela

articulação entre os sistemas, em regime de colaboração.

- Estipular, na Meta 3, a universalização, até 2016, do atendimento para o público entre 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e a elevação da taxa líquida de matrículas para 85% (oitenta e cinco por cento) até 2024;
- Prever, na Estratégia 3.1, a criação de um programa de renovação do ensino médio com a finalidade de práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares que se estruturam na relação entre teoria e prática por meio de currículos que flexíveis que articulem as dimensões da ciência, tecnologia, trabalho, linguagem, cultura e esporte;
- Na Estratégia 3.7, visa fomentar aumento das matrículas do ensino médio integrado a educação profissional preservando as especificidades das populações do campo, comunidades indígenas, quilombolas e das pessoas com deficiência;
- Fomentar, de acordo com Estratégia 3.10, para a população jovem e adulta, programas com qualificação social e profissional para os que estiverem fora da escola e em defasagem no fluxo escolar;
- Oferecer, de acordo com a Meta 6, educação em tempo integral em no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas atendendo, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica nessa modalidade estimulando a oferta de atividades aos alunos de escola pública, de acordo com a Estratégia 6.5, por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical.
- Orientar que seja aplicada a gratuidade nessas atividades de ampliação da jornada, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino de acordo com a Estratégia 6.6.
- Fomentar, como previsto na Meta 7, a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de acordo com índices do Ideb.
- Promover, de acordo com a Estratégia 7.29, a articulação dos programas da área da educação, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura como condição para a melhoria da qualidade educacional;
- Elevar, Meta 8, a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar no mínimo 12 (doze) anos de estudo até 2024 para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros. E expandir, de acordo com a Estratégia 8.4, a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede pública;
- Elevar a taxa de alfabetização para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até 2024, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional, de acordo com a Meta 9;
- Implementar, de acordo com a Meta 9.11, programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de educação profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;
- Aumentar, de acordo com a Meta 10, em 25% (vinte e cinco por cento) a oferta de matrículas da EJA na forma integrada à educação profissional, mantendo programa nacional de EJA voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, estimulando a conclusão da educação básica de acordo com a Estratégia 10.1.
- Expandir, Estratégia 10.2, as matrículas na EJA articulando formação inicial e continuada com a educação profissional, objetivando a elevação da escolaridade;
- Fomentar, Estratégia 10.3, a integração da EJA com a educação profissional, em cursos

planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo, das comunidades indígenas, quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;

- Ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à EJA articulada à educação profissional de acordo com a Estratégia 10.4;
- De acordo com a Estratégia 10.6, estimular a diversificação curricular da EJA, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática;
- Fomentar, nos termos da Estratégia 10.8 a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores articulada à EJA, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional, vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;
- Institucionalizar, Estratégia 11, institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da EJA articulada à educação profissional;
- Orientar, como determina a Estratégia 10.10, a expansão da EJA articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais;
- Implementar, Estratégia 10.11, mecanismos de reconhecimento de saberes a serem considerados nos currículos dos cursos FIC e técnicos de nível médio;
- Triplicar, Meta 11, as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando sua qualidade, garantindo pelo menos 50% (cinquenta por cento) dessa expansão no segmento público;
- Expandir, de acordo com a Estratégia 11.1, as matrículas da educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos locais e regionais, bem como a interiorização;
- Fomentar, como disposto na Estratégia 11.2 a expansão oferta nas redes públicas estaduais de ensino. Além de ampliar, de acordo com a Estratégia 11.3, a oferta na modalidade a distância tendo em vista democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurando padrão de qualidade;
- Estimular a expansão do estágio (Estratégia 11.4) e a oferta de programas de reconhecimento de saberes com a finalidade de certificação profissional (Estratégia 11.5);
- Ampliar, Estratégia 11.6, a oferta de matrículas gratuitas pelo Sistema S e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;
- Expandir a oferta de financiamento estudantil na modalidade em instituições privadas de educação superior (Estratégia 11.7);
- Institucionalizar, de acordo com a Estratégia 11.8, um sistema de avaliação da qualidade para as redes escolares públicas e privadas;
- Expandir, Estratégia 11.9, o ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas bem como para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nos termos da Estratégia 10.10;
- Elevar, Estratégia 11.11, gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal para 90% (noventa por cento), nos cursos presenciais, a relação de alunos por professor para 20 (vinte);
- Elevar, de acordo com a Estratégia 11.12, o investimento em programas de assistência estudantil e de mobilidade acadêmica, de modo a garantir condições de permanência e conclusão dos cursos;

- Reduzir, como determina a Estratégia 11.13, as desigualdades étnico-raciais e regionais quanto ao acesso e permanência, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas;
- Estruturar um sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores;

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (2014).

Observamos, ao longo do PNE, que a educação profissional é concebida como um direito, assim como o trabalho, e que em quase todas as metas há alguma referência à oferta educativa que vise a qualificação e/ou articulação com o trabalho. No entanto, a saída encontrada para sua efetivação merece ser destacada em dois aspectos. Primeiro relativiza a oferta a entidades privadas (Estratégias 6.5, 6.6, 8.4, 10.8), e segundo, apresenta orientação contraditória quanto à oferta da educação integrada à educação profissional, ora estabelecendo sua oferta na forma integrada como prioridade (Meta 10), ora incentivando a oferta fragmentada por concomitância (Estratégia 6.6 e 8.4).

Outro aspecto relevante consta na Meta 7, que aborda a qualidade da educação básica e que, no entanto, não faz inferências em relação à educação profissional. Somente a Meta 11, específica da educação profissional, aparece como uma das Estratégias a institucionalização de um sistema de avaliação da modalidade. Esse elemento é preocupante, visto que, embora tenhamos críticas às avaliações de larga escala, entendemos a necessidade de serem estabelecidas formas de avaliação da educação profissional para as diversas instâncias que a oferecem de forma a promover a construção de indicadores de qualidade e formulação de políticas adequadas.

Merece ainda ser objeto de reflexão a admissibilidade de que as metas referentes à expansão da oferta da educação profissional (Metas 10 e 11) sejam realizadas mediante regime de colaboração com Sistema S e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência.

No entanto, há que se destacar que, embora o PNE retroceda em alguns aspectos, avança ao definir que as ações que se relacionam à qualificação profissional articulem-se à elevação da escolaridade, principalmente como observamos na Meta 10, que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Conforme consta no Decreto nº 5.154/2004 (QUADRO 7), o trabalho também é princípio orientador e educativo, concebido como direito. Embora algumas contradições possam ser apontadas nessa legislação, que emerge em meio a um cenário de disputa, mas que representa um avanço em relação ao ordenamento anterior, o Decreto nº 2.208/1997 (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Quadro 7 - Principais aspectos do direito à educação profissional no Decreto nº 5.154/2004 e o direito à educação profissional

Apresentação
O decreto editado em 20 de dezembro de 2004, ainda no primeiro mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, foi instituído na perspectiva de regulamentar o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> Regulamentar a forma pela qual a educação profissional será desenvolvida, suas premissas e carga horária mínima de acordo com o nível, tendo em vista os artigos da LDB que tratam da educação profissional (§ 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96)
Principais aspectos
<ul style="list-style-type: none"> Estabelece, no artigo 1º que a educação profissional poderá ser desenvolvida das seguintes formas: “I - qualificação profissional, incluindo formação inicial e continuada, de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; III - e educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação”; Os itens I e II deverão ser organizados de tal forma a favorecer a continuidade da formação; O artigo 2º estabelece como premissas da educação profissional: “I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; IV - a indissociabilidade entre teoria e prática”; Estabelece no § 1º do artigo 3º que a carga horária mínima para os cursos de qualificação profissional e formação inicial e continuada, deverão ser de 160 horas e prevê também no § 2º, que esses cursos deverão ocorrer, preferencialmente, na forma articulada com a EJA: “objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho”; Define, no artigo 4º, que a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada ao ensino médio, nas seguintes formas: integrada desenvolvida na mesma instituição e com matrícula única, aos concluintes do ensino fundamental; concomitante, aos que concluíram o ensino fundamental e que estão cursando o ensino médio, com matrículas distintas podendo ser os dois cursos na mesma instituição, em instituições distintas, e em instituições distintas mediante convenio de intercomplementariedade; e subsequente, para os concluintes do ensino médio; Ainda no artigo 4º determina que a organização da educação profissional técnica de nível médio deverá seguir as diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação, normas complementares dos Sistemas de Ensino e as exigências de cada instituição contidas em seus projetos pedagógicos.

- Prevê, no artigo 6º, para os cursos de educação profissional de nível médio e para os cursos educação profissional tecnológica de graduação, a possibilidade de organização com etapas de terminalidade, com saídas intermediárias certificadas como qualificação para o trabalho;
- Por último define, no artigo 7º, que tanto a educação profissional de nível médio, como a educação profissional tecnológica de graduação, serão diplomadas após sua conclusão. Define ainda no Parágrafo único do mesmo artigo que é obrigatória a conclusão do ensino médio para obtenção do título de técnico de nível médio.

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (2004).

O Decreto 5.154/2004 avança ao determinar a articulação da educação profissional técnica ao ensino médio, mesmo que ainda permita formas não integradas, abrindo a possibilidade para a consolidação de uma base unitária “que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas” (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2015, p. 37) e para o debate sobre o dualismo que tem marcado a educação brasileira.

Esse mesmo princípio é reforçado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional (QUADRO 8), como podemos ler no artigo 7º, assim como o trabalho com o princípio educativo.

Quadro 8 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional Técnica de Nível Médio e o direito à educação profissional

Apresentação
Definir um conjunto de princípios e critérios orientadores a serem seguidos pelas instituições de ensino ofertante da educação profissional, servindo como base para planejamento, organização e avaliação da mesma. Portanto trata-se de um arcabouço normativo e orientador sob o qual todas as instituições de ensino que ofertem cursos de educação profissional estão subordinadas.
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Definir um conjunto de Diretrizes a serem observados por sistemas e instituições que atuam na oferta de educação profissional.
Principais aspectos
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece no Parágrafo único, do artigo 2º a possibilidade da oferta de cursos de qualificação ou formação para o trabalho, sem obrigatoriedade de vinculação à escolarização mínima, mas de acordo com a capacidade de aproveitamento dos alunos; • No artigo 3º reafirma os Eixos Tecnológicos, como orientadores da organização dos cursos de educação profissional, e o Catálogo Nacional de Cursos como a base para sua constituição. Estabelece, no mesmo parágrafo, a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) como elemento que deve ser considerado na organização de cursos. • Prevê, no artigo 4º, articulação da oferta ao ensino médio, inclusive a EJA, pautado pelas dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia; • Estabelece no Parágrafo Único, do artigo 4º, que a oferta da EJA deverá ser realizada,

preferencialmente, articulada a educação profissional, tendo em vista elevar a escolaridade e simultaneamente qualificar para o mundo do trabalho;

- Determina, no artigo 5º, que a educação profissional deverá proporcionar aos estudantes um conjunto de saberes, conhecimento e competências para o exercício da profissão de da cidadania;
- Define, no Título I, Capítulo II, artigo 6º, como princípios norteadores da educação profissional: a articulação entre a formação desenvolvida no EM e a preparação para as profissões técnicas, tendo em vista a formação integral; o trabalho, como princípio educativo, em integração com cultura, ciência e tecnologia; princípios éticos, políticos e estéticos, deverão ser trabalhados como elemento para o desenvolvimento da vida social e profissional; indissociabilidade entre educação e prática social levando em conta os conhecimentos e os sujeitos da aprendizagem; indissociabilidade entre teoria e prática; uso de estratégias, de forma contextualizada e interdisciplinares, tendo por finalidade a compreensão da integração entre teoria e prática profissional; articulação ao meio socioambiental em que os cursos ocorrem, levando e conta os arranjos produtivos locais; reconhecimento de sujeitos e suas diversidades culturais, econômicas, sócias, de gênero, raça, etnia, etc; autonomia das instituições na concepção, elaboração e revisão de projetos de cursos observadas as disposições legais pertinentes; flexibilização na construção dos itinerários formativos; fortalecimento do regime de colaboração, entre os entes federados, para o fortalecimento da oferta; e respeito aos pluralismo de ideias e concepções pedagógicas conforme o preceito constitucional;
- No artigo 7º reafirma as formas de oferta nos termos da Lei nº 5.154/2004, art. 4º;
- No artigo 13º estabelece os marcos da organização curricular, devendo a estruturação contemplar: matriz tecnológica (métodos, técnicas e ferramentas), núcleo politécnico comum relativo ao eixo tecnológico, permeabilidade em todo o currículo dos conhecimentos e habilidades relacionados as áreas da Educação Básica, reafirmação do trabalho como princípio educativo e revisão dos currículos permanente;
- No artigo 14º define o que os currículos devem proporcionar aos estudantes: estabelece como referência para formação o diálogo com os campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; elementos para que os estudantes possam entender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho; oferecimento de recursos para que possa atuar dentro dos padrões éticos e estéticos e políticos, bem como para que exerça sua profissão com idoneidade, competência, autonomia e responsabilidade, mantendo o compromisso com a construção de uma sociedade democrática; possibilidade de formação que lhe permita o desenvolvimento profissional e de novos conhecimentos e competências com autonomia intelectual; vivências de situações práticas de estudos e de trabalho; trabalhar fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia, leis trabalhistas, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão de inovação, de pessoas e de qualidade social;
- Reafirma, no artigo 19º, a responsabilidade do MEC na atualização do Catálogo Nacional de Cursos, cabendo ao CONAC¹⁸, ou similar, essa revisão. Estabelece ainda que os cursos não constantes do Catalogo poderão ser realizados, desde que autorizados previamente pelos órgãos próprios de ensino de cada sistema e que deverão ser submetidos a CONAC para validação ou não;
- Determina, no artigo 20º, que os planos de cursos, deverão ser aprovados pelo órgão

¹⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional Técnica de Nível Médio estabelecem, no art. 19, a criação de uma comissão composta de forma participativa e em regime de colaboração entre as redes e instituições ofertantes da educação profissional, intitulada Comissão Executiva Nacional do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CONAC).

competente de cada sistema de ensino e que deverá conter todo um leque organizacional¹⁹. No referido artigo o § 2º apresenta a necessidade de comprovação, por parte de instituições ofertantes, de instalações e equipamentos com viabilidade de uso, na mesma instituição, em terceiras ou cedida;

Estabelece no artigo 21º a pesquisa como princípio pedagógico orientador da prática profissional, reafirmando a articulação necessária entre prática profissional e teoria, por meio de vivências de aprendizagem, investigação sobre atividades profissionais por meio de projetos de pesquisa, prática profissional supervisionada, estágio supervisionado.

- Reafirma no art. 22º a necessidade de adequação da organização curricular a vocação regional, as tecnologias e avanços do setor produtivo além da necessidade de articulação ao PPP da instituição; perfil profissional de conclusão que indique a possibilidade de contínuo e articulado aproveitamento de estudos; reafirma a necessidade do conhecimento, saberes e competências definidoras do perfil de conclusão; organização curricular flexível compatível com princípios da interdisciplinaridade; a contextualização e a integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem; critérios e procedimentos de avaliação; inserção do plano de curso, aprovado pelo órgão responsável, no SISTEC para fins de validação dos certificados e diplomas em nível nacional, configurando-se a inserção do número de cadastro do SISTEC, nesses documentos, como obrigatório; reafirma a necessidade de avaliação do plano de curso.
- Admite, no art. 24º, as especializações técnicas desde que a instituição já ofereça curso técnico correspondente ou no mesmo eixo tecnológico relacionado ao perfil de conclusão.
- Em seguida nos arts. 27º a 33º, estabelece a duração dos cursos: os cursos articulados, na forma integrada ou concomitante em instituições distintas com projeto unificado deverão ter carga horária mínima de 3000, 3100 ou 3200 horas, sendo preservada a carga horária (CH) mínima das habilitações profissionais 800, 1000 e 1200 conforme o Catálogo Nacional. Os cursos na forma articulada integrada com o EM na modalidade EJA deverão contar com CH mínima de 2400 horas, devendo ser asseguradas 1200 horas para o ensino médio e 1200 horas para a formação profissional de nível técnico. Nos cursos ofertados por meio do PROEJA deverá constar 2400 horas, podendo ser computadas as horas de estágio dentro da CH mínima para os cursos técnicos da seguinte forma: cursos de 800 horas poderão ser computadas até 400 horas; cursos de 1000 horas poderão ser computadas até 200 horas; no caso das habilitações de 1200 horas, a atividade de estágio deve ser adicionada ao mínimo de 2400 horas. Para os cursos subsequentes e na forma articulada concomitante (sem projeto unificado) a CH mínima deverá ser de 800, 1000, e 1200 horas conforme o Catálogo Nacional. As etapas com terminalidade deverão contar com CH mínima de 20% do total estabelecido para o curso no Catálogo. A CH mínima para as especializações de nível técnico será de 25% da CH mínima da habilitação profissional ao qual se vincula. A CH mínima de estágio será sempre adicionada a CH mínima da habilitação. No caso dos cursos a distância, os cursos da área da saúde deverão cumprir 50% da CH na forma presencial e os demais cursos deverão cumprir o mínimo de 20%. Os cursos presenciais poderão prever atividades não presenciais correspondente ao máximo 20% da CH diária dos cursos com a condição de que haja suporte tecnológico e tutores para o atendimento dos alunos.
- O título III trata da Avaliação, Aproveitamento e Certificação estabelecendo no artigo 35º que a avaliação tem caráter contínuo e cumulativo, com prevalência de critérios qualitativos sobre quantitativos bem como dos resultados ao longo do processo.
- No artigo 35º prevê a avaliação para fins de validação e aproveitamento de saberes profissionais na perspectiva de valorização dos conhecimentos extraescolares,

¹⁹ Para mais informações ver listagem completa de itens obrigatórios aos planos de curso no artigo 20 da referida Diretriz.

objetivando a continuidade dos estudos. Estabelece que as diretrizes metodológicas para essa avaliação deverão ser elaboradas pelos sistemas de ensino, devendo os mesmos oferecer condições de complementação de estudos de modo a suprir insuficiências constatadas na avaliação.

- O artigo 36º admite que o aproveitamento de conhecimento e experiências anteriores, para fins de prosseguimentos de estudos, poderá ser realizado nas seguintes situações: qualificações profissionais obtidas em cursos técnicos de nível médio; cursos de formação inicial ou continuada, ou qualificação, de no mínimo 160 horas, mediante avaliação do aluno; obtidas em cursos de educação profissional e tecnológica, no trabalho, por outros meios informais ou em cursos de nível superior mediante a avaliação do estudante; por reconhecimento em processos formais de certificação.

No artigo 37º, trata da certificação, e determina que a mesma somente poderá ser realizada por instituição credenciada e que ofertem cursos correspondentes, exceto se ofertarem cursos no mesmo eixo tecnológico. Cabendo ao CNE a elaboração de diretrizes para tal certificação. Define que o MEC junto a Rede CERTIFIC²⁰ elaborará padrões de certificação profissional para serem utilizados pelas instituições do sistema federal e pelas redes públicas.

- No artigo 39º define o regime de avaliação da educação profissional que deverá ocorrer em regime de colaboração entre o MEC, CNE e demais órgãos dos respectivos sistemas de ensino, garantida a divulgação dos resultados, com o objetivo de: "I - promover maior articulação entre as demandas socioeconômico-ambientais e a oferta de cursos, do ponto de vista qualitativo e quantitativo; II - promover a expansão de sua oferta, em cada eixo tecnológico; III - promover a melhoria da qualidade pedagógica e efetividade social, com ênfase no acesso, na permanência e no êxito no percurso formativo e na inserção sócio profissional; IV - zelar pelo cumprimento das responsabilidades sociais das instituições mediante valorização de sua missão, afirmação da autonomia e da identidade institucional, atendimento às demandas socioeconômico-ambientais, promoção dos valores democráticos e respeito à diferença e à diversidade."
- No artigo 40º trata da Formação Docente e estabelece para exercício na educação profissional a formação em cursos de graduação e programas de licenciatura, assegurando aos graduados o direito de participar ou terem seus saberes reconhecidos em processos destinados a formação pedagógica ou à certificação de experiência docente, podendo ser considerado equivalente a licenciaturas: excepcionalmente na forma de pós-graduação *latu sensu* de caráter pedagógico; excepcionalmente o reconhecimento de saberes profissionais docentes, com mais de 10 anos de efetivo exercício, como professor da educação profissional, por meio da Rede CERTIC; na forma de segunda licenciatura, diversa da graduação original. Estabelece ainda o ano de 2020 como prazo para cumprimento da necessidade de formação pedagógica dos docentes nos termos das duas excepcionalidades listadas, após somente se admitirá a formação por meio do cumprimento de 2º licenciatura. Os sistemas devem ainda garantir a formação continuada de professores.

Fonte: elaborado pela autora com base em Conselho Nacional de Educação (2012).

Percebemos que as Diretrizes apresentam formulação no sentido do trabalho como orientador da organização da oferta para além da preparação para o mercado, ou exercício da profissão, indo mesmo no sentido ontológico em seu entendimento como elemento fundamental da constituição humana, quando afirma que os

²⁰ Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada.

currículos deverão “proporcionar aos estudantes: estabelecer como referência para formação o diálogo com os campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; elementos para que os estudantes possam entender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

A título de considerações parciais, o levantamento dessas legislações nos permitiu observar alguns elementos importantes para o entendimento da educação profissional e das duas políticas em foco, sob o qual discutiremos o direito à educação profissional, a Expansão e o Pronatec, revelando aspectos importantes para a problematização do direito à educação profissional e ao trabalho.

Nesse sentido, abordaremos em seguida a legislação que institui a Rede Federal e cria os Institutos Federais.

4.1.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: o direito à educação profissional na Lei nº 12.892/2011

Os Institutos Federais foram instituídos pela Lei nº 11.892/2008 e compõem o Plano de Expansão da Rede Federal de EPCT, instituído durante o Governo Lula (2003-2011) e iniciado no ano de 2005, quando o governo federal editou a Lei nº 11.195/2005, revogando os dispositivos da Lei nº 9.649/98, que proibia que União abrisse escolas sobre sua responsabilidade. Assim, o contexto de criação dos Institutos, segundo Costa (2011), foi marcado pela ampliação da oferta pública e gratuita da educação profissional, que se deu por via da promoção de várias ações.

No que se refere à organização dos Institutos Federais, os mesmos são compostos por *campi* e configuram-se estabelecimentos de oferta educacional verticalizada, atuando desde a educação básica e profissional até a educação superior e pós-graduação (BRASIL, 2008).

Em relação à estrutura organizacional, contam com dois órgãos superiores de decisão: o Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo e composto pelo Reitor, Pró-reitores e diretores dos *campi*, e o Conselho Superior, de caráter consultivo e

deliberativo. Os reitores são nomeados pelo Presidente da República, após consulta à comunidade (alunos, professores e técnicos administrativos). Os *campi* são dirigidos por Diretores-Gerais eleitos pela comunidade, e assim como o reitor, possuem mandato de 4 anos.

No que se refere à concepção de educação profissional dessas instituições, a legislação de sua criação definiu nos artigos 6º os seguintes elementos norteadores:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Nesse excerto, encontramos alguns indícios de uma concepção de educação profissional que acena ora para o direito, ora para a formação para o mercado. Sobre isso vejamos de forma mais detalhada.

Embora consideremos o Projeto de Expansão da Rede Federal de EPCT e a criação dos Institutos uma potencialidade rumo à efetivação da educação profissional como um direito, no sentido de possibilitar a ampliação do acesso a uma educação pública, gratuita e a instituições que historicamente se constituíram em centros de referência na oferta de educação profissional no país, observamos que as

concepções expressas na Lei nº 11.892 em algum sentido podem abrir brechas para o entendimento da educação profissional a serviço exclusivamente da lógica do capital ao definir, por exemplo, como finalidades dessas instituições, uma oferta educacional destinada a formar para os diversos setores da economia com ênfase no desenvolvimento local ao nacional (BRASIL, 2008).

Sobre esse aspecto, não se pode confundir políticas que visam produzir conhecimento e desenvolvimento exclusivamente a serviço do mercado com políticas de desenvolvimento que possibilitem geração e distribuição de renda mais justas. A compreensão dessas instituições, nesse segundo sentido, pressupõe entender os Institutos como espaços de produção do conhecimento coletivo, tendo em vista incidir positivamente na construção de intervenções que visem a melhoria de vida da população nas localidades em que estão inseridos. Nesse sentido, a compreensão exposta no inciso II articula-se com o direito à educação, se compreendemos o desenvolvimento local nessa perspectiva.

Assim, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 39) afirmam que as políticas públicas

[...] devem estar necessariamente articuladas às políticas de desenvolvimento econômico locais, regionais e nacional, ao sistema público de emprego, trabalho e renda, sem o que não é possível oferecer perspectivas de melhoria da qualidade de vida e possibilidades de a população prover seus próprios meios de existência.

Contraditoriamente aos demais parágrafos do artigo 6º da Lei nº 11.892, no inciso V inscreve-se a formação para o desenvolvimento do espírito crítico como uma concepção norteadora dos Institutos, o que rompe com a visão instrumentalista da educação profissional apenas como preparação para o trabalho alienado, ou trabalho/emprego, acenando para uma oferta educacional no sentido da travessia.

Ao avançarmos para a leitura do inciso VIII, observamos ser acrescentado o conceito de empregabilidade ao ser destacado que os Institutos devem promover um tipo de formação que estimule o empreendedorismo e o cooperativismo (BRASIL, 2008), adjetivos que, segundo Gentilli (1998), inserem-se nas novas competências requeridas ao trabalhador na sociabilidade neoliberal.

Sobre esse aspecto, vemos a contradição entre uma formação para o mercado e formação no sentido mais integral se expressar na legislação ao analisarmos ainda os artigos 7º e 8º da Lei nº 11.892.

O inciso I do artigo 7º, combinado ao artigo 8º definem que 50% das vagas ofertadas pelos Institutos sejam de cursos de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma integrada, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da EJA. Sem dúvida, esse é o artigo da Lei nº 11.892 que melhor expressa o avanço contido na proposta de criação dos institutos ao determinar a prioridade de oferta para a educação profissional de nível médio prioritariamente na forma integrada que é uma modalidade capaz de sistematizar dois direitos fundamentais, o direito à educação e o direito ao trabalho, além de ser a modalidade que mais se aproxima de uma concepção de educação politécnica. No entanto, devemos observar que a legislação criou uma brecha ao determinar a oferta de ensino médio na forma prioritária e não na forma obrigatória.

Mas, mesmo que a legislação não tenha instituído a oferta de EMI como obrigatória, só o fato de ter indicado a educação profissional de nível médio com 50% das vagas já revela o avanço representado pela política de criação dos institutos quanto ao reconhecimento da educação profissional como direito.

Consideramos que o EMI é a forma de oferta que melhor sistematiza o direito à educação e ao trabalho, sendo a modalidade de travessia para a politécnica ao possibilitar a integração. No entanto, compreendemos que boa parte da população, na atualidade, não tem condições ainda de cursar essa modalidade, o que justifica a oferta de cursos subsequentes também como um direito e uma condição para o acesso ao trabalho digno. Sobre esse aspecto, Moura (2010) afirma que a oferta de cursos subsequentes é uma possibilidade de qualificar a inserção social daqueles que não tiveram acesso a uma educação básica de qualidade, em decorrência da inoperância do Estado.

Compreende-se que a forma subsequente – cursos técnicos de nível médio destinados a quem já concluiu o EM – justifica-se pelo fato de que há muitos jovens e adultos que concluíram o EM propedêutico de baixa qualidade e que não vão para o ES, nem têm condições de inserção em atividades complexas, entre as ocupações de nível médio. Assim, em razão dessa

distorção, que é fruto da incapacidade do Estado brasileiro de garantir educação básica com qualidade para todos, os cursos técnicos subsequentes podem contribuir para melhorar as condições de inserção social, política, cultural e econômica desses brasileiros (MOURA, 2010, p.882).

Em relação aos demais níveis e modalidades, os Institutos estão autorizados ainda a ofertarem cursos superiores de tecnologia, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *lato sensu* e cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado. Devem ainda ofertar cursos de formação de professores por meio de licenciatura e programas de formação pedagógica²¹. A Lei nº 11.892/2008 definiu ainda que os Institutos podem ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; realizar pesquisas aplicadas que estimulem o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade, e desenvolver atividades de extensão.

Sobre essa diversificação de oferta de cursos, Lima (2016) alerta que a institucionalidade conferida pela Lei nº 11.892 aos Institutos produziu um “mix formativo” na instituição, que impactou na sua identidade, ou na ausência de uma identidade que não é uma escola de educação básica, tampouco uma universidade. Ainda segundo Lima (2016), essa característica dos Institutos é preocupante, pois abre espaço para que sejam colocadas à disponibilidade das demandas decorrentes do mercado e de suas constantes variações quando da exigência de tipos de profissionais a serem formados: “A criação desse híbrido, anfíbio e IFLEX permite a construção de uma identidade movente e fluida, elástica e adaptável às demandas do mercado” (LIMA, 2016, p. 105).

No entanto, Frigotto (2010) nos lembra que, embora as escolas, nesse caso os Institutos, possam articular os interesses do capital por estarem inseridas em seu movimento geral, essas não são instituições de natureza capitalista e, nesse sentido, sua relação com o mercado não se dá de maneira mecânica. Assim, as escolas têm também a potencialidade de instrumento de mediação na negação das relações

²¹ Não é nosso objetivo discutir a oferta de ensino superior pela Rede Federal, no entanto, consideramos razoável que essa possibilidade seja mencionada de forma a dar noção ao leitor da expressividade adquirida pelos Institutos quanto à capacidade de oferta com a Lei nº 11. 892.

sociais que se estabelecem a partir do modo de produção capitalista (FRIGOTTO, 2010).

Nesse sentido, os Institutos constituem-se espaço de disputa, primeiro porque se tratam de instituições públicas de ensino e, portanto, abertas ao debate, à liberdade e à pluralidade de ideias (BRASIL, 1988). Segundo porque sua concepção guarda a potencialidade de uma política que se propõe a promover a inclusão social via diálogo com desenvolvimento local, regional e nacional nas comunidades em que estão inseridos. Terceiro porque se propõe a ser uma instituição de ensino que formará também o cidadão crítico, como expresso no artigo 6º da Lei nº 11.892, concepção essa a ser amplamente disputada.

Embora a legislação de criação dos Institutos apresente contradições em relação à concepção da educação profissional como direito, no conjunto, essas Instituições configuram-se como um avanço, pois representam espaços de garantia de educação profissional pública, gratuita e de qualidade, que em sua essência se propõem a ofertar um tipo de educação profissional com mais possibilidade de se alinhar a uma formação integral (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012, p. 14).

Assim, com a Lei nº 11.892/2008, o Estado passa a ampliar seu papel adensado pela sua presença na oferta de educação profissional proporcionada pela criação e implantação dos Institutos Federais. Essa política, iniciada no Governo Lula, será, a partir do Governo Dilma, incluída no âmbito de outra política, intitulada Pronatec, como veremos a seguir.

4.1.3 O direito à educação profissional na Lei nº 12.513/2011 que institui o Pronatec

O Pronatec foi criado pelo governo federal no ano de 2011, pela Lei nº 12.513 de 26 de outubro, com o objetivo de promover a ampliação da oferta de qualificação profissional por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (BRASIL, 2013). Abaixo transcrevemos trecho do discurso da presidenta Dilma, proferido durante a cerimônia de lançamento do programa.

Estamos, hoje, próximos do pleno emprego e enfrentamos grande demanda de mão de obra qualificada. Demanda, muitas vezes, assimétrica porque, em alguns casos, falta mão de obra qualificada, em outros, sobra mão de obra sem a qualificação necessária derivada das nossas necessidades, da indústria, do comércio, dos serviços, enfim, do sistema produtivo. O sistema de capacitação profissional brasileiro já não corresponde às necessidades do país e às dimensões de nossa economia. Ele é fruto de um outro período do desenvolvimento econômico do nosso país. Por isso, ele se tornou um desafio. Um desafio à nossa capacidade de crescimento e, por isso mesmo, tem de ser enfrentado de maneira direta e muito articulada. Nesse sentido, eu lanço hoje aqui o Pronatec, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego. Por um lado, o Pronatec, ele vai democratizar, como o Fernando Haddad, ministro da Educação, mostrou, a oferta de cursos de educação profissional de nível médio. Vai qualificar o nosso nível médio de ensino e elevar a qualidade dessa modalidade de ensino em todo o Brasil (ROUSSEFF, 2011).

Embora fortemente propagandeado de forma positiva, desde os primeiros momentos o Programa foi alvo de duras críticas por diversos setores da sociedade, incluindo estudiosos e sindicatos. Nesse sentido, entidades como o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe), o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo e a 36ª Reunião Anual da Anped publicaram cartas de repúdio ao programa, tanto por seu conteúdo quanto pela forma como ele foi conduzido, tendo sido considerado, por essas entidades, um retrocesso à oferta de educação profissional, principalmente pelo viés pragmatista de atendimento ao mercado conferido ao programa, em um cenário que, com a criação dos Institutos, fazia-se induzir a oferta na educação profissional de nível médio, com prioridade para a forma Integrada.

Principais aspectos do Pronatec

O público prioritário do Pronatec são os estudantes de ensino médio da escola pública, trabalhadores, beneficiários de programas transferência de renda e estudantes que tenham cursado ensino médio na rede privada na condição de bolsista integral (BRASIL, 2011). O programa tem por objetivos:

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

- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica;
- VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, acesso em 09 jul. 2015).

De acordo com o sítio oficial do Pronatec, são cinco as iniciativas que compõem o Programa: a Expansão de Rede Federal, o Programa Brasil Profissionalizado, a Rede E-tec Brasil, o Acordo de Gratuidade com o Serviço Nacional de Aprendizagem e a Bolsa-Formação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, acesso em 09 jul. 2015), sendo que o artigo 4º da Lei nº 12.513 estabelece, literalmente, como ações do programa:

- I - ampliação de vagas e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica;
- II - fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissional;
- III - incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem;
- IV - oferta de bolsa-formação, nas modalidades:
 - a) Bolsa-Formação Estudante; e
 - b) Bolsa-Formação Trabalhador;
- V - financiamento da educação profissional e tecnológica;
- VI - fomento à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância;
- VII - apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa;
- VIII - estímulo à expansão de oferta de vagas para as pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação; e
- IX - articulação com o Sistema Nacional de Emprego.
- X - articulação com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM, nos termos da Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013). (BRASIL, 2011)

Em relação às ações incluídas no âmbito do Programa, observamos que das cinco, apenas uma é inteiramente nova, ou seja, foi criada pela Lei nº 12.513/2011.

Nesse sentido, a Expansão da Rede Federal de EPCT já havia sido iniciada pela Lei nº 11.892/2008, com a criação dos Institutos Federais e a incorporação de Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas Vinculadas às universidades, Colégio Pedro II e a UFTPR.

O Programa Brasil Profissionalizado foi instituído pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, com o objetivo de estimular a oferta de EMI à educação

profissional no âmbito estadual e municipal, inclusive prevendo transferência de recursos aos entes federados com a finalidade de promover o desenvolvimento e estruturação desta modalidade de ensino (BRASIL, 2011).

A Rede E-Tec Brasil, inicialmente denominada Sistema de Escolas Técnicas Aberta do Brasil/E-Tec Brasil, foi instituída pelo Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007. Em 2011, o decreto foi revogado, passando a vigorar a redação do Decreto nº 7.589 de outubro de 2011. A Rede E-Tec Brasil têm por objetivo oferecer cursos técnicos e de qualificação gratuitos, na modalidade a distância, promovendo a democratização de sua oferta e acesso (BRASIL, 2011). Desta Rede participam, por adesão, a Rede Federal de EPCT, as unidades dos Serviços Nacional de Aprendizagem (Senai, Senac, Senas e Senat) e instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas de ensino estaduais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, acesso em 09 jul. 2015).

O Acordo de Gratuidade com o Serviço Nacional de Aprendizagem (Sistema S) foi celebrado em 2008 via dois protocolos de compromissos, sendo o primeiro entre MEC, Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Ministério da Fazenda (MF), Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), Senac e Sesc. E o segundo entre MEC, MTE, Confederação Nacional da Indústria (CNI), Senai e Sesi (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008). Esse Acordo tem por objetivo ampliar a aplicação de recursos recebidos pelo Sistema S, via contribuição compulsória, em vagas gratuitas de cursos técnicos e de qualificação destinados a pessoas de baixa renda, prioritariamente para estudantes e trabalhadores (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, acesso em 08 set. 2016).

Assim, de acordo com o MEC, essas quatro ações têm por finalidade atender aos objetivos contidos no artigo 1º da Lei 12.513/ 2011, no que diz respeito ao fortalecimento das redes de educação profissional e tecnológica existentes, incluindo fortalecimento do Sistema S.

Finalmente, das cinco ações listadas como foco do Programa, somente a Bolsa-Formação, como podemos observar, é a única novidade instituída pela Lei nº 12.513/2011. Considerada o cerne do Pronatec é a ação de maior impacto na

ampliação da abertura de novas vagas e cursos por meio da transferência de recursos aos entes federados, Sistema S e ao setor privado (SILVA, M.I.C; 2015).

A seguir, passaremos a uma análise mais detalhada dessa ação, pois consideramos a importância que o entendimento da mesma assume no âmbito da nossa pesquisa.

O Pronatec Bolsa-Formação

A Bolsa-Formação foi instituída pela legislação que criou o Pronatec, com o intuito de ofertar cursos FIC e técnicos utilizando as estruturas já existentes nas redes de educação profissional, sendo dois os tipos: Bolsa-Formação Estudante (BFE) e Bolsa-Formação Trabalhador (BFT).

A BFE é destinada aos estudantes de ensino médio da rede pública, ou que nela tenham concluído os estudos, bem como a estudantes de escolas privadas, mas que a tenham frequentado na condição de bolsista integral. Destina-se à oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio nas modalidades concomitante, integrada ou subsequente, e para cursos de formação de professores em nível médio na modalidade normal. A BFT destina-se aos trabalhadores e aos beneficiários de programas de transferência de renda do governo federal, e refere-se à oferta de cursos de formação inicial ou qualificação profissional (BRASIL, 2011).

Além desses dois tipos de oferta, outras formas da Bolsa-Formação foram desenvolvidas para atendimento a demandas específicas, relacionadas a cada tipo de público, como consta no Relatório de Gestão do MEC: “foram desenvolvidas modalidades de oferta do Bolsa Formação: Pronatec Brasil sem Miséria, Pronatec Viver sem Limites, Pronatec Seguro-Desemprego e Pronatec Campo, dentre outras modalidades” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 93).

Em relação à carga horária (CH) dos cursos ofertados no âmbito da Bolsa-Formação, os cursos de formação inicial e continuada, ou qualificação, possuem CH mínima de 160 horas. Já os cursos de educação profissional técnica de nível médio possuem CH mínima de 800h. Observamos que a carga horária mínima estabelecida para os cursos FIC é muito reduzida, sendo inclusive inferior à carga horária praticada em ações similares anteriores, como, por exemplo, o Plano

Nacional de Qualificação (PNQ)²² criado pelo governo Lula, que era de 200h (BRASIL, 2003a).

No que se refere à estruturação e organização dos cursos, a oferta de curso por meio da BFE é orientada pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Para orientar a oferta dos cursos via BFT, o governo federal lançou, em 2011, o Guia Pronatec de Cursos FIC²³, que tem por finalidade, similar ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, relacionar os cursos FIC, estabelecendo-se como um referencial para a execução da oferta no âmbito do Pronatec. No Guia são apresentados 647 cursos com cargas horárias que variam entre 160h a 400h, organizados de acordo com os 12 Eixos Tecnológicos do CNCT. O documento estabelece ainda escolaridade mínima para cada curso, perfil de conclusão e ocupações associadas à qualificação de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

Ao analisarmos o perfil profissional dos cursos listados no Guia Pronatec de Cursos FIC, percebemos que eles se constituem em cursos de baixa especialidade e referem-se a ocupações que poderiam ser aprendidas no próprio processo de trabalho.

Outro ponto relevante refere-se à carga horária dos cursos. Embora no Guia constem cursos de carga horária máxima de 400h, a maior parte dos cursos relacionados possuem carga horária de 160h. Assim, pela lógica estabelecida no Guia, o trabalhador é considerado qualificado após algumas semanas ou horas de preparo favorecendo uma reinterpretação do conceito de qualificação ou a sua degradação, como afirma Braverman (1987).

Ainda sobre o Guia Pronatec de Cursos FIC, o documento não enuncia concepções teóricas e filosóficas que fundamentam a oferta, tampouco apresenta orientações no que se refere ao currículo básico para os cursos a serem ministrados, deixando em

²² O PNQ foi criado no governo Lula no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), com a finalidade de estabelecer as ações de qualificação prevendo transferências de recursos do FAT para tal finalidade. Para mais informações ver Brasil (2003b).

²³ O Guia FIC encontra-se em sua 4ª edição, promulgada pela Portaria MEC nº 12/2016.

aberto para que as entidades ofertantes montem seus currículos elencando conteúdos e conhecimentos que acharem pertinentes. Nesse sentido o Guia parece assumir um manual de uniformização de nomenclaturas de cursos/carga horárias ao invés de, de fato, guiar a oferta.

No que se refere mais especificamente à oferta dos cursos, a Lei nº 12.513 estabelece que a mesma deve se dar em regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios, com a participação voluntária das instituições vinculadas ao Sistema S, instituições de educação profissional e tecnológica habilitadas nos termos da lei, instituições públicas de ensino superior, instituições privadas de nível superior e as fundações públicas de direito privado que atuem da EPCT (incluídas pela Lei 12.816/2013). Essas entidades são denominadas ofertantes.

Sobre os ofertantes, de acordo com material disponível no site oficial do MEC, estão relacionadas as seguintes instituições:

- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
- Escolas técnicas das Universidades Federais;
- Redes públicas estaduais, distrital e municipais de EPT;
- Serviços Nacionais de Aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT);
- Fundações públicas dedicadas à EPT;
- Instituições privadas de nível médio –escolas técnicas;
- Instituições privadas de ensino superior habilitadas pelo MEC (FERES, 2015).

Sobre os ofertantes chama atenção à “participação voluntária” definida na legislação por parte de instituições/empresas de natureza privada ligadas aos interesses do mercado, o que, por si só, compromete a compreensão da educação profissional como direito. Além do fato da mesma passar a ser executada por instituições com tradição formativa que visam formar exclusivamente para o mercado, ou seja, situada na lógica da formação de recursos humanos. Essa educação profissional não tem como se conciliar com uma formação humana. Como afirma Moura (2010) “a formação humana baseada no trabalho como princípio educativo não pode ser confundida com a formação de recursos humanos para atender às demandas do mercado de trabalho” (MOURA, 2010, p. 887).

A inclusão dos setores privados como parceiros para garantia da execução do programa, situa-se ainda no que Lima (2012a) chama de formação para o mercado por meio do fortalecimento de um mercado de formação, elemento que é reforçado quando o programa se abre para instituições que não possuem tradição formativa na educação profissional e que, com a legislação, passam a poder ofertá-la.

No que compete aos Institutos Federais, cumpre destacarmos que a participação desses se fez por meio de pactuação de oferta. Nesse sentido, os institutos teriam que sinalizar brevemente sua intenção em participar do Programa de forma autônoma.

Quanto a definição dos cursos que são ofertados pelas instituições ofertantes, essa ocorre pelo levantamento de demanda dos parceiros, denominados demandantes. Assim, participam na condição de demandantes do Bolsa-Formação os Ministérios e Secretárias Municipais, Estaduais e Distritais, que são responsáveis por identificar a demanda a partir de diagnóstico da necessidade de profissionais, considerando o público-alvo e a área geográfica a partir do qual se gera uma “modalidade de demanda” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015). Esses órgãos são responsáveis também “por fazerem a mobilização dos beneficiários, o processo de seleção, a pré-matrícula e o encaminhamento dos estudantes para a realização dos cursos” (CARVALHO, 2015).

Em relação aos demandantes, chama atenção a ação coordenadora proposta ao MEC no que se refere ao acompanhamento da execução pelos ofertantes junto aos demandantes. Observamos que, nesse ponto, o Pronatec avança em relação a políticas anteriores de educação profissional, que historicamente foram sendo formuladas em diversos ministérios ou secretarias sem muita coordenação entre elas, inclusive, em determinados momentos, se sobrepondo (CASTIONE, 2013).

Percebemos uma proposta que envolve diferentes ministérios e secretarias que tratam de assuntos que possuem, de algum modo, interface com o trabalho, o que torna a proposta interessante se compreendemos que os aspectos da colaboração e coordenação são pertinentes para garantia do direito à educação profissional (MOURA, 2010). No entanto, em relação à execução em si, não podemos afirmar

com a mesma positividade, na medida em que a tarefa passa a ser compartilhada entre o setor público e o setor privado, como mencionado.

Quanto aos recursos para a execução da Bolsa-Formação, a União transfere às instituições ofertantes das redes públicas ou do Sistema S, os valores das bolsas, dispensando a realização de convênio, acordo, contrato ou instrumento similar. No caso das entidades privadas, é celebrado um convênio ou contrato com a União. Em ambos os casos deve ser observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos. O montante a ser repassado considera o número de vagas pactuadas por cada instituição ofertante e o custo total do curso, incluindo mensalidades, encargos educacionais, custeio com transporte e alimentação do beneficiário, sendo que o valor correspondente às vagas não ocupadas deve ser devolvido (BRASIL, 2011).

Em relação aos profissionais que atuam na Bolsa-Formação das redes estaduais, municipais e federal, os mesmos são contratados por meio de seleção pública, que pode ser somente interna ou externa, e são remunerados com bolsa, não sendo caracterizado vínculo empregatício. No caso daqueles profissionais que já atuam em alguma das redes públicas, a atividade desenvolvida no Pronatec não pode impactar na sua jornada de trabalho regular. Ou seja, os docentes dessas redes trabalham além de suas jornadas de trabalho, sendo contratados como professores horistas e sem nenhuma garantia trabalhista em relação ao serviço realizado na Bolsa-Formação.

Outro aspecto a considerar é que, pelo Pronatec, também se faz pagamento de bolsas a professores de instituições de educação profissional das redes públicas que nele atuam, uma remuneração que se superpõe à recebida por esses servidores públicos contratados para exercerem funções educacionais de mesma finalidade (MACHADO; VELTEN, 2013, p. 1229).

Esse elemento configura-se um prejuízo ao entendimento da educação profissional como direito na medida em que fica evidenciando que, nessas Redes, o Pronatec entra como um extra em relação ao ensino regular, se tornando complemento salarial para uma categoria profissional que já tem a remuneração e condições de trabalho comprometidas.

Como os cursos não se configuram como oferta regular da escola e sim como atribuição exclusiva daqueles que recebem “por fora”, enfraquece-se a dimensão pública, coletiva que deveria caracterizar a execução das políticas educacionais e fortalece-se um funcionamento personalista, individualizante e solitário do trabalho no interior da escola (SILVA; MACIEL, p. 12, 2014).

Outro ponto relevante do Pronatec foi a alteração promovida na Lei. 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que trata do recebimento do Seguro-Desemprego e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) pela lei que criou o Programa. O artigo 14 da Lei nº 12.513/2011 autorizou a União a condicionar o recebimento do Seguro-Desemprego à matrícula e frequência em cursos e formação inicial ou continuada ofertados por meio da Bolsa-Formação Trabalhador, ou em cursos ofertados na rede pública, assim a Lei nº 7.998/1990 passou a vigorar da seguinte forma.

Art. 3º Terá direito à percepção do seguro-desemprego o trabalhador dispensado sem justa causa que comprove:
VI - matrícula e frequência, quando aplicável, nos termos do regulamento, em curso de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional habilitado pelo Ministério da Educação, nos termos do art. 18 da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, ofertado por meio da Bolsa-Formação Trabalhador concedida no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, ou de vagas gratuitas na rede de educação profissional e tecnológica. (Incluído pela Lei nº 13.134, de 2015) (BRASIL, 1990).

Assim, a lei determinou uma condicionalidade ao trabalhador para recebimento do benefício, que não necessariamente deverá ser assegurada pelo Estado de forma direta em sua execução na rede pública de ensino, mas na forma indireta, via qualquer instituição, inclusive da rede privada, por meio da transferência de recursos aos ofertantes. Nesse sentido, a responsabilidade do Estado em garantir uma política de requalificação ao trabalhador para sua reinserção no mercado de trabalho apresenta-se de forma difusa ao haver o compartilhamento da responsabilidade com outros setores.

A título de considerações parciais, a partir da leitura realizada da legislação e demais documentos que tratam sobre o Pronatec, observamos que o governo, ao priorizar esse tipo de oferta, abre mão de impulsionar programas de universalização da educação básica em favor da oferta de uma educação profissional aligeirada (CIAVATTA, 2013).

Além do mais, o direito à educação, com a proposta do Pronatec, fica comprometido, pois não há prioridade para elevação da escolaridade de seu público e muito menos direito assegurado ao trabalho, já que reproduz qualificações limitadas, como as observadas no Guia Pronatec de Cursos FIC.

4.2 INDICADORES DA MATERIALIZAÇÃO DO DEVER DO ESTADO NA OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL EM NÍVEL NACIONAL

Com o intuito de apresentar um breve panorama da educação no Brasil e a materialização do dever do Estado com a educação básica, nessa seção abordaremos, de um modo geral, alguns dados da educação brasileira referentes ao ensino fundamental, médio e ao EMI. Para tanto, recorreremos a dados disponíveis no Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE), no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do MEC (Inep) e no site do Plano Nacional de Educação em Movimento (PNE em Movimento), ligado ao MEC.

Há que se registrar que embora o direito à educação esteja inscrito na legislação de diversos países, ele não se efetivou de forma universal e ainda hoje um grande número de pessoas não tiveram acesso à educação primária (MORAES; ALAVARSE, 2011). Assim, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2014 (PNAD), em torno de 460 mil crianças, na faixa etária de 6 a 14 anos, estavam fora da escola no ano de 2014. Entre esse público, prevalece a renda familiar *per capita* situada até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo, evidenciando a necessidade de ampliação de políticas sociais que atendam essa parcela da população.

Prevendo essa situação o PNE (Lei nº 13.005/2014), em sua Meta 02, estabeleceu que no prazo de 10 anos após sua edição, o ensino fundamental deverá atingir 100% da população entre 6 e 14 anos, e a taxa de conclusão para os jovens de 16 anos, que atualmente é de 66,7%, deverá ser de 95% (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, acesso em 11 ago. 2016).

Os dados são alarmantes também em relação à Educação de Jovens e Adultos. Os dados do IBGE/Pnad informam que em 2014 havia no Brasil em torno de 13 milhões de pessoas com mais de 15 anos que se autodeclararam analfabetas. Nesse

mesmo ano, mais de 28 milhões foram consideradas analfabetas funcionais²⁴, correspondendo a 29,4% da população de 15 anos, ou mais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, acesso em 11 ago. 2016).

Esses números evidenciam que o direito à educação ainda não se efetivou como previsto no texto constitucional e que, nesse sentido, o Brasil precisa avançar na formulação de medidas efetivas para o seguimento, pois a educação, uma vez entendida como direito, coloca-se como ferramenta para o combate à desigualdade e à discriminação e como instrumental para resistência das populações oprimidas.

Em relação à ocupação²⁵ da população no Brasil, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016) apontam que, no primeiro trimestre de 2016, cerca de 90,6 milhões²⁶ de pessoas possuíam algum tipo de ocupação. Desses, 67,9% eram empregados, 25,6% eram trabalhadores por conta própria, 4,1% eram empregadores e 2,4% eram trabalhadores familiares, demonstrando que um quarto da população ocupada encontra-se desprotegida da legislação trabalhista, exercendo atividade por conta própria.

A mesma pesquisa aponta que, entre as pessoas em idade de trabalhar, que se encontravam ocupadas, 38% não haviam terminado o ensino fundamental, apenas 44% concluíram o ensino médio e 12% havia terminado o ensino superior (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016), demonstrando que o trabalho, mesmo sem escolarização, é uma realidade para a sociedade brasileira, revelando a necessidade de políticas que elevem o nível de escolaridade da população.

Quanto ao ensino médio, os dados indicam que 84,3% dos jovens entre 15 e 17 anos frequentaram a escola em 2016, no entanto, a taxa líquida de escolarização

²⁴ Analfabetismo funcional refere-se à capacidade de ler e interpretar, e realizar operações matemáticas consideradas simples.

²⁵ Termo utilizado pelo IBGE para definição de que: “trabalharam pelo menos uma hora completa em trabalho remunerado em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios [...] ou em trabalho sem remuneração direta em ajuda à atividade econômica de membro do domicílio ou, ainda, as pessoas que tinham trabalho remunerado do qual estavam temporariamente afastadas nessa semana” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016).

²⁶ Ainda segundo do IBGE são consideradas pessoas em fase de trabalhar aquelas acima de 14 anos de idade ou mais.

dessa mesma faixa etária, nesse nível de ensino, é de apenas 55,3% (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, acesso em 12 ago. 2016). Esses dados evidenciam que há um déficit entre os concluintes do ensino fundamental e as matrículas no ensino médio e que embora o este último esteja previsto em lei como direito, uma parcela considerável da população não está matriculada, não teve acesso ou deixa de frequentá-lo por algum motivo.

Os números contidos na Tabela 1 revelam que, entre 2007 a 2014, o número de matrículas no ensino médio no país, incluindo suas possibilidades na forma integrada e magistério, praticamente não apresenta crescimento, tendo registrado 8.369.369 matrículas, em 2007, e 8.300.189, em 2014, tendo sido registrado o auge das matrículas, no ano de 2011.

Tabela 1 - Matrículas no ensino médio do Brasil por dependência administrativa (2007 a 2014)

Ano	Total*	Federal	Municipal	Estadual	Privada
2007	8.369.369	68.999	163.779	7.239.523	897.068
2008	8.366.100	82.033	136.167	7.177.377	970.523
2009	8.337.160	90.353	110.780	7.163.020	973.007
2010	8.357.675	101.715	91.103	7.177.019	987.838
2011	8.400.689	114.939	80.833	7.182.888	1.022.029
2012	8.376.852	126.723	72.225	7.111.741	1.066.163
2013	8.312.815	138.194	62.629	7.046.953	1.065.039
2014	8.300.189	146.613	56.484	7.026.734	1.070.358

Fonte: elaborada pela autora a partir de consulta em InepData (acesso 20 ago. 2016).

*Inclui matrículas do EMI, Normal e Magistério.

Os dados da Tabela 1 revelam ainda que a Rede Federal de EPCT teve aumento de participação na oferta de ensino médio registrada, principalmente, após o ano de 2008, quando recomeçam as aberturas de escolas federais no governo Lula. Observamos também um decréscimo da oferta de ensino médio na esfera municipal, fruto principalmente do processo da transferência aos estados da responsabilidade e das escolas de nível médio, iniciado na década de 1990 (BRASIL, 1996).

Paradoxalmente, quando observamos as matrículas do ensino médio sob a responsabilidade dos estados, constatamos que o número das mesmas não foi

ampliado ao longo de sete anos, ao contrário, esse número vem decrescendo. Paralelamente, a rede privada vem apresentando crescimento de matrículas em movimento, reforçando a afirmação de que “o ensino médio ainda é uma etapa educacional para poucos no Brasil, configurando um quadro de negação de direitos” (MORAES; ALAVARSE, 2011, p. 832).

Essa tese fica mais evidente quando analisamos a evolução do número de estabelecimentos que ofertam ensino médio no Brasil no mesmo período. Os dados indicam que ocorreu diminuição do número de escolas municipais e que o número de escolas estaduais tem permanecido praticamente estável nos últimos anos. No entanto, o número de estabelecimentos privados de ensino apresenta crescimento principalmente a partir de 2011.

Tabela 2 – Número de estabelecimentos que ofertam ensino médio no Brasil, por dependência administrativa (2007 a 2014)

Ano	Federal	Municipal	Estadual	Privada	Total
2007	174	483	16.638	6.690	23.985
2008	199	652	17.342	7.196	25.389
2009	217	561	17.730	7.415	25.923
2010	249	485	18.150	7.613	26.497
2011	328	444	18.381	7.791	26.944
2012	364	392	18.523	7.885	27.164
2013	383	341	18.676	8.050	27.450
2014	407	298	18.871	8.167	27.743

Fonte: elaborada pela autora a partir de consulta em InepData (acesso 20 ago. 2016).

No que se refere a relação entre o número de matrículas no ensino médio e número de matrículas no EMI, analisando os dados de matrícula observamos que a oferta do EM na forma integrada ainda é muito pequena em relação ao número de matrículas no ensino médio, embora esse número venha aumentando consideravelmente a partir de 2008 (TABELA 3).

Tabela 3 – Comparação do número de alunos matriculados no ensino médio e no EMI (2007 a 2014)

Brasil			
Ano	EM*	EMI*	Total
2007	8.073.368	86.552	8.159.920
2008	8.037.039	132.519	8.169.558
2009	7.966.039	175.831	8.141.870
2010	7.959.478	215.718	8.175.196
2011	7.978.224	257.713	8.235.937
2012	7.944.741	298.545	8.243.286
2013	7.854.207	338.390	8.192.597
2014	7.832.029	366.959	8.198.988

Fonte: elaborada pela autora a partir de consulta em InepData (acesso 20 ago. 2016).

Obs: Inclui somente alunos do Ensino médio, excluídos alunos do magistério.

* EM – Ensino médio/ EMI – Ensino Médio Integrado

Os dados demonstram ainda uma redução no número de matrículas no ensino médio, a partir de 2009, e o crescimento de matrículas no EMI a partir do mesmo ano. No entanto, a partir de 2011, o número de matrículas de ensino médio somado ao de EMI, apresentou decréscimo.

A comparação entre o número de matrículas do ensino médio e o número de matrículas do EMI demonstram que o primeiro ainda é muito superior ao segundo, e que essa distância entre ambos situa-se na linha do apresentado por Frigotto (2007) e Moura (2010), sobre a necessidade de pensarmos a educação na linha da ruptura com a dualidade estrutural que tem fundamentado a oferta educacional brasileira e que divide formação para o trabalho e formação para prosseguimento nos estudos.

Quanto à oferta, especificamente do EMI, os dados do Censo Escolar (INEPDATA, acesso em 20 ago. 2016) vão demonstrar que a oferta por dependência administrativa tem se dado de forma irregular quando comparada a capacidade (considerada em número de unidades) das Redes ofertantes.

Tabela 4 – Número de matrículas no Ensino Médio Integrado no Brasil, por dependência administrativa (2007 a 2014)

Ano	Total	Federal	Municipal	Estadual	Privada
2007	86.552	27.204	6.218	37.942	15.188
2008	132.519	47.644	6.901	60.861	17.113
2009	175.831	61.313	8.321	84.560	21.637
2010	215.718	76.134	8.846	108.585	22.150
2011	257.713	92.379	9.975	133.776	21.584
2012	298.545	104.957	10.105	158.369	25.114
2013	338.390	117.747	10.738	183.637	26.268
2014	366.959	127.455	10.489	199.921	29.094

Fonte: elaborada pela autora a partir de consulta em InepData (acesso 20 ago. 2016).

A Tabela 4 indica que somente no ano de 2014 das quase 367 mil matrículas no EMI, a União, através da Rede Federal de EPCT, foi responsável por pouco mais de 127 mil vagas o que equivale a 35% do total de matrículas de EMI. Se compararmos o número de unidades da Rede Estadual que ofertam EMI com o número de unidades da Rede Federal que ofertam EMI, veremos que embora a rede estadual tenha muito mais unidades de ensino que ofertam EMI o número de matrículas não acompanha essa proporção.

Tabela 5 – Número de estabelecimentos que ofertam EMI no Brasil, por dependência administrativa (2007 a 2014)

Ano	Federal	Municipal	Estadual	Privada	Total
2007	97	18	273	111	499
2008	129	22	394	123	668
2009	160	24	519	135	838
2010	200	24	732	159	1.115
2011	280	26	790	157	1.253
2012	322	28	947	165	1.462
2013	343	23	1.016	196	1.578
2014	367	24	1.022	213	1.626

Fonte: elaborada pela autora a partir de consulta em InepData (acesso 20 ago. 2016).

Sobre esse aspecto, a aprovação do PNE, que determinou a instituição da regulamentação do SNE, abriu as possibilidades para que seja debatida a responsabilidade quanto à educação profissional, bem como as formas de

cooperação e colaboração para sua execução. Também ofereceu oportunidade para o debate sobre uma estruturação que envolva os diversos Ministérios, a fim de colocar a educação básica e a educação profissional em diálogo com as demais políticas públicas com as quais possa se articular (MACHADO; VELTEN, 2013).

Os dados de oferta por dependência administrativa evidenciam ainda mais esse aspecto, quando revelam que, embora a Rede Estadual possua maior número de unidades, essa executa número ainda pequeno de matrículas no EMI, recaindo na necessidade de clara determinação quanto ao responsável pela execução dessa modalidade.

Os dados sobre o ensino médio e o EMI, aqui apresentados, demonstram que o entendimento da educação profissional como oferta educacional que assegura ao mesmo tempo o direito à educação e o direito ao trabalho, reconhecendo-o como princípio educativo, configuram-se realidade ainda distante.

Como afirmam Moraes e Alavarse (2011) o EMI à educação profissional pode constituir-se em elemento capaz de assegurar a qualidade do ensino médio, ao integrar as dimensões do conhecimento, garantindo a unidade historicamente rompida entre educação propedêutica e preparação para o trabalho.

4.3 INDICADORES DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO GOVERNO DILMA: A MATERIALIZAÇÃO DO DEVER DO ESTADO NA EXPANSÃO E NO PRONATEC

Apresentaremos a seguir os indicadores relativos à ampliação da Rede Federal, número de estabelecimentos e matrículas na educação profissional, dados de matrícula no Pronatec Bolsa-Formação, procurando discutir como ambas as políticas contribuem para o direito à educação profissional. Justificamos a escolha por apresentar somente os dados da ação Bolsa-Formação, pois é a ação que também é executada pela Rede Federal de EPCT, prevendo oferta dos mesmos tipos de cursos regulares já ministrados na Rede.

Nesse sentido, segundo os dados levantados, a educação profissional de nível médio no Brasil apresentou um grande crescimento, no período entre 2007 a 2014. No entanto, como podemos observar na Tabela 6, no que se refere ao EMI seu maior crescimento se deu na esfera pública. Já em relação ao concomitante e ao subsequente, o maior aumento ocorreu no setor privado. Sobre o subsequente, podemos observar que, no período entre 2007 a 2014, o número de matrículas praticamente triplicou no setor privado (TABELA 6).

Tabela 6 – Matrículas na EPTNM por rede pública e privada (2007 a 2014)

Anos	Integrado		Concomitante		Subsequente		Total
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	
2007	71.364	15.188	161.230	155.768	160.414	216.198	780.162
2008	115.406	17.113	203.667	175.493	160.141	256.158	927.978
2009	154.194	21.637	186.694	119.341	196.763	358.316	1.036.945
2010	193.565	22.150	104.539	112.011	297.711	410.409	1.140.385
2011	236.130	21.584	94.679	93.893	338.953	465.662	1.250.901
2012	273.431	25.114	106.277	133.949	350.042	473.387	1.362.200
2013	312.122	26.268	109.392	200.584	328.161	464.524	1.441.051
2014	337.865	29.094	115.142	213.383	331.756	714.288	1.741.528

Fonte: elaborada pela autora a partir de consulta em InepData (acesso 20 ago. 2016).

Na Tabela 7 apresentamos o número de matrículas da EPTNM por rede ofertante. Os números mostram que a Rede Federal foi a rede que mais ampliou o atendimento no EMI, proporcionalmente à sua capacidade, se considerarmos que ela é bem menor que a rede estadual (127 mil alunos matriculados em 539 estabelecimentos), elemento que está associado à política de criação dos institutos.

No que se refere à matrícula nos cursos concomitantes, observamos que, no período de 2007 a 2014, as Redes federal, estaduais e municipais apresentaram decréscimo de matrículas, no entanto, o setor privado foi o único a apresentar crescimento. Quanto à matrículas nos cursos subsequentes, embora as Redes federal e estaduais tenham aumentado o número das mesmas, a rede privada ainda se sobressai nessa modalidade.

Tabela 7– Número de matrículas de EPTNM no Brasil, por rede (2007 a 2014)

		Ano							
		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Integrado	F	27.204	47.644	61.313	76.134	92.379	104.957	117.747	127.455
	E	37.942	60.861	84.560	108.585	133.776	158.369	183.637	199.921
	M	6.218	6.901	8.321	8.846	9.975	10.105	10.738	10.489
	P	15.188	17.113	21.637	22.150	21.584	25.114	26.268	29.094
Concomitante	F	36.733	30.514	28.020	25.953	25.057	25.008	30.175	27.484
	E	114.174	156.885	151.288	72.785	64.739	77.139	74.727	82.374
	M	10.323	16.268	7.386	5.801	4.883	4.130	4.490	5.284
	P	155.768	175.493	119.341	112.011	93.893	133.949	200.584	213.383
Subsequente	F	45.840	46.560	58.614	63.265	72.553	80.820	80.495	83.070
	E	101.078	100.658	119.840	216.868	248.948	253.035	232.764	235.107
	M	13.496	12.923	18.309	17.578	17.452	16.187	14.902	13.579
	P	216.198	256.158	358.316	410.409	465.662	473.387	464.524	714.288
Total	780.162	927.978	1.036.945	1.140.385	1.250.901	1.362.200	1.441.051	1.741.528	

Fonte: elaborada pela autora a partir de consulta em InepData (acesso 20 ago. 2016).

*Refere-se ao número de matrículas na rede estadual. **Refere-se ao número de matrículas na rede federal. *** Refere-se ao número de matrículas na rede municipal. ****Refere-se ao número de matrículas na rede privada

Observando os dados apresentados, concluímos que eles indicam que a rede privada foi bastante fortalecida, no período de 2007 a 2014, quanto à ampliação do número de suas matrículas, evidenciado principalmente após 2011. Esses dados são contraditórios se levarmos em conta que a política instituída, a partir de 2011, para a educação profissional por meio do Pronatec, tinha como um de seus objetivos fortalecer as redes de educação profissional, principalmente a Rede Federal.

Mais especificamente no que se refere à Rede Federal de EPCT, em quatro anos (2011 a 2014), foram aberta 200 unidades, de acordo com os dados oficiais do Inep/MEC, número bem maior do que o que fora criado durante o governo anterior, que elevou o número de unidades de 140, no início de 2003 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009), para 339, em 2010, ou seja, 199 em oito anos, como podemos observar na Tabela 8.

Tabela 8 – Número de estabelecimentos da Rede Federal de EPCT, por região (2007 a 2014)

Ano	Centro Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	Brasil
2007	15	70	22	82	41	230
2008	16	82	25	88	48	259
2009	21	83	29	104	58	295
2010	24	96	37	114	68	339
2011	39	141	47	137	82	446
2012	46	152	51	142	95	486
2013	45	157	53	157	97	509
2014	47	173	61	160	98	539

Fonte: elaborada pela autora a partir de consulta em InepData (acesso 20 ago. 2016).

Embora tenha sido ampliado o número de unidades da Rede Federal e tenham ocorrido crescimentos no número de matrículas nos cursos concomitantes e subsequentes, quando analisamos esses números em relação ao número total de matrículas na EPTNM, nessa Rede, observamos que o percentual em relação ao número total de matrículas do concomitante caiu de 33,5%, em 2007, para 11,5%, em 2014.

O Subsequente apresentou o mesmo movimento, caindo de 41,7%, em 2007, para 34,9%, em 2014. Para essa modalidade, podemos observar que na verdade o percentual praticamente não se altera, entre 2010 e 2011 (Tabela 9), ano em que foi sancionado o Pronatec como programa de ampliação da educação profissional no país.

Tabela 9 – Matrículas da EPTNM na Rede Federal de EPCT (2007 a 2014)

Ano	EMI	%	Concomitante	%	Subsequente	%	Total
2007	27.204	24.8	36.733	33.5	45.840	41.7	109.777
2008	47.644	38.2	30.514	24.7	46.560	37.3	124.718
2009	61.313	41.4	28.020	18.9	58.614	39.6	147.947
2010	76.134	46	25.953	15.7	63.265	38.3	165.398
2011	92.379	48.6	25.057	13.2	72.553	38.1	189.989
2012	104.957	49.8	25.008	11.9	80.820	38.4	210.785
2013	117.747	51.5	30.175	13.2	80.495	35.2	228.417
2014	127.455	53.5	27.484	11.5	83.070	34.9	238.009

Fonte: elaborada pela autora a partir de consulta em InepData (acesso 20 ago. 2016).

A Tabela 9 demonstra ainda um crescimento no número de matrículas no EMI que, em 2014, chega a 53.5%. Nesse aspecto, podemos considerar o crescimento dessa modalidade como algo positivo. No entanto, se analisarmos esses números em comparação com o total de estabelecimento novos abertos, entre 2011 a 2014 (TABELA 8), perceberemos que a oferta dessa modalidade na verdade não acompanhou o crescimento da Rede na mesma medida.

Esses dados nos levam a inferir que, embora sob a vigência do Pronatec, o número de unidades da Rede Federal tenha permanecido em ritmo de crescimento, o número de matrículas em todas as modalidades de EPTN não acompanhou esse movimento (percentualmente em relação ao número total), embora o número absoluto seja maior.

Todavia, isso não quer dizer que o Pronatec não tenha de fato produzido uma ampliação da educação profissional, conforme dispõe a legislação. Os dados do Relatório de Gestão do MEC de 2013 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014) são contundentes a esse respeito, quando comparamos os efeitos do Pronatec em suas outras ações (TABELA 10).

Tabela 10 – Vagas ofertadas por meio do Pronatec (2011 a 2014)

(continua)

Cursos Técnicos		2011	2012	2013	2014	Total
Bolsa-Formação	Previsto	9.415	99.149	151.313	151.313	411.190
	Realizado	0	101.541	304.966		406.507
Brasil Profissionalizado	Previsto	33.295	90.563	172.321	233.781	529.960
	Realizado	82.832	79.770	70.355		232.948
E-TEC	Previsto	74.00	150.000	200.000	250.000	674.000
	Realizado	75.364	134.341	137.012		346.717
Acordo Sistema S	Previsto	56.416	76.119	110.545	161.389	404.469
	Realizado	85.357	102.807	132.289		320.453
Rede Federal de EPCT	Previsto	72.000	79.560	90.360	101.160	343.080
	Realizado	117.621	119.274	121.958		358.853
Cursos FIC		2011	2012	2013	2014	Total
Bolsa-Formação	Previsto	226.421	590.937	743.717	1.013.027	2.574.102
	Realizado	22.876	531.101	1.243.047		1.797.024

Tabela 10 – Vagas ofertadas por meio do Pronatec (2011 a 2014)

						(conclusão)
Acordo Sistema S	Previsto	421.723	570.020	821.965	1.194.266	3.007.974
	Realizado	582.931	733.223	844.581		2.160.735
<hr/>						
Total de vagas ofertadas		966.972	1.802.057	2.854.208	3.104.936	5.922.869
<hr/>						
Técnico + FIC						

Fonte: elaborada pela autora com base em Ministério da Educação (2013, p. 21).

Os dados demonstram que na verdade a modalidade da educação profissional que mais cresceu após a edição do Programa foi a FIC, que em 2013 teve mais de 2 milhões de matrículas das quais 1,2 milhões somente via Bolsa-Formação Trabalhador. Já os cursos técnicos, segundo os dados do governo federal, totalizaram em torno de 800 mil matrículas, sendo somente no Bolsa-Formação Estudante mais de 300mil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 21). Assim, a Bolsa Formação representou a ação de maior expressão do Pronatec desde 2011.

O Relatório de Gestão do MEC do exercício de 2014 destaca o Pronatec como esforço mais relevante já realizado pelo Governo Federal em relação a educação profissional:

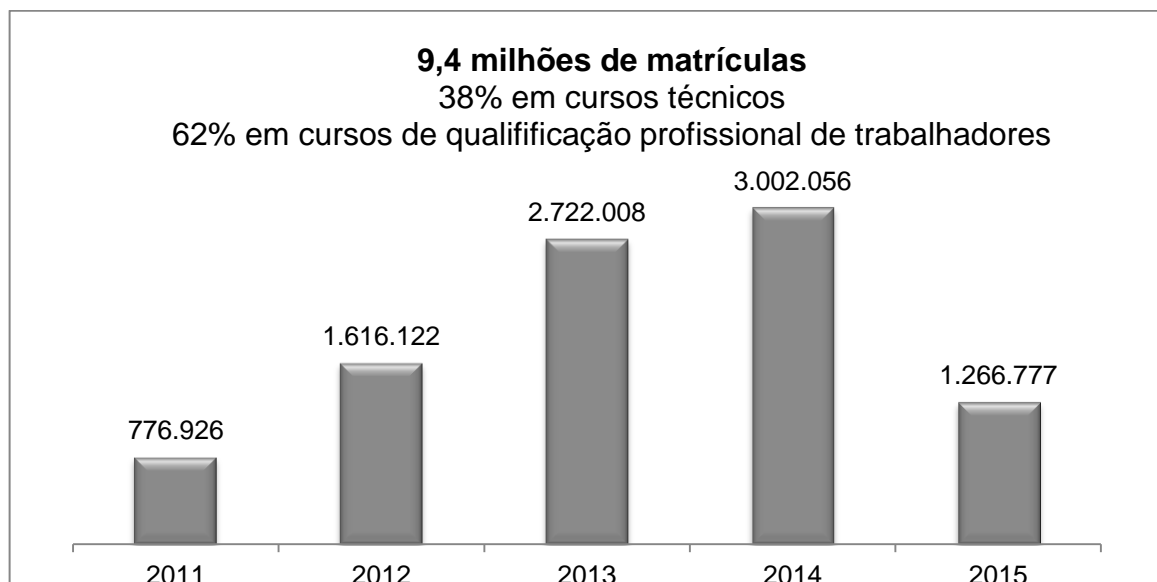
O Pronatec constitui o esforço mais representativo do Governo Federal para elevar o número de matrículas em cursos de educação profissional e tecnológica. Foram realizadas, entre 2011 e 2014, mais de 8,1 milhões de matrículas em cursos técnicos e cursos FIC, por meio do Pronatec, que objetivam formar e qualificar jovens e trabalhadores, promovendo o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social, a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 94)

Ainda segundo o MEC (2014), desde o lançamento do Programa foram realizadas mais de 8,1 milhões de matrículas em cursos de educação profissional, dessas 4.1 milhões foram em cursos ofertados via Bolsa-Formação, sendo 1,2 milhões de matrículas em cursos ofertados via Bolsa-Formação Estudante e 2,9 milhões de matrículas na Bolsa-Formação Trabalhador, superando a meta de execução prevista para 2011-2014 (todas as ações).

Segundo informações do site do MEC, em 2015/01 as matrículas do Pronatec havia

chegado ao número de 9,4 milhões de matrículas, considerando todas as suas ações (GRÁFICO 1).

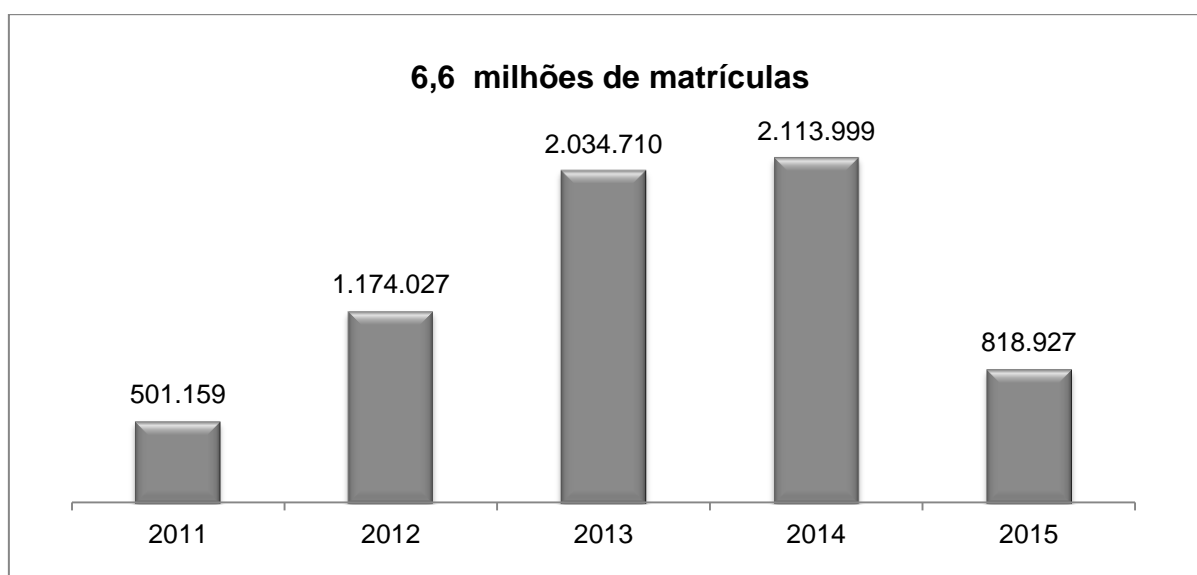
Gráfico 1 – Pronatec - evolução de matrículas de 2011 a 2015.



Fonte: adaptado de Ministério da Educação (acesso em 31 maio 2016).

Quanto aos tipos de cursos ofertados, só no primeiro semestre de 2015 o total de matrículas em cursos FIC já havia alcançado mais de 818 mil matrículas (GRÁFICO 2).

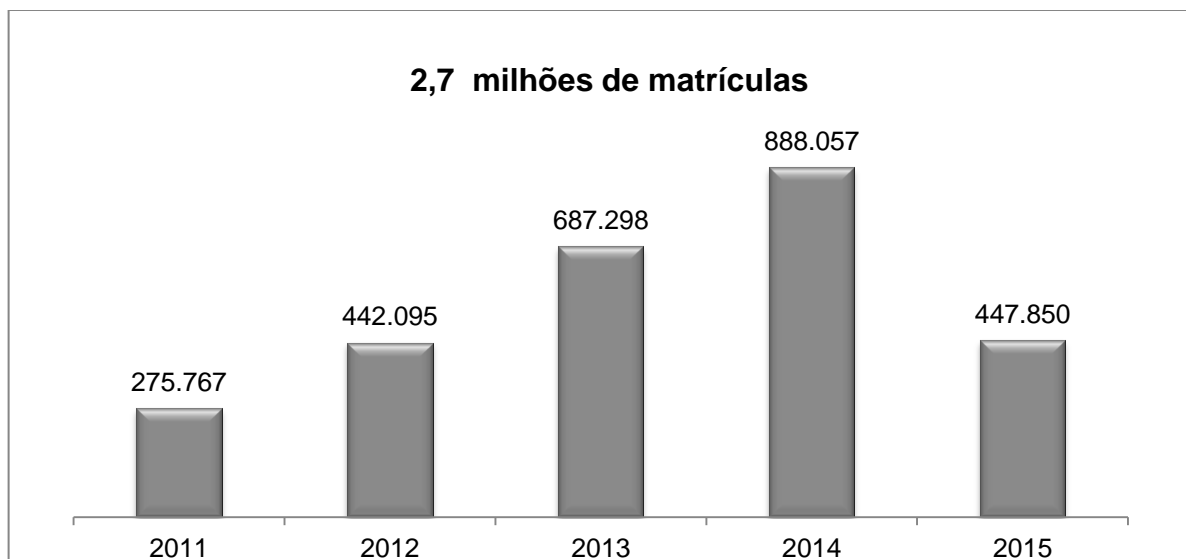
Gráfico 2 - Pronatec - cursos de qualificação profissional: evolução de matrículas de 2011 a 2015



Fonte: adaptado de Ministério da Educação (acesso em 31 maio 2016).

Paralelamente, as matrículas em cursos técnicos no Bolsa-Formação haviam registrado a metade do número matriculado em cursos FIC para o período de 2015/01 (GRÁFICO 3), indicando a prioridade do governo federal em relação à educação profissional pelos cursos de curta duração e baixa qualificação.

Gráfico 3 - Pronatec - cursos de técnicos: evolução de matrículas de 2011 a 2015



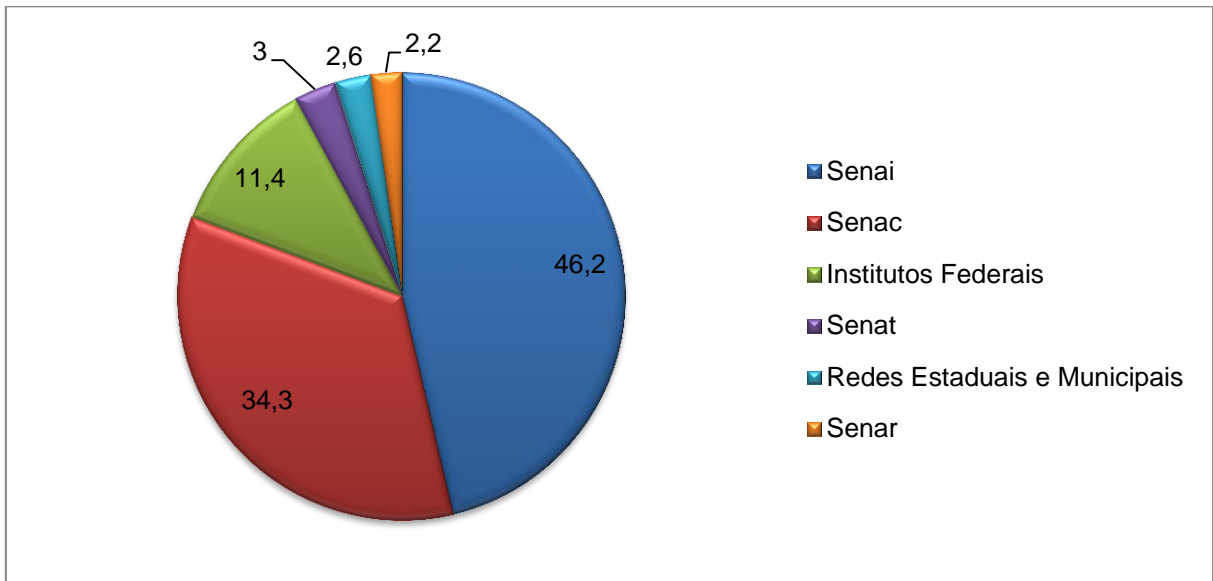
Fonte: adaptado de Ministério da Educação (acesso em 31 maio 2016).

No que se refere à EJA, embora o Pronatec tenha incorporado a elevação da escolaridade, em 2013, a oferta na forma integrada para o seguimento jovem e adulto foi insignificante, como podemos ler no próprio relatório de gestão do MEC de 2014.

De acordo com os dados do Censo Escolar 2013, no Brasil foram realizadas mais de 3,7 milhões matrículas iniciais na educação de jovens e adultos (EJA). Considerando as matrículas de EJA na forma articulada à educação profissional e as 43.406 matrículas no ProJovem no mesmo ano, alcançamos o índice de 3% de matrículas de EJA integrada à educação profissional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 96).

Mais alarmante é a participação das redes de educação profissional na oferta de cursos no âmbito do Pronatec, os ofertantes. Os dados revelam que as unidades do Sistema S foram responsáveis por 85,7 das matrículas em cursos FIC entre 2011 a 2015, enquanto os Institutos Federais matricularam o inexpressivo percentual de 11,4% e as Redes Estaduais e Municipais 2,6%. Somente o Senai matriculou no período 46,4% dos estudantes (GRÁFICO 4).

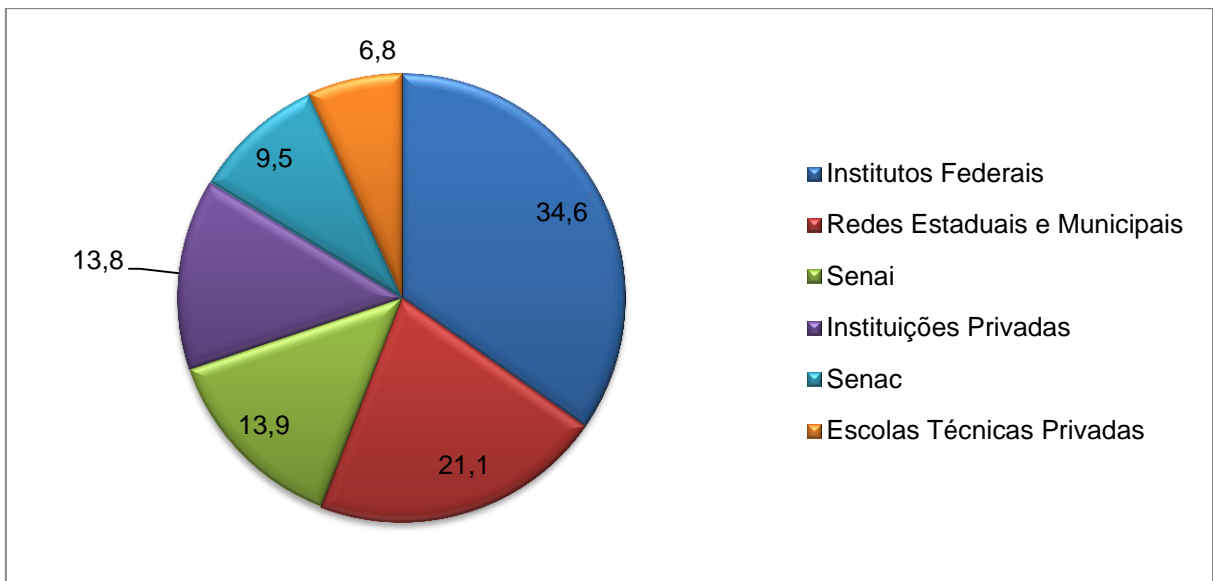
Gráfico 4 - Pronatec - cursos de qualificação profissional: evolução de matrículas por rede ofertante de 2011 a 2015



Fonte: adaptado de Ministério da Educação (acesso em 31 maio 2016).

Contrariamente ao que se refere à oferta de cursos técnicos, os dados evidenciaram que, dentre as Redes ofertantes, a maior participação se deu entre as redes públicas, das quais os Institutos Federais registraram 34,6% e as Redes Estaduais e Municipais 21%, muito embora a participação de setores como Sistema S e instituições privadas tenha permanecido alta (GRÁFICO 5).

Gráfico 5 - Pronatec - cursos técnicos: evolução de matrículas por rede ofertante de 2011 a 2015



Fonte: adaptado de Ministério da Educação (acesso em 31 maio 2016).

Em relação aos recursos repassados especificamente para as duas ações aqui em discussão, Expansão da Rede Federal e Bolsa-Formação, observamos uma disparidade intrigante na destinação de recursos. Os investimentos na expansão da Rede Federal EPCT, desde 2011, segundo Relatório de Gestão do MEC 2014 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015) foi de 3,3 milhões sendo 678 milhões só no ano 2014.

Os investimentos no Plano de Expansão e Reestruturação da Rede Federal desde 2011 foram de R\$ 3,3 bilhões, sendo R\$ 678 milhões em 2014. [...] A Rede Federal de educação profissional, Científica e Tecnológica cobre todos os estados brasileiros, oferecendo cursos técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrado e doutorado [...] (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 93)

Em relação ao Bolsa-Formação, o Relatório de Gestão da Setec 2013 informa que “Em 2013, o investimento no Pronatec/Bolsa-Formação foi da ordem de R\$ 2,7 bilhões” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 25). Já no ano de 2014 “os investimentos da iniciativa somam R\$ 3,8 bilhões” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 93). Ou seja, o que se investiu na Bolsa-Formação, até 2014, corresponde a uma média de 950 milhões por ano, investimento bem superior ao praticado na Rede Federal no ano de 2014, que foi de 678 milhões.

Frente à análise dos dados apresentada, fica revelada qual foi a verdadeira prioridade de investimentos praticada com o Pronatec, enquanto política de Expansão da educação profissional adotada pelo Governo Dilma: a opção em financiar cursos de baixa qualificação ofertados em instituições privadas e no Sistema S (hoje ligada extremamente aos interesses da classe econômica mais poderosa desse país) em detrimento da prioridade de oferta de cursos de maior tempo de duração e que se colocam como opção para uma formação mais ampliada, paralelamente ao fortalecimento das redes públicas de ensino, apontando para um esvaziamento do papel do Estado diante da garantia da educação profissional.

5 O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL NO IFES: MATERIALIZAÇÃO DO DEVER DO ESTADO POR MEIO DA EXPANSÃO DA REDE FEDERAL E DO PRONATEC NO IFES

Neste capítulo, procuramos analisar o direito à educação profissional no Ifes no contexto da Expansão da Rede Federal de EPCT e do Pronatec. Antes, porém, apresentamos um breve histórico da instituição que guarda similaridades com o processo nacional vivido pelas demais instituições da Rede Federal, o que se torna importante para compreendermos um pouco do que é o Ifes. Em seguida, a partir do Estatuto e do PDI 2014-2019 do Ifes (PDI 2014-2019) analisamos a concepção, finalidades e objetivos da educação profissional ofertada pelo Ifes, bem como o direito à educação profissional expresso nesses documentos.

Com base nos dados do Inep, IBGE e Relatórios de Gestão do Ifes, analisamos os indicadores da educação profissional no Ifes.

5.1 HISTÓRICO DO IFES: DA ESCOLA DE APRENDIZES E ARTIFICES DE VITÓRIA AO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

No estado do Espírito Santo, o cenário econômico em que foi fundada a Escola de Aprendizes e Artífices de Vitória (EAAV), em 1910, não se diferenciava muito do nacional, sendo sua economia, à época, pautada basicamente na cafeicultura. Assim como no plano nacional, também no estado algumas iniciativas foram tomadas na tentativa de incentivar o desenvolvimento industrial, durante o governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912), que calcaram terreno para a instalação da EAAV (SUETH *et al*, 2009).

A EAAV iniciou suas atividades, em 1910, com oferta educacional da escola primária e contava com aulas também de desenho e com cinco oficinas, sendo uma de marcenaria e carpintaria, uma de sapataria, uma ferraria e fundição, uma de alfaiataria e uma eletricidade (SUETH *et al*, 2009). Embora a expectativa em relação à EAAV fosse de uma instituição direcionada a atender a qualificação necessária à nascente indústria estadual, a maior parte dos cursos ofertados na época de sua

instalação distanciava-se dessa proposta, assim como ocorrido nas demais 18 Escolas de Aprendizes e Artífices implantadas nos demais estados brasileiros. Sobre esse aspecto, Cunha (2000, p. 96) afirma que

[...] Os ofícios que eram ensinados em todas elas eram os de marcenaria, alfaiataria e sapataria, mais artesanais do que propriamente manufatureiros, o que mostra a distância entre os propósitos industrialistas de seus criadores e a realidade diversa de sua vinculação com o trabalho fabril.

A EAAV passou por uma série de reorganizações ao longo de seus mais de cem anos de história, acompanhando assim todo o movimento nacional por que passaram as demais Escolas de Aprendizes e Artífices, passando pelas seguintes denominações: Liceu Industrial de Vitória, em 1937; Escola Técnica de Vitória (ETV), de 1942 a 1965; Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES), de 1965 a 1999; Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes), de 1999 a 2008 (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, acesso em 16 ago. 2016). Finalmente, a partir do ano de 2008, a instituição passou a integrar a Rede Federal de EPCT, com a denominação de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifes), pelo ordenamento da Lei nº 11.892/2008.

O Ifes se originou da junção do Cefetes (na época composto pelas Unidades de Ensino de Vitória, Colatina, Serra, Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus, Cariacica, Aracruz, Linhares e Nova Venécia) com as Escolas Agrotécnicas de Alegre (EAFA), Colatina (EAFC) e Santa Teresa (EAFST), que passaram à condição de *campus* do Ifes.

Desde a transformação em Ifes, em 29 de dezembro de 2008, foram criadas as unidades de Vila Velha (2010); Guarapari (2010); Ibatiba (2010); Venda Nova do Imigrante (2010); Piúma, (2011); Montanha (2014); Barra de São Francisco (2014); Campus Avançado de Viana (2014), vinculado a Cariacica; e Centro-Serrano (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014).

Do ponto de vista histórico, os tipos de cursos e modalidades ofertadas pelo Ifes, de acordo com Lima (2016), podem ser sistematizada em seis fases. A Fase 1, correspondente ao período de 1910 a 1942, concentrou tipos de cursos relacionados às profissões manuais. Já na Fase 2, que vai de 1942 a 1960, a oferta se

concentrou nos cursos de tipo industriais básicos, aprendizagem industrial e ginásio industrial. A Fase 3, que corresponde ao período entre 1960 a 1970, foi quando foram ofertados os primeiros cursos técnicos e o ginásio industrial. Na Fase 4, entre 1970 a 1999 a instituição concentrou suas ofertas nos cursos técnicos.

Ainda segundo Lima (2016), nas fases 1 e 2, o público-alvo dos cursos eram os desvalidos da sorte e a classe trabalhadora e, nesse contexto, sua principal função era formar para o trabalho industrial de baixa complexidade. Na fase 3, a oferta se tornou mais homogênea, diminuindo a diversidade de níveis e modalidades, sendo que, na Fase 4, essa homogeneidade se efetivou com a presença dos cursos técnicos (LIMA, 2016).

Já na Fase 5, que vai de 1999 a 2004, e Fase 6, de 2004 a 2014, no contexto de Expansão, os cursos ofertados são de tipo mais diversificados, desde os cursos FIC, técnicos integrados, tecnológicos, graduação e pós-graduação. Essas fases guardam semelhanças entre si, dado que em ambas instala-se uma heterogeneidade de cursos ofertados (LIMA, 2016).

Assim, após a implementação da Lei nº 11.892/2008, a instituição passou a ofertar cursos de Formação Inicial e Continuada, EMI, EMI na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos técnicos concomitantes e subsequentes, Cursos de graduação, mestrado e doutorado. Nesse sentido, assim como as demais instituições que hoje compõem a Rede Federal de EPCT, os cursos ofertados pelo Ifes foram sendo diversificados ao longo do tempo, o que promoveu uma verticalização da oferta para cima (LIMA, 2016).

Quanto à abrangência da Instituição, até o ano de 2016 o Ifes contava com 21 *campi* em funcionamento, distribuídos por todo o estado do Espírito Santo, em diversos municípios, registrando presença em todas as 10 microrregiões do estado. Os *campi* atendem ainda municípios de estados limítrofes ao Espírito Santo (INSITITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014), o que representa a materialização da sua capacidade de alcance.

Os campi do Ifes ocupam posição de referência educacional e se integram com a sociedade nos municípios em que estão localizados. Dispõem de

ampla infraestrutura física, laboratórios, equipamentos, bibliotecas, salas de aula e parques desportivos. Atendem os níveis básico, técnico e tecnológico de educação profissional e a educação superior (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 25).

Sobre a dimensão adquirida pela Rede Federal de EPCT, em decorrência implantação dos *campi* do Ifes e da Expansão da Rede Federal no Espírito Santo, os dados do Inep indicam que, no ano de 2007, o estado possuía pouco mais de 22 mil matrículas na educação profissional de nível médio nas redes públicas e privadas. No ano de 2014 esse número chegou a 48 mil matrículas, representando assim um crescimento de mais de 50%. Somente a rede pública ampliou sua oferta na EPTNM de 12 mil matrículas, em 2007, para mais de 27 mil matrículas em 2014 (INEPDATA, acesso em 20 ago. 2016).

A oferta de EMI no estado, após o início do processo de Expansão da Rede, também apresentou significativo crescimento. Esse número passou de pouco mais de 2 mil matrículas, em 2007, para 16 mil matrículas, no ano de 2014. Somente na Rede Federal esse número cresceu de 751 matrículas para 6 mil matrículas, enquanto na rede estadual o número passou de 1 mil para mais de 8 mil e na rede privada de 400 para 1.8 mil (INEPDATA, acesso em 20 ago. 2016).

Embora os números de matrículas de EMI da Rede Federal pareçam pequenos, se os analisarmos no âmbito do ensino médio, no estado, veremos que, na verdade, a única rede que ampliou as matrículas no ensino médio foi a Rede Federal. Os dados do Inep indicam que as matrículas no ensino médio no estado caíram de 140 mil, em 2007, para 134 mil, em 2014. As matrículas na rede estadual também apresentaram queda de 116 mil, em 2007, para 110 mil, em 2014. Já na rede privada, a queda foi de 21 mil matrículas, em 2007, para 17 mil matrículas em 2014. Assim, embora as demais redes tenham ampliado a oferta de EMI, o número absoluto de matrículas no ensino médio não foi ampliado, ao contrário, foi reduzido em todas as redes, sendo que a federal foi a única que ampliou a oferta absoluta de ensino médio no período mencionado

Nesse sentido, podemos afirmar que o processo de interiorização da educação profissional e descentralização da oferta, antes restrita às capitais, proporcionado

pela edição da Lei nº11.898/2008, combinada à ampliação do número de vagas no ensino médio, certamente contribuem para a efetivação do direito à educação, promovendo ainda a democratização da oferta de educação profissional no Estado (BROTTO, 2013).

O Ifes, assim como os demais Institutos Federais, se constitui como uma política pública consolidada, não só pela questão estrutural, mas por responder à necessidade histórica da institucionalização de uma política de educação profissional perene e mantida inteiramente pelo orçamento público, e, portanto, configuram-se um avanço no que se refere à oferta pública, gratuita e de qualidade da educação profissional, atuando também sobre o direito ao trabalho.

5.2 CONCEPÇÃO, FINALIDADES, OBJETIVOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFES: ANÁLISE DO PDI 2014-2019 E DO ESTATUTO

A Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de EPCT e criou os Institutos, determinou em seu artigo 14 que as instituições devem elaborar, em conjunto com a comunidade, um estatuto e um PDI, devendo ambos os documentos guardar coerência entre si e estarem em consonância com a legislação brasileira. Assim, tanto o PDI do Ifes (2014-2019), quanto o estatuto são documentos institucionais exigidos por força da lei.

O estatuto trata-se tanto de um documento orientador e organizador da oferta educacional do Ifes, como também regulamenta o funcionamento dos órgãos colegiados e demais instâncias da instituição. O PDI tem por finalidade definir os programas, objetivos e metas da instituição para o período de sua vigência, considerando os marcos de concepção educacional e de sociedade nele definidas. O PDI engloba o Plano de Desenvolvimento Estratégico (PDE), que estabelece metas, projetos e ações, e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que contém a concepção que embasa a oferta educacional e os projetos de curso da instituição.

No que se refere aos princípios norteadores da oferta educacional no Ifes, tanto o PDI quanto o estatuto expressam os seguintes termos:

- I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
- II. verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
- III. eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;
- IV. inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais;
- V. natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014).

No PDI estão definidos ainda a Missão, Visão de Futuro e Valores compartilhados da instituição.

Missão:

Promover educação profissional pública de excelência, integrando ensino, pesquisa e extensão, para a construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável.

Visão de Futuro:

Ser referência em educação profissional, proporcionando o desenvolvimento tecnológico e socioeconômico do Espírito Santo, com reconhecimento nacional e internacional.

Valores Compartilhados:

Comprometimento • Cooperação • Ética • Excelência • Inclusão • Responsabilidade Social • Sustentabilidade • Transparência. (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 23)

No que tange à concepção educacional, o PDI 2014-2019, no capítulo que trata do PPI, estabelece de maneira contundente uma concepção de educação ampla, que tem por finalidade sustentar a emancipação dos sujeitos e que, portanto, se pautem no desenvolvimento integral do cidadão. O mesmo sentido é expresso também no estatuto, em seu artigo 24 (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2010).

O PDI 2014-2019, no que se refere ao PPI, nega de forma veemente qualquer formação profissional que se pautem num viés única e exclusivamente instrumental e que se resume apenas a ensinar um conjunto de práticas e técnicas repetitivas ao trabalhador. A concepção de educação profissional exposta no documento assume o trabalho como princípio educativo e defende uma formação integral e que articule conhecimentos acadêmicos e profissionais garantindo aos alunos acesso ao saber socialmente produzido pela humanidade, de modo a garantir a compreensão das bases do mundo do trabalho.

Assim, ao integrar o currículo e tendo o trabalho como eixo articulador dos conteúdos, ou seja, como princípio educativo, ficamos próximos do equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de atuar praticamente e trabalhar intelectualmente, permitindo ao jovem e ao adulto a compreensão

dos fundamentos técnicos, sociais, culturais, políticos e ambientais do sistema produtivo. (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 42)

Partindo do entendimento da educação em um sentido mais integral, o PDI 2014-2019, em seu PPI, estabelece sua atuação tendo em vista o desenvolvimento local, no sentido de construir, com as comunidades, alternativas de saídas à realidade excludente em que a sociedade se insere.

Um preceito que fundamenta a ação do Instituto Federal é, atuar no sentido do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal. O diálogo vivo e próximo dos Institutos Federais com a realidade local e regional objetiva provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 22).

Em relação à concepção de trabalho, o PDI 2014-2016 refere-se ao mesmo como uma atividade vital do ser humano, tanto no que se refere à sua subsistência, quanto à sua autoprodução como homem. Nesse sentido, ao expressar que “é preciso que se pense na concepção de trabalho de uma forma mais ampla, como uma atividade estruturante do ser social, como um valor próprio à vida humana e ao conhecimento que ele proporciona ao se relacionar com a natureza” (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 42), o Ifes admite o trabalho em sua concepção ontológica como atividade auto criadora e auto realizadora e, portanto, divergente da concepção de trabalho em sua forma histórica predominante no modo de produção capitalista (MARX, 2010b; 2010c).

No entanto, quando o PDI trata do PDE e do Mapa Estratégico²⁷, a concepção de educação profissional e trabalho ora exposta no PPI entra em contradição com alguns dos objetivos contidos no PDE. Assim, observamos no Mapa Estratégico do PDE a presença de elementos fortemente relacionados à sociabilidade neoliberal (GENTILLI, 1998) e que não são coerentes com concepção ontológica de trabalho apontada no PPI. Isso pode ser observado quando o PDE aponta como primeiro

²⁷ De acordo com PDI 2014-2019 “Os objetivos estratégicos são os fins a serem perseguidos pelo Instituto Federal do Espírito Santo para o cumprimento de sua missão institucional e o alcance de sua visão de futuro. Traduzem, consideradas as demandas e expectativas de suas partes interessadas, os desafios a serem enfrentados para os próximos anos.” (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 31)

objetivo que a formação ofertada no Ifes deverá formar profissionais empreendedores e atuantes (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 31). Essa mesma referência ao empreendedorismo como uma finalidade formativa é encontrada no estatuto, nos artigos 28 e 29, quando trata da pesquisa e pós-graduação onde também é definido como objetivos da pesquisa desenvolvida no Ifes “formar recursos humanos” (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2010).

Segundo Gentili (1998), a capacidade de empreender é uma competência que está associada ao conceito de empregabilidade, tornar-se empregável, que responsabiliza o próprio trabalhador pela sua condição social (CIAVATTA; RAMOS, 2011). O empreendedorismo, assim como cooperação, adaptabilidade e flexibilidade compõe o rol das competências necessárias inscritas nas teorias educacionais neo-economicistas, ou na TCH rejuvenescida (FRIGOTTO, 2010), que entendem a escola como um espaço que formará o cidadão habilitado nessas competências e apto a se tornar um consumidor responsável. Nesse viés, a educação desvincula-se do direito social, se alocando na esfera do mercado, passando de bem comum a bem de consumo (GENTILLI, 1998).

Outro aspecto contraditório do PDI 2014-2016 refere-se ao quarto objetivo do Mapa Estratégico do PDE, que define o fortalecimento de parcerias com o setor produtivo. Esse objetivo coloca a instituição no caminho de uma formação para o mercado, e, portanto, para o trabalho alienado, além de canalizar sua produção, em termos de pesquisa, não para a criação de tecnologias sócias que visem contribuir para a superação da exclusão social, como exposto no PPI, mas a favor do fortalecimento da concentração do conhecimento, desapropriando os trabalhadores de seu conhecimento e controle (BRAVERMAN, 1987).

Nos demais objetivos contidos no Mapa Estratégico do PDE, observa-se ainda uma difusão conceitual e uma abertura tão ampla de entendimento sobre determinados aspectos, que podemos afirmar que o PDE não parece ter sido construído pelo mesmo grupo que construiu o PPI, tendo em vista o pouco diálogo entre a

concepção educacional exposta no PPI e os objetivos definidos no PDE²⁸, embora ambos sejam parte componente do PDI.

No que se refere ao público-alvo do Ifes, o PPI recua ao reconhecer como público prioritário da instituição, os jovens de 16 a 29 anos, justificado da seguinte forma: “Observando as ofertas e o público-alvo dos cursos ofertados pelo Ifes, é fácil concluir que essa é a faixa etária na qual se encontram a maioria dos estudantes.” (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 43). Essa afirmação nos leva a crer que a construção do documento desconsiderou que a predominância dessa faixa etária se constituiu historicamente com base em um tipo de oferta que se estabeleceu pela imposição da separação entre a educação profissional e ensino médio, decorrente da legislação vigente no governo Fernando Henrique Cardoso, e que levou à produção de uma elitização e limitação do público da instituição (LIMA, 2016).

Complementarmente, ao limitar essa faixa etária, o PDI desconsidera que a educação de jovens e adultos de nível médio precisa ampliar sua abrangência, dado que, ainda hoje, uma parte da população adulta não concluiu o ensino médio. Tal premissa vai ao encontro do exposto no documento mencionado, quando trata do PPI, admitindo que a escolarização das pessoas jovens e adultas é uma barreira que precisa ser superada, recorrendo inclusive aos dados do IBGE para justificar essa afirmação: “a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/Pnad, 2009), nos mostram que o Ifes precisa implementar e consolidar ações que possam contribuir para a melhoria dessa situação” (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 44).

No entanto, embora o PDI 2014-2016 explicita um público-alvo, visto por nós como limitado, de forma coerente com a concepção de educação profissional expressa o documento afirma que a oferta da EJA deve se desvincular de programas governamentais que proponham sua oferta de forma aligeirada, pressuposto reconhece o direito à educação desse público.

²⁸ Ver páginas 31 e 42 do PDI.

Em relação aos objetivos da instituição expressos do PDI e no estatuto, esses são os mesmos, copiados literalmente do artigo 7º da Lei nº 11.892. Sobre esse aspecto, o PDI 2014-2019 enfatiza reiteradas vezes o compromisso do Ifes em ofertar 50% das vagas para a educação profissional de nível médio (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 23, 24, 59 e 57).

Finalmente, no que se refere a uma avaliação geral dos dois documentos, e em especial sobre o PDI 2014-2016, observamos que os mesmos avançam ao se pautarem numa concepção de educação profissional que entende que o trabalho é um elemento determinante na formação dos sujeitos e para a vida coletiva em sociedade, demonstrando preocupação com a exclusão e condições de pobreza em que vive a maior parte da população.

Isso se reflete principalmente no PPI, que evidencia a preocupação de que a instituição não se enverede por um tipo de oferta educacional extremamente acadêmica, ou somente propedêutica, mas que se articule a formação técnica/prática: “alertamos que é necessário o devido cuidado para que não percamos a identidade do aspecto prático de nossos cursos técnicos – e até dos superiores” (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 55).

A análise do PDI do Ifes e do Estatuto nos permitiu indicar que entre ambos, e principalmente dentro do próprio PDI, há uma coexistência de concepção educacional, de homem e de sociedade, bem diversas e mesmo opostas. Embora os documentos institucionais sejam a expressão de um conjunto e de uma pluralidade de ideias presentes na instituição, concepções tão díspares, como as expressas principalmente dentro do PDI, podem expor a oferta educacional da instituição à fragilidades.

De um modo geral, mesmo diante das contradições ora expostas, a análise desses documentos nos permitiu considerá-los avançados na linha da concepção de educação profissional como direito, expressa nessa pesquisa. Todavia, sabemos que o registro de uma concepção nos documentos oficiais não garante sua efetivação prática, sendo necessário considerar os rumos de outros processos que garantirão essa efetivação: os projetos de curso, os planejamentos das disciplinas,

as deliberações quanto ao tipo de oferta educacional a ser priorizada, a definição dos projetos e programa a serem implantados, os tipos de conhecimentos e tecnologias que serão produzidos e a serviço de quem serão produzidos, pelas pesquisas etc.

Embora as contradições expostas no PDI, podemos afirmar que o caminho a ser traçado pela instituição conta, com esse documento, e principalmente com o PPI do PDI 2014-2019, com importantes instrumentos para garantia do direito à educação profissional no Ifes.

5.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONA NO IFES: ANÁLISE DOS INDICADORES

Nesta seção, apresentamos os dados do Ifes, procurando problematizar o direito à educação, a partir do entendimento evidenciado na pesquisa, no contexto da Expansão da Rede Federal de EPCT e do Pronatec. Nesse sentido, recorreremos aos dados disponíveis sobre a educação profissional do Instituto²⁹, no site do Inep, Sistema Acadêmico do Ifes, Relatórios de Gestão dos *campi* do Ifes 2013, Relatório de Gestão Geral do Ifes 2013 e 2014, editais do processo seletivo da instituição e PDI.

Como apresentado anteriormente, o Ifes conta hoje com 21 *campi* em funcionamento, ofertando diversos cursos, desde a formação inicial e continuada até a pós-graduação. No Quadro a seguir, apresentamos o movimento de expansão do Ifes a partir do Plano de Expansão da Rede Federal, iniciado em 2003 e impulsionado pela Lei nº 11.892.

Nesse Quadro, observamos um movimento importante. Antes de 2003 a instituição contava com três unidades do Cefetes e três agrotécnicas. A partir desse ano, até o ano de 2010, ou seja, antes de ser lançado o Pronatec, foram abertas 11 unidades. A partir de 2011 somente três novas unidades foram abertas no Espírito Santo.

²⁹ Não é nosso foco analisar a oferta de educação superior e pós-graduação, embora reconheçamos que com a expansão os Institutos passaram a ter oferta significativa nessas modalidades.

Nesse sentido, após a edição do programa, podemos afirmar que houve uma desaceleração da expansão da Rede Federal no Espírito Santo.

Quadro 9 - Evolução da expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo até 2014³⁰

Período	Campi	Total
Campus preexistente (Antes de 2003)	Alegre	6
	Colatina	
	Campus Colatina Zona Rural (Itapina)	
	Santa Teresa	
	Serra	
	Vitória	
Expansão I (2003/2010)	Aracruz	11
	Cachoeiro de Itapemirim	
	Cariacica	
	Campus Avançado de Guarapari (Guarapari)	
	Ibatiba	
	Linhares	
	Nova Venécia	
	Campus Avançado de Piúma (Piúma)	
	São Mateus	
	Campus Avançado de Venda Nova do Imigrante (Venda Nova do Imigrante)	
	Vila Velha	
Expansão II (2011/2012)	Campus Avançado Centro Serrano (Santa Maria de Jetibá)	1
Expansão III (2013/2014)	Campus Barra do São Francisco (Barra de São Francisco)	2
	Campus Montanha	
Total	20 campi	

Fonte: Ministério da Educação (acesso em 17 jul. 2016).

Ainda segundo as informações desse Relatório, pode-se inferir que a instituição teve aumento de despesas que não foram acompanhados pelos investimentos federais. Segundo a instituição houve elevação de gastos principalmente com assistência ao educando e folha de pessoal, reconhecendo o recuo em relação a novos investimentos.

³⁰ Não consta no site consultado o Campus Viana. No entanto, ao longo do texto, quando consideraremos 21 *campi* em funcionamento, de acordo com o informado no PDInstitucional (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014)..

Através da análise do presente indicador, podemos constatar que o percentual de gastos com investimentos teve um recuo em relação ao o ano anterior. O recuo no índice se justificativa principalmente devido ao aumento considerável nos gastos totais, considerando o incremento vertiginoso com assistência ao Educando, com a folha de pessoal devido a entrada em exercício de novos servidores assim como a progressão na carreira dos mesmos. (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2015. p. 240)

No entanto, observamos que embora tenha diminuído os investimentos no Ifes, o número de matrículas na educação profissional de nível médio e nos cursos FIC cresceu significativamente. De acordo com os dados levantados, no ano de 2014, havia em torno de 12 mil alunos matriculados no Ifes (TABELA 11).

Tabela 11 – Matrículas da educação profissional Ifes (2007 a 2014)

Ano	EMI*	Conc.*	Sub*	Proeja**	FIC**	Total
2007	751	3845	1152	-	-	5.748
2008	898	2295	2547	-	-	5.740
2009	2.293	3035	1768	-	-	7.096
2010	3.558	2793	1804	318	-	8.473
2011	4.608	3369	1234	296	1015	10.522
2012	5.778	2823	1050	206	932	10.789
2013	5.956	2780	863	-	2249	11.848
2014	6.025	2341	1143	-	3097	12.606

Fonte: * InepData (acesso em 20 ago. 2016); ** Instituto Federal do Espírito Santo (2014b).

A análise da tabela revela que os cursos de EMI e FIC foram os que mais ampliaram o número de matrículas no Instituto. No entanto, chama à atenção a permanência de um considerável número de matrículas em cursos concomitantes, 2,3 mil, em 2014, enquanto na Rede Federal em geral houve decréscimo de matrículas nessa modalidade e aumento de matrículas nos cursos subsequentes. Quanto a isso, acreditamos que se justifique devido ao fato de alguns cursos do Ifes recorrerem à concomitância apenas a partir do terceiro ano do ensino médio, ofertando cursos técnicos que admitem a entrada de alunos que já concluíram o ensino médio ou que cursam o terceiro ano, denominados cursos concomitantes/subsequentes pela instituição.

Outro elemento importante a se considerar sobre os dados dispostos na Tabela 11, refere-se ao número de matrículas em cursos FIC que, em 2014, chegou a 3 mil

Tabela 12 - Matrícula do EMI no Ifes, por *campus* (2007 a 2014)

Campus	(conclusão)							
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Vila Velha	Não oferta							
Vitória	531	509	713	820	765	779	733	667
Total	751	898	2293	3558	4608	5778	5956	6025

Fonte: elaborada pela autora a partir de consulta em InepData (acesso 20 ago. 2016).

Importa ressaltar que a exceção do Campus Barra de São Francisco, o fato de a Lei nº 11.892/2011 não obrigar a oferta de EMI, mas sim determiná-la como prioridade, responde como justificativa pelos *campi* Serra e Vila Velha não ofertarem EMI, muito embora esses possuam estrutura consolidada para tal, possibilitando que os dois *campi* se eximam da responsabilidade.

Em relação ao Proeja, outra forma de oferta de educação integrada, os dados são reveladores do quanto essa modalidade não tem sido priorizada. Os dados da Tabela 13 demonstram que nem todos os *campi* ofertam cursos nessa modalidade e que o número de matrículas tem caído de forma considerável.

Tabela 13 – Matrículas do Proeja do Ifes, por *campus* (2011 a 2013)

Campus	2011	2012	2013	Campus	2011	2012	2013
Alegre	34	40	-	Montanha	-	-	-
Aracruz	-	-	-	Nova Venécia	-	-	-
Cachoeiro	-	-	-	Piúma	-	-	-
Cariacica	-	-	-	Santa Tereza	-	40	30
Centro Serrano	-	-	-	São Mateus	-	-	-
Colatina	98	-	-	Serra	-	-	-
Barra de São Francisco	-	-	-	Venda Nova	-	-	-
Guarapari	-	-	-	Viana	-	-	-
Ibatiba	-	-	-	Vila Velha	-	-	-
Itapina	40	40	-	Vitória	180	176	176
Linhares	-	-	-				
Ano	2011			2012			2013
Total	318			296			206

Fonte: Instituto Federal do Espírito Santo (2014b)

De acordo com as informações do Relatório de Gestão do Ifes de 2013 (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014b), o número de matrículas no Proeja, naquele ano, era de 206. Essa baixa no número de matrículas combina-se à diminuição na oferta que vem ocorrendo nos últimos anos. A partir dos editais de processo seletivo da instituição, observamos que a oferta de vagas no Proeja caiu drasticamente de 428 vagas, em 2008, para 172 vagas, no primeiro semestre de 2016.

No que se refere aos cursos concomitantes e subsequentes, como já analisamos anteriormente, houve redução do número de matrículas em ambos. Em alguns *campi* a matrícula de cursos subsequentes praticamente se extinguiu como nos *campi* de Alegre, Aracruz, Cachoeiro, Linhares, Montanha, Serra e Vitória, que de acordo com os dados do Inep não registraram matrículas em cursos subsequentes em 2014 (TABELA 14).

Tabela 14 - Matrículas em cursos de educação profissional Concomitante(C)/ Subsequente(S) do Ifes, por *campus* (2007 a 2014)

Campus	2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013		2014	
	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Alegre	502	86	522	94	312	76	115	95	61	27	44	4	58	-	38	-
Aracruz	-	-	-	-	-	118	255	-	73	77	78	-	48	-	111	-
Cachoeiro	-	480	-	517	-	592	485	166	661	-	580	283	541	-	446	-
Cariacica	-	121	190	-	-	224	14	166	198	96	12	70	68	295	16	331
Colatina	665	70	640	26	493	72	158	374	266	59	179	-	129	27	96	33
Guarapari	-	-	-	-	-	-	27	57	363	-	263	-	240	-	66	146
Ibatiba	-	-	-	-	-	-	-	-	34	-	16	16	9	27	5	19
Linhares	-	-	-	-	195	-	6	241	73	152	180	-	180	-	170	-
Montanha	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nova Venécia	-	-	-	-	-	140	-	155	16	134	75	50	168	-	87	47
Piuma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	29	-	32	-	5	13	-
Santa Teresa	405	145	321	130	160	160	52	126	-	68	-	45	-	58	-	50
São Mateus	-	147	286	-	-	386	12	385	28	441	50	318	42	246	16	246
Serra	579	-	336	150	368	-	403	-	580	-	391	-	440	-	386	-
Venda Nova	-	-	-	-	-	-	1	39	3	111	5	185	1	124	1	88
Vila Velha	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	-	47	5	81	22	183
Vitória	1694	103	-	1630	1507	-	1265	-	1013	-	950	-	851	-	868	-
Total	3845	1152	2295	2547	3035	1768	2793	1804	3369	1234	2823	1050	2780	863	2341	1143

Fonte: elaborada pela autora a partir de consulta em InepData (acesso 20 ago. 2016).

Os números registrados na Tabela 14 são também indicadores relevantes para refletirmos sobre a efetividade do Pronatec no Ifes quanto ao cumprimento do direito à educação profissional.

O Programa, que se coloca como política de expansão e fortalecimento da educação profissional, também prevê, ações no âmbito da oferta de cursos técnicos para concluintes do ensino médio via BFE, e o Instituto se insere nessa ação como um ofertante do programa. O Ifes também se insere na ação prevista no inciso I do artigo 4º da lei que prevê a ampliação das vagas e expansão da rede física. Nesse sentido, o número de vagas em cursos técnicos deveria ter sido ampliado tanto por efeito da ação prevista no inciso I, que prevê a ampliação de vagas e da rede física, quanto pela ação Bolsa-Formação. No entanto, como registram Maciel e outros (2015) e Maria Izabel da Costa Silva (2015), o percentual de vagas ofertadas em cursos técnicos no Ifes, por meio do Pronatec Bolsa-Formação, não ultrapassou o marco de 2%.

Diferentemente dos cursos ofertados pela instituição, em que os alunos são selecionados por processo seletivos por meio de provas, no Pronatec são os demandantes que fazem a seleção dos alunos, utilizando de critérios socioeconômicos, situação de vulnerabilidade social etc, Portanto, esses cursos têm por finalidade atender a uma parcela da população que se encontra em condições sociais menos favorecidas.

A partir de edição do Pronatec, observamos o incremento das matrículas em cursos de FIC no Ifes, por demanda da ação BFT. Praticamente todos os *campi* do Instituto atuaram como demandantes do programa que, no ano de 2014, registrou mais de 3mil matrículas, como observamos na Tabela 15.

Tabela 15 – Matrículas nos cursos de FIC no Ifes, por *campus* ou município (2011 a 2014)

<i>Campus/Município</i>	(continua)			
	2011	2012	2013	2014
Alegre	30	280	613	452
Anchieta	-	-		40

Tabela 15 – Matrículas nos cursos de FIC no Ifes, por *campus* ou município (2011 a 2014)

<i>Campus/Município</i>	2011	2012	2013	2014
Aracruz ³¹	100	0	0	106
Baixo Guandu	-	-	-	28
Barra de São Francisco	-	-	-	40
Cachoeiro ³²	NI	NI	NI	68
Cariacica	NI	NI	NI	214
Colatina	NI	NI	436	603
Guaçuí	-	-	-	110
Guarapari	537	40	82	59
Ibatiba	0	0	0	244
Iconha	-	-	-	49
Itapina	0	0	0	NI
Linhares	0	4	15	81
Montanha	-	-	-	227
Mucurici	-	-	-	30
Nova Venécia	63	417	375	158
Piúma	228	111	294	137
Santa Maria de Jetibá	-	-	-	70
Santa Teresa	NI	NI	NI	185
São Mateus	0	0	157	45
Serra	57	80	277	82
Venda Nova	-	-	-	69

Fonte: Instituto Federal do Espírito Santo (2014b, 2015).

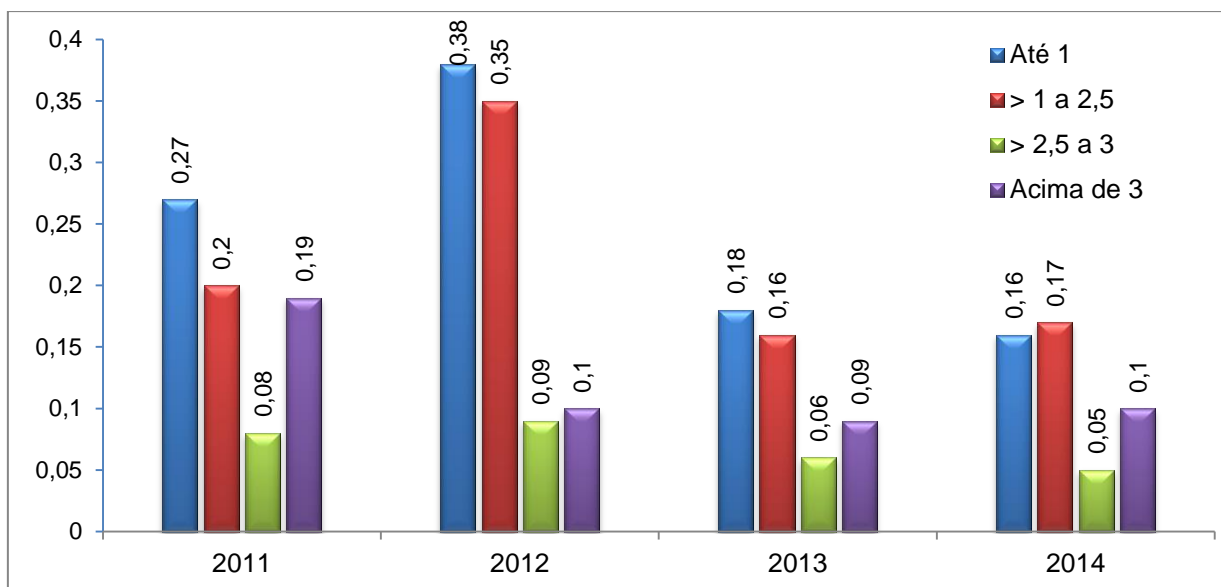
NI – Não Informado

Nota: Preparação dos autores.

Quanto ao perfil econômico dos alunos que frequentam o Ifes, esse se concentra majoritariamente em dois grupos: os que possuem renda per *capita* familiar de até 1 salário mínimo e os que possuem renda de 1 a 2,5 salários mínimos, como podemos visualizar no Gráfico 6.

³¹ Embora o *campus* tenha informado oferta de Pronatec em 2012 e 2013, não informou quantitativo de vagas.

³² Cachoeiro cita Pronatec, mas sem dados da oferta.

Gráfico 6 - Perfil socioeconômico dos alunos do Ifes

Fonte: adaptado de Instituto Federal do Espírito Santo (2015).

Esse gráfico é importante para a nossa reflexão, pois apresenta a alteração do perfil dos alunos da Instituição, que o segundo próprio Ifes, deve-se a dois fatores. Primeiro a interiorização e ampliação do número de *campi*, cursos e vagas. Segundo, pela política de cotas adotada pela instituição para todos os cursos, desde 2012, quando foi sancionada a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2011, que estabelece cotas sociais e raciais para as universidades e institutos.

Torna-se claro que a expansão da Rede Federal de educação profissional e o processo de interiorização das unidades de ensino, somados ao processo de democratização do acesso, através das políticas de cotas, ao mesmo tempo em que oportuniza novas perspectivas de formação profissional, de difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais, também impõem a Instituição o grande desafio de dar resposta a uma realidade social complexa oriunda de uma maior diversificação do perfil socioeconômico dos estudantes nos seus diferentes cursos e conseqüentemente o surgimento de demandas sociais com a necessidade urgente de atendimento.

Dessa forma, o Ifes vem cumprindo seu papel constitucional em atender as classes menos favorecidas economicamente, servindo-se de mecanismo para oportunizar a ascensão e inserção social do cidadão, o seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 240 e 241).

Essas informações nos levam a inferir que, sem dúvidas, o Plano de Expansão da Rede Federal de EPTC representa um avanço no que se refere à ampliação do direito à educação profissional como reconhecimento da educação, e principalmente

do trabalho como elemento fundamental e componente definidor da existência humana. Essa política representou a ampliação do acesso à educação de qualidade para a população brasileira, retirando do eixo das capitais a concentração das escolas públicas de educação profissional e levando-as para o interior dos estados.

A ampliação de educação profissional por meio da garantia de oferta pública e gratuita, assegurada pelos Institutos, leva à população, ainda, uma oferta educacional que tem mais potencialidade para superar a visão instrumentalista que marca a educação profissional no Brasil, colaborando assim para a ruptura da dualidade entre formação para o trabalho manual e formação para trabalho intelectual, ao tornar centro de sua política a oferta de educação profissional de nível médio, prioritariamente na forma integrada, ora reconhecida como a possibilidade de travessia para uma oferta educacional politécnica e que, portanto, forme o cidadão que domine os fundamentos dos processos sociais e do conhecimento.

No entanto, fica claro que, após 2011, ano em que o Pronatec passa a vigorar, todo esse processo, que vinha sendo potencializado pela Rede entra retração com a estagnação da oferta de vagas. Após 2011 observamos a queda no número de matrículas e oferta de vagas numa das modalidades que possibilitavam a elevação de escolaridade aliada à formação profissional do público da EJA, o Proeja. Paralelamente, houve o aumento do número de vagas em cursos FIC, cujo público é bem similar. Esse movimento é bastante contraditório visto que dentre as ações do programa estão a abertura de vagas e ampliação física da Rede Federal de EPCT.

Isso indica que a prioridade dessas instituições está sendo posta em risco e vem sendo alterada, ao passo que pouco a pouco vai sendo substituído o primado por uma formação que emprega um conceito de qualificação mais completo, representada pelo Proeja, ou pela EMI, por um conceito de qualificação reinterpretado e degradado aos moldes da definição de Braverman (1987), representado pelos cursos curta duração e baixa qualificação.

Chama a atenção ainda que a instituição, embora possua tradição na oferta de cursos técnicos, como destacado por Lima (2016), opte por ofertar de forma

majoritária, dentro das ações no âmbito do Pronatec, cursos FIC que não são sua “especialidade”.

Por último, o fato de alguns *campi* do Ifes não ofertarem EMI representa uma distorção do compromisso que os Institutos, de modo geral, possuem em relação à oferta de educação profissional no que se refere à sua garantia como direito. No entanto, sobre esse aspecto acreditamos que com o PNE 2014-2024, o Ifes passe a ser demandado mais em relação a essa modalidade de ensino, em virtude da meta que trata da ampliação do ensino médio (Meta 3), combinada à meta que trata da educação profissional (Meta 11), e que, nesse sentido, todos os *campi* serão direcionados a oferecer EMI, corrigindo esse impasse.

Diante do exposto passaremos então aos elementos da pesquisa de campo, a fim de completarmos a análise sobre o direito à educação no Ifes, no contexto da Expansão e do Pronatec.

6 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PÚBLICA VAI AO INTERIOR: O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFES CAMPUS SÃO MATEUS NO CONTEXTO DA EXPANSÃO E DO PRONATEC

Nesta seção analisamos o direito à educação profissional no Ifes, tomando como *locus* de pesquisa o Campus São Mateus. Esse campus está localizado no município de São Mateus, às margens da BR 101 – Norte, no bairro Litorâneo. O *campus* é uma das duas primeiras Unidades de Ensino Descentralizadas (Uneds) do Cefetes, que foram implantadas no Plano de Expansão I do governo Lula³³.

Para fins de contextualização da implantação do Campus São Mateus, apresentamos primeiramente um breve histórico do município, a partir das informações obtidas no *site* da prefeitura municipal. Em seguida, a partir dos dados disponíveis no *site* do IBGE, traçamos uma caracterização da economia e da população do município. Posteriormente, recorrendo aos dados disponíveis no *site* do Inep para traçar um panorama da oferta educacional em São Mateus, com foco principal no ensino médio e na educação profissional de Nível Médio.

Posteriormente, abordamos a Expansão da Rede Federal de EPCT em São Mateus, a implantação do Pronatec, os principais indicadores da educação profissional no *campus*. Em todos os casos tomamos como horizonte a educação profissional como direito.

6.1 LOCALIZAÇÃO, CARACTERIZAÇÃO E DADOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS

O município de São Mateus está localizado na microrregião Nordeste, e macrorregião Norte do Espírito Santo (INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES, acesso em 22 set. 2016), distante 220 km da capital do estado, a cidade de Vitória.

São Mateus é uma das cidades mais antigas do estado do Espírito Santo, fundada em 1544. O município ocupou papel de destaque na economia do estado no período

³³ A outra unidade citada é o Campus Cariacica. Informação obtida por meio de entrevista.

do Brasil Colônia devido ao seu porto, por onde eram comercializados produtos e por onde entravam os escravos. São Mateus foi transformado em município em 1849 e, até a década de 1930, a cidade era considerada um importante entreposto comercial por seu porto, onde aportavam pequenos navios, e seus armazéns, que eram responsáveis por distribuir mercadorias de todos os tipos aos moradores locais e das cidades do entorno (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS, acesso em 22 set. 2016).

Segundo dados do IBGE, a economia do município de São Mateus é composta predominantemente pelo setor de Serviços, com 41,2% das atividades; seguido do setor de Administração e Serviços públicos, com 26,02%; posteriormente a Indústria, com 17,44%; por Impostos com 8,12% e pelo setor Agropecuário com 7,4% (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, acesso em 24 set. 2016b).

Destaca-se ainda como importante elemento na economia do município a produção de petróleo, descoberto na região, ainda na década de 1960, que movimentou a perfuração de poços e motivou a instalação de sede regional da Petrobras, além de outras empresas terceirizadas que prestam serviços à estatal. Tal descoberta provocou alterações significativas no município promovendo migração da população do campo para a cidade, fomentando um forte crescimento populacional, principalmente nas décadas de 1980 e 2000, motivado pela demanda de empregos na cidade (BERTUANI, 2014).

Segundo dados do Censo Demográfico de 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, acesso em 24 set. 2016a), a população estimada para 2016, do município de São Mateus, é de 126.437 habitantes, em sua maior parte residentes na área urbana. Ainda segundo o Instituto, em 2010, 25,71% da população tinha entre 0 a 14 anos, 65,81% tinham idade entre 15 a 59 anos e 8,48% tinham acima de 60 anos.

No que se refere à educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2015 foi de 5.6 para a 4º série/5º ano, e 4.2 para a 8º série/9º anos, situando-se acima da média registrada para o estado do Espírito Santo que foi

de 5.5 e 4.1 respectivamente (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, acesso em 22 set. 2016).

No ano de 2010, existiam no município 95 escolas de ensino fundamental, das quais 75 eram municipais, 11 estaduais e 9 privadas, para uma população de aproximadamente 20 mil pessoas na faixa aproximada ao nível de ensino (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, acesso em 24 set. 2016a).

Em relação ao ensino médio, no ano de 2014, existiam 12 escolas que ofertavam essa modalidade de ensino, sendo 6 estaduais, 5 privadas e 1 federal³⁴, de acordo com informações do site Inep. Como podemos observar, os dados referentes ao número de estabelecimentos de ensino médio, demonstram-se muito aquém em relação ao número de estabelecimentos do ensino fundamental (TABELA 16).

Tabela 16 – Escolas ensino médio no município de São Mateus, por dependência administrativa (2007 a 2014)

Anos	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2007	1	6	0	5	12
2008	1	6	0	7	14
2009	1	6	0	6	13
2010	1	6	0	6	13
2011	1	6	0	6	13
2012	1	6	0	6	13
2013	1	6	0	5	12
2014	1	6	0	5	12

Fonte: elabora pela autora a partir de consulta em InepData (acesso em 20 ago. 2016).

Os dados do Censo Demográfico indicam que em São Mateus a população de 14 a 17 anos, em 2010, era de aproximadamente 10 mil habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, acesso em 24 set. 2016a). No entanto, como podemos observar na Tabela 18, no mesmo ano, o município contava apenas com 6 escolas estaduais para o atendimento dessa faixa populacional. Se considerarmos que as escolas estaduais atendem também ao público da EJA, que

³⁴ Essa escola é o Ifes.

se situa na faixa etária acima de 18 anos, os dados são reveladores de uma alta demanda por escolas de ensino médio no município.

Quando analisamos o número de matrículas no ensino médio em São Mateus, esse quadro fica mais evidente. Observamos, por exemplo, que no ano de 2010 havia em torno de 4mil alunos matriculados no ensino médio (TABELA 17), os quais estavam localizados, majoritariamente, em escolas da Rede Estadual.

Tabela 17 – Matrículas no ensino médio no município de São Mateus, por dependência administrativa (2007 a 2014)

Anos	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2007	0	4.038	0	470	4.508
2008	0	4.066	0	464	4.530
2009	72	4.164	0	442	4.678
2010	130	3.741	0	408	4.279
2011	204	3.814	0	423	4.441
2012	250	3.955	0	453	4.658
2013	268	4.006	0	359	4.633
2014	275	3.849	0	335	4.459

Fonte: elaborada pela autora a partir de consulta em InepData (acesso em 20 ago. 2016).

Ou seja, os dados do Inep demonstram que boa parte da população na faixa de idade correspondente ao ensino médio não estava matriculada em 2010. Os dados revelam ainda uma queda entre 2007 e 2014 do número de matrículas no ensino médio no município, mesmo com início de oferta do EMI pela Rede Federal, a partir de 2009, evidenciando ainda mais uma ausência da Rede Estadual na oferta de Ensino médio, que de acordo com a legislação é o ente federado responsável por esse nível de ensino.

Os dados informados apontam para a necessidade de ampliação da oferta pública de ensino médio no município, por parte do Estado, e reforçam a necessidade de colaboração da Rede Federal nessa oferta, ainda mais diante do PNE 2014-2024, que estendeu a obrigatoriedade da educação ao ensino médio.

Em relação às matrículas de educação profissional de nível médio no município, observamos que a oferta também é muito pequena. No EMI, por exemplo,

identificamos a presença da Rede Federal como a maior responsável por essa oferta, embora de maneira ainda tímida (TABELA 17).

No que se refere às matrículas nos cursos Subsequentes, a maior parte concentra-se no setor privado, e mesmo assim, esse número também é pequeno, chegando a pouco mais de 1 mil matrículas, em 2014.

Tabela 18 – Matrículas na educação profissional de nível médio no município de São Mateus, por dependência administrativa (2007 a 2014)

Ano	Integrado				Concomitante				Subsequente				Total
	F*	E*	M*	P*	F*	E*	M*	P*	F*	E*	M*	P*	
2007	0	0	0	0	0	0	0		147	160	0	967	1.274
2008	0	0	0	0	286	0	0		0	0	0	1.003	1.289
2009	72	0	0	0	0	0	0	47	386	0	0	1.149	1.654
2010	130	58	0	0	12	0	0	26	385	0	0	1.376	1.987
2011	204	105	0	29	28	0	0	25	441	99	0	1.639	2.570
2012	250	111	0	47	50	0	0	7	318	54	0	1.712	2.549
2013	268	57	0	78	42	0	0	26	246	146	0	1.535	2.398
2014	275	66	0	76	16	0	0	7	246	271	0	1.574	2.531

Fonte: elaborada pela autora a partir de consulta em InepData (acesso em 20 ago. 2016).

Os dados apresentados até aqui sobre a educação no município demonstram que o direito à educação no ensino médio encontra-se comprometido na medida em que o número de matrículas nesse nível permanece pequeno em relação à população e ao número de escolas públicas que fazem sua oferta.

No que tange a educação profissional de nível médio, os dados revelam que a rede privada é o setor que tem hegemonizado as matrículas, demonstrando também o comprometimento do direito à educação profissional, visto o pequeno número de matrículas registrado nas redes públicas, expondo assim a urgência da ampliação da oferta pública de formação profissional no município.

Nesse contexto, os dados nos indicam que a presença do Instituto Federal no município é altamente importante, na medida em que se configura como possibilidade para assegurar à população o acesso à educação profissional e ao ensino médio público, gratuito e de qualidade.

Nessa perspectiva, abordaremos a seguir o processo de implantação e implementação do Campus São Mateus, que possui interface direta, como veremos, com a situação educacional ora elucidada.

6.2 HISTÓRIA, DESAFIOS E DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM UM CAMPUS DO INTERIOR: ANÁLISE A PARTIR DO IFES CAMPUS SÃO MATEUS

Neste tópico, procuramos analisar os principais aspectos da implantação e implementação do *campus*, da interiorização da educação profissional pública, os principais desafios envolvidos nesse processo e o direito à educação profissional. Tomamos como referência as informações disponíveis no *site* do Ifes, os documentos internos da instituição, as entrevistas realizadas com atores envolvidos na implantação do *campus* e demais servidores e o trabalho realizado por Bertuani (2014)³⁵. Essa parte traz importantes elementos para compreendermos a Expansão da Rede Federal, seus desafios, a mobilização de outros atores e demais entes federados nesse processo, a escolha dos municípios que receberiam as unidades/*campi* e a definição dos cursos a serem desenvolvidos.

O Campus São Mateus do Ifes teve suas atividades oficiais iniciadas como Unidade de Ensino Descentralizada do Cefetes, no ano de 2006. No entanto, sua história é muito anterior e remete ao ano de 1998, quando a instituição ainda era denominada ETFES e quando começaram no município as primeiras movimentações pela abertura de cursos técnicos públicos, tendo em vista o atendimento da demanda de formação de profissionais qualificados para atuarem na área da Petrobras.

Assim, em 1998, o Sindicato dos Petroleiros do Espírito Santo (Sindipetro), em conjunto com as associações de moradores de alguns bairros, iniciou uma campanha no município, intitulada “São Mateus merece uma Escola Técnica”. Essa campanha foi motivada pela constatação da necessidade de qualificar tanto a mão

³⁵ Bertuani (2014) realizou uma pesquisa de mestrado sobre o processo e expansão do Ifes a partir da categoria “Arranjos Produtivos Locais”, e tomou como lócus de pesquisa o campus São Mateus. O autor traz em seu trabalho um importante resgate histórico da implantação do campus.

de obra que trabalhava na área da Petrobrás quanto os cidadãos mateenses para ocupação de postos de trabalho gerados pela implantação da empresa no município (CARVALHO, 2009).

Essa questão ficou evidente na fala de um dos gestores do Ifes entrevistados que esteve envolvido na implantação do *campus*, como poderemos ler abaixo.

[...] na época, gerente geral lá dizia o seguinte: São Mateus tinha muito pra oferecer em termos de empregos, de empregos na área qualificada que ele dizia, mas ele tinha dificuldades de colocar alguém com qualificação por que não tinha gente da cidade, da comunidade, que tinha formação superior ou formação técnica e isso era um problema pra ele. Porque que era um problema? Por que ele levava o cara que se formava no Rio, em Vitória, em São Paulo e esse cara ia pra lá e ficava dois meses, um ano no máximo e aparecia uma oportunidade ele caía fora (Gestor 2).

Ou seja, com a implantação da Petrobrás e a ida de empresas ligadas a ela para o município, novos postos de trabalho foram gerados e demandavam por profissionais especializados. Sobretudo gerou-se demanda de qualificação para a população para ocupação de postos de trabalho que, por falta de profissionais locais, estavam sendo ocupadas por pessoas vindas de outras municipalidades. Emergiu daí a necessidade da implantação de uma instituição pública que atendesse a essa demanda.

Em entrevista com um dos gestores, extraímos o seguinte relato sobre o movimento que se instaurou na cidade em torno da reivindicação da implantação de uma Escola Técnica Federal no município, ainda no ano de 1998.

Havia em São Mateus um desejo muito forte da sociedade mateense, comunidade, muito grande pra levar uma escola técnica pra lá e foi feito na cidade um movimento pró escola técnica, entendeu? Com passeata, com pessoas que vinham me procurar, pelo menos comigo, de 98 pra cá, como é que fazia pra levar uma escola técnica pra lá, eu recebia gente da comunidade, enfim. (Gestor 3)

A campanha ganhou bastante dimensão no município, com ampla divulgação na comunidade sobre a necessidade da implantação de uma instituição pública que promovesse a qualificação de forma gratuita para a população, como podemos ver abaixo no cartaz da campanha.

Imagem 1 - Campanha pela Escola Técnica



Fonte: Sindicato dos Petroleiros (apud BERTUANI, 2014, p. 152).

Destaca-se que, no contexto em que São Mateus reivindicava a escola técnica pública, o Brasil vivenciava, na década de 1990, forte ofensiva neoliberal vivenciada no governo Fernando Henrique Cardoso, período em que houve desmonte das estatais e a intensificação do processo de privatização (ANTUNES; POCHMANN, 2008). Nesse período, e sob os auspícios do Consenso de Washington, intensificaram-se os ataques aos direitos sociais e aos serviços públicos em geral, sob a alegação da necessidade de uma diminuição do Estado como mecanismo de superação da crise econômica (GENTILLI, 1998).

Pelo Brasil afora, os movimentos sociais se mobilizaram em defesa dos direitos sociais e contra as privatizações em curso, e no município de São Mateus, a história da implantação do Ifes possui forte vinculação com esse processo, tendo sido protagonizada pelos movimentos social e sindical que foram às ruas em defesa da educação pública, pedir a implantação da Escola Técnica Federal São Mateus (BERTUANI, 2014).

No ano de 1999, o Sindipetro realizou um grande abaixo assinado junto à população, como parte da campanha “São Mateus merece uma Escola Técnica”, como nos relatou um dos entrevistados.

[...] o sindicato também ajudou muito, fizeram abaixo assinado, recolhendo assinaturas né. O sindicato fez uma coisa maravilhosa na época, que ele foi pra rua colher assinatura das pessoas e eu achei aquilo uma atitude fantástica (Professor 3).

Mas as ações não pararam por aí. Na época também foram realizadas audiências públicas envolvendo a comunidade, políticos, empresários, além de passeatas nas ruas do município conforme podemos ver na Imagem 2.

Imagem 2 - Passeata em defesa da Escola Técnica em São Mateus



Fonte: Sindicato dos Petroleiros (apud BERTUANI, 2014, p. 153).

Assim, o debate em torno da implantação da Escola Técnica Federal no município envolveu diversos setores da sociedade, desde empresas, com destaque para a Petrobras, passando pelo sindicato, associações de bairros, igreja e demais atores.

[...] toda a sociedade foram convidadas, eu me lembro que eu participei de reuniões. Toda a sociedade Mateense foi convidada, todos os seguimentos entendeu? A igreja, as ONGs da região, as empresas, os diretores de escolas, de escolas normal, a Ceunes tava né, a direção da Ceunes, todo o seguimento da sociedade foi convidado, foi muito aberto o processo né (Professor 3).

Porém, mesmo diante da pressão social, a abertura de novas escolas federais estava proibida, por força da Lei 9.649/98. Esse elemento impedia que o projeto demandado pela comunidade fosse a adiante, naquele momento.

A confluência de forças esbarrava na Lei 9.649/98 que não permitia ao governo federal arcar com todo o custo de abertura de uma nova escola técnica. A saída encontrada, para a superação deste entrave, foi fazer algo similar ao movimento de criação da Ceunes. O Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes) implantou um projeto de extensão e não Coordenadoria em São Mateus, como ocorreu anteriormente com a Ufes. A extensão visava ofertar vagas de curso técnico em Mecânica no município de São Mateus através de uma parceria público – privado que envolvia Petrobras, empresas terceirizadas da Petrobras, Prefeitura de São Mateus, Sindicato dos Petroleiros e Cefetes (BERTUANI, 2014, p. 150).

Esse mesmo impeditivo também foi relatado por um dos gestores entrevistado que atuou na implantação do *campus*.

Então comunidade, servidor da Petrobras, empresários, todo mundo queria, assim, desejou, fazia passeata, movimentos e tal, pra ter uma escola técnica né. Então esse aí foi mais um motivo pra gente ir pra lá, certo. Bom, aí era governo FHC, sem chance disso acontecer (Gestor 3).

Diante da impossibilidade de abertura de novas unidades do Cefetes, imposta pelo governo Fernando Henrique Cardoso, a saída encontrada foi fazer a oferta dos cursos em São Mateus, pela unidade de Vitória, como cursos de extensão. Assim, em 2001, quando a Etfes já havia se tornado Cefetes, foram postas em funcionamento as primeiras turmas do curso técnico em Mecânica em São Mateus, sendo uma turma destinada a trabalhadores e uma turma aberta à comunidade.

O curso era ministrado pelos professores da unidade do Cefetes de Vitória, que se deslocavam até o município de São Mateus, durante a semana, para as aulas teóricas. Como não havia espaço físico, a Petrobras disponibilizou o local para realização das aulas e a prefeitura responsabilizou-se pelo pagamento dos professores envolvidos. A fim de realizar as aulas práticas, nos finais de semana, os alunos se deslocavam até a unidade de Vitória para realização das aulas nos laboratórios e o transporte era assegurado pelas empresas do município.

Aí definimos que o Ifes ficaria com a parte pedagógica de curso, a Petrobras seria responsável pelo espaço físico, nessa época era curso de extensão tá, e a empresas ficaram responsáveis pela parte de transporte. Por quê? Por que o seguinte, como é que nós vamos fazer esse curso, "vamos fazer? Vamos!" Todo mundo concordava. "São Mateus tem estrutura?" Não tem, por que mecânica dependia muito de práticas e de laboratório, "como é que nós vamos fazer?" Aí decidimos que faríamos a parte teórica em São Mateus, "e como fazer a prática?" Aí algumas empresas: "nos vamos fazer as aulas práticas nas nossas oficinas". Aí na semana após essa reunião eu reuni um grupo de professores e "vamos lá em São Mateus visitar as oficinas", aí chegamos à conclusão que não, nenhuma oficina oferecia

condições pra gente trabalhar com o curso Técnico em Mecânica. E aí nós resolvemos que seria assim né, a parte das teorias seria dada em São Mateus e a parte prática aqui. E aí ficou dividido mais ou menos assim. Prefeitura foi responsável por, como era um projeto de extensão, a pagar os professores, a Petrobras a disponibilizar uma área lá, pras aulas teóricas, e o Ifes pelo resto projeto pedagógico e tudo e as aulas práticas seriam feitas no Campus Vitória, aos sábados. (Gestor 2)

Segundo um dos gestores entrevistados, de 2001 a 2004, houve em São Mateus quatro turmas do curso Técnico em Mecânica e duas do curso Técnico em Automação, ambas em parceria com as empresas locais, a Petrobras e comunidade, além de um Curso de Especialização em Petróleo e Gás, todos alocados como extensão da unidade de Vitória.

Sobre esse aspecto, um dos entrevistados faz o seguinte relato.

[...]. Quando eles vieram, era 60 vagas para técnico em mecânica e 35 vagas para automação, e eu dei aula nesses cursos, e foi feito um acordo, dessas 60 vagas, 30 vagas eram destinadas a Petrobras, a Petrobras escolhia quem já trabalhava com ela, que ela precisava que fosse certificado, pra você ter ideia na época nós tínhamos alunos até com mestrado. [...] eles destinaram 50% das vagas pra quem a prefeitura indicasse, não era questão do quem indica por que é meu filho, meu padrinho, não! A prefeitura selecionou e a Petrobras também, mas quem já estava em cargos necessário de qualificação (Professor 3).

Ainda segundo um dos gestores entrevistados, os cursos apresentaram índices baixíssimos de evasão, tendo sido considerados um sucesso pela instituição.

[...] é assim uma honra pra nós dizer que esse curso foi um curso que agradou muita gente porque foi uma excelente, das melhores turmas que a gente teve de curso de Mecânica, com evasão nula... (Gestor 2)

No ano de 2005, já na vigência do governo Lula, e na Fase I da Expansão, o governo federal liberou para o Cefetes a abertura de duas novas unidades no Estado. Devido ao trabalho de extensão e toda a movimentação popular que havia sido realizada em torno da reivindicação da oferta pública de educação profissional, o município de São Mateus foi contemplado com a implantação de uma Uned.

Com a vinda do governo Lula e depois de 2004, principalmente, em 2003 foi de muita conversa ainda né, não tinha um programa definido, as coisas começaram a acontecer a partir do 5154, já foi em 2004, 2005 as coisas começaram a acontecer [...] Então, 2004 e 2005, por aí, as coisas começaram a clarear né, da possibilidade da gente expandir a Rede. Então onde é que nós olhamos primeiro? Onde já tinha uma bandeirinha, São Mateus, Aracruz, Linhares, assim no Norte, tinha outros movimentos pra cá.

Mas no Norte eram esses três, por que a gente via ali potencial de implantar um Instituto Federal, Serra já tinha, Colatina já tinha, né, então a gente via ali um potencial de implantar uma escola técnica né, que na verdade já era Cefetes, implantar uma unidade do Cefetes, entendeu? Então esse movimento, isso é anterior, então, tem todo esse trabalho, repito, de vontade de muita gente: do padre, do bispo, do delegado, do prefeito, de empresários, das pessoas da Petrobras. Então esse movimento surgiu daí (Gestor 3).

A fala de outro gestor da época reforça essa questão.

Parece que não, mas aquela questão dos cursos de extensão lá alavancou tá, baseado em também, amparado pela necessidade da comunidade, nessas ações da comunidade lá pedindo né, alavancou, tanto que a primeira que veio foi para São Mateus. Depois sugeriram Cariacica e muita gente queria. Inclusive isso deu uma certa polêmica, porque na realidade, a primeira escola que viesse pro Espírito Santo, técnica, teria que ser em Linhares, já era um projeto anterior, antes de Fernando Henrique, quando fizeram Cachoeiro, quando fizeram Serra, Colatina, depois teria que ser Linhares. Aí Linhares ficou meio bicuda "não a prioridade seria aqui", aí em função disso tudo foi pra São Mateus, Linhares veio depois. (Gestor 2).

No entanto, durante as entrevistas, outros elementos foram evidenciados como motivadores para a implantação da Uned. Entres esses aspectos políticos, como podemos perceber na fala de um dos gestores entrevistados.

Isso na época criou um certo coflitinho lá. Até um certo servidor aqui, um cara aqui do campus, na época era Unidade Sede que a gente chamava, falou assim "mas vem cá, essa unidade que tá indo pra São Mateus, não era pra ir pra Linhares?", eu falei rapaz "as decisões políticas" (pausa) "me pediram pra ir lá trabalhar na implantação de um projeto de curso" ... E eu disse "não é da minha alçada" (Gestor 2).

Ou seja, o processo de implantação do Campus São Mateus conciliou os interesses da comunidade local e interesses políticos do grupo dirigente do município, indo ao encontro da assertiva de Poulantzas (1980) de que o Estado é condensação de relações sociais em disputa agindo no campo de equilíbrio estável e encarregando-se de medidas positivas para as classes populares, mesmo que essas reflitam concessões impostas pela luta dessas classes (POULANTZAS, 1980).

Durante as entrevistas ficou evidente que o elemento anteriormente mencionado repetiu-se quanto da implantação de outros *campi* do Ifes. Essa mesma questão apareceu na fala de outros entrevistados quando perguntamos se eles sabiam quais os critérios adotados pela instituição para abertura de *campi*.

Eu sei que fazem uma avaliação local né, arranjos produtivos locais, estudos populacional pra verificar público. Mas assim... O que leva, o que leva a... Reitoria, os gestores do Instituto a falar assim "vou abrir", quais são os critérios, "vou abrir em determinada região" eu não sei entendeu? Porque a gente vê como aconteceu a expansão do Norte pra Montanha, pra Barra de São Francisco, pra... Pra esses outros campi que a maioria dos cursos são iguais e as regiões são muito próximas... Quais seriam os critérios? Que eles estabeleceram pra abrir nessa... é, nesses, nessas localidades. Então eu entendo que um pouco é... Uma questão política. Eu entendo que é um pouco político entendeu? E não é... Como é que eu posso dizer? E não verificando de fato se aquela região tem necessidade de ter um instituto, de ter uma instituição. (TAE 1)

[...] eu acho que muitas vezes pesa também solicitações que a gente percebe é um movimento político envolvendo também autoridades políticas (Gestor 1).

Ou seja, as falas demonstram não haver clareza institucional interna a abertura de novos *campi*, o que muitas vezes o coloca na condição de moeda nas mãos dos políticos locais para fins de arrecadação de votos nas eleições.

[...] é um problema político né, prefeito quer, o governador pra ganhar o voto, o outro pra ganhar voto e ai começou a espalhar muito sem um objetivo específico, sem um atendimento de uma demanda, tem escola que até hoje não sabe o que vai fazer (Gestor 2).

No que se refere à instalação da Uned no município, como contrapartida, o governo federal exigiu a doação, por parte da prefeitura, de um terreno para construção das instalações, que foi realizado no início no ano de 2005 (IMAGEM 3).

Imagem 3 - Assinatura do termo de doação do terreno para instalação da Uned São Mateus, em 2005



Fonte: acervo fotográfico do Ifes - Campus São Mateus.

Essa exigência revela um aspecto importante do processo de expansão da Rede Federal de EPCT e que se configura como essencial para garantia do direito à educação, que é a colaboração entre os entes federados como requisito dado que a União entra com a construção das instalações e o município com a doação do terreno, inclusive sendo esse um elemento determinante para a implantação da unidade, como relata um dos gestores entrevistados.

Implantar um Ifes, a gente tem que ter inicialmente uma colaboração muito grande do município de identificar o local, de doar o terreno, é fundamental. Do prefeito, da câmara de vereadores, você tem que ir lá e defender essa ideia e mostrar que aquilo é importante pro município. Então nós tivemos ajuda do município, da câmara, dos vereadores e do prefeito na época. Isso é verdade, se não tivesse a gente não... Tanto que construiu a toque de caixa um galpão pra gente começar as atividades lá. Então assim, começa com o município, certo. [...]

Depois o prefeito teve que doar, pra arranjar o espaço, enfim. Teve todo um trabalhão aí que... Mas se o município ficar com o freio de mão puxado as coisas não andam, né. Entendeu? (Gestor 3).

A prefeitura da época tinha pressa em iniciar as atividades em São Mateus porque era ano eleitoral, então, além do terreno, se propôs a ceder um espaço físico para início o quanto antes das atividades da Uned.

E o curso tinha que começar, por causa da política, no segundo semestre de 2006 e não tinha nada. E aí nós começamos uma luta pra um espaço físico provisório, e aí eu fui lá junto com um grupo de professores, nós fomos lá. Eles ofereceram pra gente como primeira opção um galpão, que não sei se existe ainda, que tinha umas máquinas, mas era uma coisa pequenininha. Aí eu falei "não gente, aqui não dá, como é que a gente vai construir sala", se fosse um curso simples né"! Só se vocês pegarem esse galpão e dobrar, aí a prefeitura não quis por que não era um investimento numa área dela. Aí me ofereceram uma segunda opção, você conhece o polivalente lá do outro lado? Construir no terreno do Polivalente lá do outro lado, aí eu também não quis, eu não, eu e minha equipe toda. Aí só sobrou uma opção, o João Pinto Bandeira, aí o prefeito me ofereceu aquela esquina lá do fundo, aí eu falei "prefeito é o seguinte, já melhorou em relação ao que era, mas não é o ideal". Aí nós viemos pra aquela área onde é! Aí nós começamos ali, definimos que era ali (Gestor 2).

No ano de 2006 foi construído um prédio pela prefeitura, que ficou conhecido como Unidade Carapina, e que serviria como sede provisória da Uned. Esse prédio deveria ser devolvido à prefeitura após a conclusão da obra no terreno oficial da Uned. Como podemos ver na Imagem 4, a obra teve o prazo de execução de dois meses.

Imagem 4 - Prédio provisório da Uned São Mateus construído pela prefeitura (2006)



Fonte: Acervo fotográfico do Ifes Campus São Mateus.

Sobre o início das atividades, um dos gestores faz o seguinte relato.

A gente tinha muito pouco tempo, a gente tinha que colocar aluno pra dentro e foi aquela maluquice que assim, em educação, em educação não, no governo federal você tem que aproveitar todas as oportunidades que você tem e que você acha que é possível pra aquela comunidade, então, não é pessoal, é coletivo, então se aquilo for bom pra aquela coletividade você tem que correr e bater, e fazer e botar pra frente. Tanto que a gente foi lá pro Pinto Bandeira por que não tinha local, não tinha nada. O prefeito construiu um galpão, e a gente "ô vamos começar", e a gente começou, na cara e na coragem (Gestor 3).

Assim, o primeiro curso implantado na outrora Uned do Cefetes, foi o curso Técnico em Mecânica, que iniciou suas aulas em agostos de 2006, antes mesmo da obra do prédio provisório ser finalizada, como relatou um dos entrevistados.

[...] o ambiente que a gente estava, tava em construção ainda, tinha duas salas, ambiente sendo construindo ao mesmo tempo, ao mesmo tempo você ensinando e construindo simultaneamente num ambiente cedido pela prefeitura (Gestor 1).

Em relação à definição dos cursos a serem ofertados, segundo um dos gestores entrevistados, foram realizadas duas audiências públicas com a finalidade de discutir com a comunidade.

Nós fizemos duas audiências públicas com essa intenção, e na audiência pública as pessoas pudessem apresentar ideias de como agente poderia implantar aquele campus ali. Nós já tínhamos um Curso Técnico em Mecânica que foi oferecido por Vitória, então ali facilitou. Então mecânica e elétrica, ali não foi difícil definir, mas vamos dizer assim a sociedade ali ela opinou né, ela definiu junto conosco esses dois cursos. Repito: São Mateus não foi difícil, foi fácil, por conta do trabalho existente e por conta do

movimento empresarial, da Petrobras e me lembro de vários empresários até hoje se eu parar um pouquinho eu me lembro o nome das pessoas que foram lá e defendeu esses cursos. E como o trabalho, a audiência é pra a gente fazer um encontro de ideias, ali agente não teve dificuldades não. Foram duas, essas duas audiências (Gestor 3).

Além das audiências, outro gestor da época indica que essa escolha se pautou também em função da vocação econômica do município, tendo sido realizada uma pesquisa de demanda, em São Mateus e no entrono, para tal definição.

Na época a gente conversava, mesmo em São Mateus a gente sabia que o curso de mecânica tinha que ir pra lá, mas a gente foi lá perguntar. Talvez ainda tenha nos meus arquivos os questionários que a gente fazia empresa por empresa, e a gente na época fazia pesquisa de demanda pra abrir um novo curso. Até era uma questão de exigência, eu acho que o projeto de curso, mas tinha que ter alguma citação no projeto de cursos pelo menos um foleado ali, uma mexida ali, uma escrita ali. (Gestor 2).

No entanto, se no Campus São Mateus pareceu haver critérios claros quanto a abertura de cursos, no que se refere aos demais *campi* do Ifes, para a maioria dos entrevistados, esse critério não parece ser tão claro. Sobre esse aspecto um dos entrevistados fez o seguinte relato.

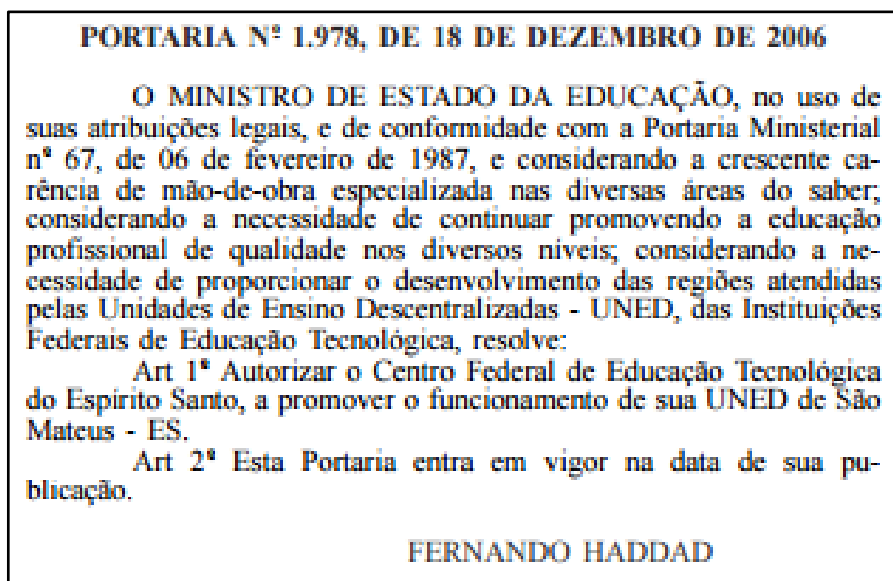
[...] a gente até observa atualmente que em alguns institutos aqui no Espírito Santo, que é onde a gente atua, não sei como está em outras regiões, mas em alguns, a queda significativa de procura pelos cursos ofertados, né, devido a essa falta de critérios. Às vezes o curso não tá adequado para a região, e acaba não sendo alcançado o objetivo né, da qualificação regional ao qual o instituto tá inserido, ou o campus está inserido (Professor 1).

[...] o que que adianta, monta, faz uma turma, ninguém consegue emprego, na terceira na segunda turma já não tem ninguém, acaba fechando. E aí, se for um curso, assim, na área de humanas, onde você pode aproveitar espaço com uma sala de aula, de laboratório de informática, agora imagina um curso técnico, você monta um curso de mecânica que gasta um investimento grande pra comprar aquilo ali, formação específica, e se não tiver mais alunos o que fazer com aquele monte de troço? É difícil explicar (Gestor 2).

Ou seja, as falas apontam, para além da falta de planejamento, a questão da inserção dos alunos no mundo do trabalho como elemento essencial para manutenção da sobrevivência da instituição, mesmo que essa qualificação seja também “a serviço” dos interesses locais, embora acreditemos que ela não seja somente isso. Revelam ainda a preocupação com a estrutura e os recursos mobilizados para a implantação dos *campi* da Rede Federal, de forma planejada e responsável.

Ainda sobre o processo de implantação do *campus*, a portaria de funcionamento da Uned somente foi publicada no Diário Oficial da União, no dia 18 de dezembro de 2006, ou seja, quase quatro meses após início das aulas na Uned.

Imagem 5 - Portaria de funcionamento do Campus São Mateus



Fonte: Brasil (2006, p. 29).

Em seguida, no ano de 2007, foi aberto o segundo curso da Uned, o curso de Eletrotécnica, passando a Unidade a funcionar com dois cursos: Mecânica e Eletrotécnica. No ano de sua abertura, o curso de Eletrotécnica ofertou 32 vagas e registrou 286 inscritos, para ingresso no semestre 2007/01. Nesse mesmo processo seletivo, para o curso de Mecânica, houve 386 inscritos, para a mesma quantidade de vagas (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, acesso em 27 set. 2016).

Logo em seguida, no ano de 2008, ficou pronto o primeiro prédio no terreno oficial da Uned, chamado de Litorâneo, por estar situado no bairro Litorâneo, ou também chamado de Anexo I (IMAGEM 6). Esse prédio estava previsto como anexo ao prédio principal que seria construído posteriormente (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, acesso em 28 set. 2016).

Imagem 6 - Foto do Anexo I, construído no terreno oficial da Uned (2008)



Fonte: acervo fotográfico do Ifes - Campus São Mateus.

Assim, com a construção do Anexo I, no ano de 2008, o curso Técnico em Eletrotécnica, parte da biblioteca e o pessoal administrativo foram transferidos para o Anexo I, no bairro Litorâneo. No entanto a construção do primeiro prédio e a mudança de parte dos cursos e setores para ele gerou uma série de outras demandas e problemas dado que o Litorâneo ficava a uma distância de oito quilômetros da unidade Carapina, como relata o gestor.

[...] até que saiu lá em cima e a gente mudou pra lá. Ai minimizou os problemas de espaço físico e criou um problema de espaço administrativo. Você sabe que cria um problema, é como se fosse duas escolas, duas situações diferentes, que não é o caso, não interessa muito pra gente (Gestor 2).

Com a edição da Lei nº 11.892/2008, a Unidade de São Mateus foi incorporada ao Instituto Federal do Espírito Santo, passando a fazer parte da Rede Federal de EPCT. Assim como no restante do país, a expectativa do Cefetes no primeiro mandato do presidente Lula era, a exemplo da UFTPR, se tornar uma universidade tecnológica, no entanto, não foi o que aconteceu.

Mas o movimento dos Cefetes antigo era pra ser Universidade Tecnológica, como o Paraná foi, só que o Paraná cometeu um erro, assim a gente conseguiu no governo lá com Fernando Haddad abrir a discussão de ser universidade tecnológica, mas era gradual e a gente concordou, então o Paraná foi o primeiro que tinha melhores condições, mas no primeiro ano de UTFPR eles começaram a extinguir os cursos técnicos, aí todo mundo foi contra, inclusive eu fui contra, lógico, o Ifes não tem que extinguir curso técnico, o Ifes era uma instituição, que era a ideia da universidade tecnológica, vertical, não é uma universidade clássica, não é isso, é outra instituição, não é a Ufes, seria Universidade Tecnológica do Espírito Santo a Utes, sei lá, né [...] Diferente da Ufes, tá certo? Mas seria vertical e tal. Mas o Paraná caminhou praquela lado, ai o governo, o Fernando Hadadd puxou o feiro de mão "não, não, isso eu não quero" ai nós concordamos com ele, eu também concordei quando eu tava lá, "aí tem razão, o Paraná não pode fazer isso" né, "ah, mas nós temos autonomia e sei lá o que", aí eu falei

"cara, mas nós temos uma Rede, nós temos um DNA, nós temos uma história que nós não podemos jogar fora", essa é minha opinião. Aí como esse movimento a gente viu que ia dar problema, a gente abriu uma outra possibilidade, foi aí que surgiu a ideia de criar uma outra instituição, nossas condições era que fosse por lei, e não mais decreto né, por que era muito ruim pra nós, mas que a gente garantisse o mesmo estatuto da universidade tecnológica: ensino, pesquisa e extensão (Gestor 3).

De acordo com os entrevistados, o processo de transição de Cefetes a Ifes, no Espírito Santo se deu de forma tranquila, principalmente no interior, dado que, como relata um dos entrevistados, as pessoas sequer conheciam o que era ser um Cefetes, quanto menos o que viria a ser um Instituto.

[...] na época era Cefetes, não tinha Reitor, tinha Diretor Geral que era Gestor 3. Gestor 3 foi lá, nos fizemos, Gestor 3 levou a proposta pra comunidade, nós fizemos uma reunião com todos os servidores na época lá, pra ouvir a opinião né, por que ninguém conhecia o processo, não sabia o que era ser Cefetes o que era ser Ifes né. Aí eu lembro que Gestor 3 foi lá, não sei se o Dênio (atual reitor) foi também na época, aí houve um debate com a comunidade, com a nossa comunidade lá, onde foi explicado qual a diferença em se trabalhar num Cefet, qual a diferença que seria trabalhar no Ifes, quais eram as melhorias, os riscos que teria de se virar Ifes. Mas aí houve uma é... Até por que o pessoal não conhecia muito, houve um apoio à modalidade de Cefetes para Ifes. Houve um acordo da comunidade (Gestor 2).

Após a transformação em *campus*, no ano de 2009 foram iniciados os cursos integrados ao ensino médio (EMI) e foram implantados os Cursos Integrados em Mecânica e Eletrotécnica. Em seu primeiro ano de oferta, os dois cursos registraram o número de 253 e 229 inscritos, respectivamente, nos cursos de Mecânica e Eletrotécnica, para 32 vagas (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, acesso em 06 maio 2016). Posteriormente, no ano de 2010, o *campus* implantou o curso superior de Engenharia Mecânica, sendo esse o único curso de Engenharia Mecânica, público, ofertado na região (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, acesso em 28 set. 2016).

Ainda no ano de 2010, as obras do prédio principal, que se encontrava em fase de execução, foram paralisadas após a empresa responsável abandonar as obras, havendo indícios de desvio de verbas, situação que se encontra em investigação, permanecendo a obra principal inacabada, até o momento de finalização deste trabalho (G1, 2014).

Imagem 7 - Prédio principal do Campus São Mateus, vista externa



Fonte: acervo fotográfico da autora.

Somente em 2016, dez anos após início de seu funcionamento oficial, o *campus* começou a desenvolver suas atividades em um único local, graças à construção do Anexo II – “Bloco M.A. Camillo”, que possibilitou a transferência dos cursos que funcionavam na unidade Carapina, como noticiou o site da instituição em maio de 2016 (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2016).

No entanto, mesmo com a junção da unidade em um único local, as dificuldades permaneceram. Os relatos dos alunos entrevistados demonstram que a questão da infraestrutura permanece como uma questão a ser resolvida pelo *campus*.

[...] o campus deixa a desejar um pouco a partir de que a gente tem poucas salas, tem que ficar agendando sala pra ter aula, a gente não tem uma quadra pra ter educação física, a gente não tem um RU, como já foi dito, pra gente poder tá comprando nosso almoço e... Acho que só (Estudante EMI 2).

Então uma quadra né, uma cantina, que a gente conquistou tem pouco tempo, são algos que agregam ao convívio do estudante ali e a gente sempre sentiu bastante falta (Estudante EMI 8).

As falas evidenciam que a estrutura ainda é insuficiente para atendimento dos cursos, e que alguns espaços essenciais ainda não estão disponíveis, como, por exemplo a quadra para prática de educação física, componente atualmente obrigatório no ensino médio.

Sabemos que a questão da infraestrutura não é único fator determinante para assegurar a oferta de uma educação de qualidade, mas consideramos que ela seja um dos pilares, juntamente com outros aspectos, que compõem o direito à

educação. Do ponto de vista da formação integral, a ausência dos espaços físicos adequados compromete o pleno exercício das diversas dimensões formativas.

No que se refere à Expansão da Rede Federal de EPCT, de um modo geral, todos os servidores indicaram, como uma crítica, a necessidade de um planejamento mais estruturado das ações, principalmente quanto a execução das obras. Consideramos que, certamente, essas opiniões refletem a experiência do *campus* que, ainda hoje, conta com problemas de infraestrutura e uma obra inacabada. No entanto, a crítica coloca-se como pertinente porque essa é uma questão que versa sobre o acesso, permanência e qualidade do ensino ofertado.

Não adianta sair por aí fazendo expansão, escola, "ô vão fazer, abre escola, prefeito arranja duas salinhas" aí bota aquelas duas salinhas, aquilo fica ali a mingua sofrendo, não forma bom profissional, não vai em frente, forma em trancos e barrancos (Gestor 2).

Claro que talvez a expansão foi feita de maneira desenfreada, não acho que deveria ter sido feito tão rápido desse jeito e sem planejamento, nós mesmos aqui em São Mateus sofremos... (Professor 3).

A expansão dos institutos ela teve uma fase inicial aonde a gente teve vários institutos sendo implantado em todo o estado, mas, no entanto têm muitas estruturas que não foram concluídas, eu acho que isso também seria uma coisa relevante né, primeiro terminar uma estrutura como um todo, pra depois começar outra por que o que a gente houve falar é que "não dá pra fazer isso por que não tem recurso", talvez não têm recurso porque tá precisando fazer isso num campus que ainda tá se estruturando, mas já começou a edificar outro né, então acaba não tendo recursos mesmo pra aplicação (Professor 1).

No Espírito Santo, por exemplo, aconteceu um salto muito grande de abertura de Institutos e eu senti que essa abertura foi um tanto... Esse salto foi um tanto desenfreado. Primeiro não terminavam as instituições que estavam na primeira expansão e segunda expansão, e já partiram pra uma terceira expansão sem é... Deixar as outras bem estruturadas. Então essa é... Essa é a minha avaliação, que não, não houve uma avaliação e não houve um planejamento pra que essa expansão ocorresse com qualidade (TAE 1).

No entanto, mesmo frente aos problemas relatados, todos os entrevistados avaliaram a política de Expansão da Rede Federal de forma positiva, principalmente no que se refere ao processo de interiorização da educação profissional na forma pública.

A minha avaliação da expansão, eu entendi inicialmente a expansão como algo muito satisfatório (TAE 1).

[...] eu sou plenamente a favor eu acho que eu não deveria ter aqui em Vitória um curso de astronauta e ter um menino lá em Conceição da Barra que adoraria ser astronauta, mas não vai fazer, tô dando um exemplo hipotético né, não vai fazer por que ele não tem oportunidade de chegar aqui tá. Nesse sentido eu sou plenamente a favor... (Gestor 2).

Eu acho que fez bem, né, era necessário essa expansão, eu não entendo por que nós tivemos tantos anos sem expansão da educação tecnológica, eu acho super importante...(Professor 3).

Bom, o processo de expansão dos institutos eu vejo como um ponto positivo a questão de abertura de novos campi né, e a interiorização né, dos institutos federais. Eu acho que esse é um ponto positivo e de certa forma contribuiu para o desenvolvimento da formação técnica no paí. (Professor 1).

Eu entendo que a expansão ela é necessária. Eu acho que aquilo que o governo Lula fez, eu acho que foi algo assim que ele trouxe realmente uma visão do que é essencial pra formação técnica, por que o governo anterior realmente a proposta que a gente percebe é de ter acabado. Então o governo lula ele derrubou um decreto, se não me falhe a memória, um decreto proibindo a expansão, e isso foi bom (Gestor 1).

Não se pode negar a importância que adquire a presença de uma escola federal de educação profissional em município do interior e como ela representa uma oportunidade de acesso a uma educação de qualidade (LIMA; ZANDONADE 2014), conforme constatamos em entrevista com os alunos.

Aqui a gente tem oportunidades que sem dúvida não teríamos é... Acesso a uma qualidade de ensino muito alta, professores bastante capacitados, aqui dentro mesmo os servidores tratam agente muito bem. Então é uma experiência muito rica. Isso agrega, claro né, no nosso currículo, então no nosso conjunto ai de vida né! (Estudante EMI 8).

Primeiro o ensino médio de qualidade que se destaca entre as outras escolas (Estudante EMI 2).

Agente vê muita coisa aqui além do que a gente veria numa escola estadual, então isso também, isso também é uma qualidade, é que a gente sai daqui mais preparado (Estudante EMI 3).

As entrevistas com os alunos evidenciaram que há um reconhecimento do Ifes, por parte da sociedade, como uma instituição de qualidade e como uma oportunidade educacional diferenciada. Isso fica evidente nas falas dos estudantes quando perguntamos sobre como se sentiam como alunos Ifes.

Com bastante orgulho. Acho que é um sentimento que todos os estudantes, todos os alunos do Ifes carregam. Orgulho de ta numa Rede Federal de ensino né! Com uma qualidade como essa. E a gente é visto assim também pela sociedade né, e é algo positivo, acredito (Estudante EMI 8).

Bom, primeiro que ser aluno, primeiro ponto positivo que eu vejo é a felicidade minha e da minha família... A gente se sente realizado por eu estar aqui e também é [...] (Estudante EMI 3).

Outro elemento relevante que apareceu na pesquisa foi a preocupação com o *campus* diante do cenário político vivenciado pelo país, no ano de 2016. O fato do *campus* não ter finalizado a obra de seu prédio principal em um cenário de instabilidade orçamentária e a possibilidade de cortes nos orçamentos dos Institutos Federais, anunciado pelo presidente em exercício, Michel Temer, e a possibilidade de aprovação da PEC 241³⁶, traz a preocupação de que a o *campus* não tenha, a médio e longo prazo, a estrutura física adequada que permita assegurar plenamente o direito à educação profissional aos alunos matriculados, bem como possa impossibilitar a ampliação futura do número de vagas ofertadas, seja nos cursos existentes, seja em novos cursos. Foi o que relatou um dos gestores entrevistados.

O que a gente percebe principalmente das notícias ultimamente que a gente tem recebido aí, não são boas, de cortes drásticos que terão. Então a nossa preocupação é no ano que vem, como que vai ser o funcionamento da qualidade do ensino, pesquisa e extensão em função dessa divisão orçamentária que é muito séria (Gestor 1).

É possível também que a Expansão da Rede Federal de EPCT e todo esse processo de ampliação e democratização da educação profissional, que se iniciou no governo Lula, não tenha continuidade, e isso já se coloca como uma preocupação que emergiu nas entrevistas.

[...] eu acredito também que chegou no final, eu acho que não vai ter como expandir mais até pelo contexto político que nós vivemos hoje (Professor 1).

A preocupação de que o *campus* acabe sendo fechado em decorrência das políticas neoliberais também foi levantada pelos estudantes, que durante as entrevistas para essa pesquisa, encontravam-se em movimento de ocupação do *campus* em manifestação contra a PEC 241 e a Reforma do ensino médio³⁷.

³⁶ Essa PEC prevê o congelamento de gastos nos setores sociais, por 20 anos, por meio de alteração da Constituição Federal, estabelecendo ainda teto máximo para tais gastos. No momento de escrita desse texto, a PEC já havia sido aprovada em primeiro turno na Câmara dos Deputados em Brasília.

³⁷ Como informamos na introdução, no momento em que realizávamos as entrevistas para essa dissertação e a finalização da escrita, o país vivenciava uma série de medidas de ataques diretos a educação, aprovação da PEC 241 e MP da Reforma do Ensino médio, que promoveram uma onda de ocupações de escolas pelo país, com a pauta da defesa do direito à educação. Como a temática

A gente tá num momento meio caótico assim do Brasil, né, e muitas pessoas falam e defendem que se essas leis passarem é bem capaz do Ifes acabar, alguns campus, principalmente esse aqui que, digamos assim, não tem a infraestrutura adequada, na ideia de muitos seria um dos primeiros a pararem por que já que não tá tão bom mesmo, né, vão parar ué, vão focar só no que estão realmente bons, digamos assim (Estudante EMI 4).

Igualmente, embora as críticas tenham sido feitas em relação ao processo de expansão, podemos sistematizar como consideração a respeito desse processo que, além da interiorização, a Expansão da Rede Federal de EPCT contribuiu, e tem contribuído para a democratização do acesso à educação profissional pública e de qualidade, via Institutos Federais, promovendo assim a promoção do acesso à educação e qualificação para o trabalho, equacionando esses direitos de forma materializada na oferta da educação profissional.

Isso nos leva a concluir que a política de expansão da Rede Federal de EPCT, iniciada no governo Lula, pode ser considerada acertada enquanto medida capaz de assegurar a educação profissional na perspectiva do direito.

6.3 O PRONATEC NO IFES: ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NO IFES CAMPUS SÃO MATEUS

Nesta seção discorreremos sobre a implantação e implementação do Pronatec no Campus São Mateus, procurando evidenciar as principais tensões e contradições do processo analisando o direito à educação profissional no Programa. Para tal recorreremos à pesquisa de campo, às entrevistas, à consulta de atas e documentos internos do *campus*, ao *site* da instituição, dentre outros.

O Pronatec, no Ifes, começou a ser implantado no ano de 2011, na sequência da aprovação da lei nº 12.513/2011. No Campus São Mateus o programa somente iniciou suas atividades no ano de 2013, devido à indução promovida pelo ofício circular da Setec/MEC nº 17, de 08 de março de 2013 (ANEXO A). Esse ofício foi enviado a todos os gestores dos Institutos Federais e seu conteúdo continha a seguinte mensagem:

desse trabalho versa justamente sobre o assunto, não poderíamos deixar de mencionar esses fatos. Para mais informações, ver Frigotto (2016b).

1. A Secretaria de educação profissional e Tecnológica – STEC, com o objetivo de fortalecer a participação da Rede Federal no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, solicita aos Reitores dos Institutos Federais que realizem o seu planejamento institucional, englobando todos os câmpus no esforço de oferta de vagas regulares e de vagas oferecidas no âmbito do Pronatec.
2. Essa Secretária recomenda que os Reitores priorizem a liberação de limites de empenho aos câmpus que atenderem as metas pactuadas, podendo para tal, utilizar contingenciamento interno.
3. Cumpre ressaltar que o esforço de oferta de vagas nos cursos regulares do Pronatec será considerado no momento da elaboração da Matriz de Distribuição Orçamentária, para o exercício financeiro de 2014. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

Observamos que o ofício em questão faz menção clara à oferta de cursos no âmbito do Pronatec, entenda-se Bolsa-Formação, como requisito para distribuição orçamentária imposta tanto na relação Reitoria/*campus* (Item 2) quanto na relação MEC/Institutos (item 3). Ou seja, por meio do instrumento acima, no ano de 2013, a Setec/MEC passou a induzir a oferta de cursos no âmbito do Pronatec (Bolsa-Formação e Mulheres Mil), na Rede Federal, de forma questionável, se levarmos em consideração que a Lei 11.892/2008 conferiu às instituições da Rede Federal de EPCT, autonomia didática, pedagógica, política e administrativa. Essa questão fica evidente na fala de um dos gestores.

Na época nos recebemos um comunicando dizendo que os campi que não ofertassem Pronatec seriam impactados no seu orçamento, a gente quase que teve a obrigatoriedade de ofertar Pronatec porque na época a Setec deixou bem claro né, na época a gente recebeu dizendo que os campus que tivessem, fossem priorizado os campus que estivessem com o Pronatec. Então, o campus assumiu esse desafio (Gestor 1).

Destaca-se que se até então a Expansão dos Institutos tinha “a cara” do ex-presidente Lula como sua grande política de ampliação da educação profissional no Brasil, no governo Dilma o Pronatec foi gestado como política de ampliação da educação profissional do governo em exercício, a partir de 2011 (MELO, 2015), que, como vimos, tentou incorporar um conjunto de políticas anteriores (Expansão, Rede E-Tec, Acordo de Gratuidade com Senai e Brasil Profissionalizado) e criou a ação Bolsa-Formação. A entrevista com um dos gestores do Programa do Ifes torna evidente essa questão:

Quando entrou a Dilma, e vinha numa expansão da Rede Federal pelo Lula, ela tinha que marcar uma posição em relação à educação profissional nessa ideia da Expansão, essa é minha opinião, né! E então ela criou um

programa que pudesse abarcar outras redes né, como eu falei o Sistema S, a Rede Federal, a Rede Estadual... (Gestor 3).

Nesse sentido, em 2013, o *campus* iniciou a implementação de ações no âmbito do Pronatec, como forma de responder à demanda colocada pela Setec. Como a ação exigia urgência, os servidores não dispunham de muita informação sobre o programa, o que pode ser percebido na fala dos entrevistados.

Bom eu trabalhei com Pronatec, inicialmente sabia muito pouco sobre o Pronatec. Foi algo que surgiu assim... Muito... De uma hora pra outra dentro do campus, dentro aqui de São Mateus. As pessoas se perguntavam, também não se sabia muita coisa e... (TAE 1).

[...] foi muito difícil, eu me lembro que quando começou aqui em São Mateus foi muito difícil, foi muito difícil por quê? Porque era tudo muito novo, a gente queria fazer tudo muito certo (Professor 3).

Como a oferta dos cursos no âmbito da Bolsa-Formação não dependia exclusivamente da vontade do *campus*, mas precisava que o demandante levantasse e informasse a demanda ao respectivo ministério com o qual se relacionava (BRASIL, 2011), a gestão responsável pelo Programa no *campus* iniciou uma série de reuniões com líderes comunitários e movimentos sociais, de modo a divulgar o programa e auxiliar nessa indicação de demanda à União.

Entre junho e setembro de 2013, foram realizadas visitas e reuniões com as associações de moradores dos bairros Litorâneo, Santa Tereza, Ponte e Liberdade. O critério para a escolha desses bairros, segundo informação repassada pela coordenação do Programa, teria sido a situação de vulnerabilidade expressa pelos mesmos. Além das associações, foram visitadas as comunidades quilombolas dos municípios de Conceição da Barra e São Mateus e a prefeitura do município de Montanha³⁸ (BACHETI, 2016).

Esse movimento para a mobilização e definição dos cursos revelam dois aspectos interessantes em relação à implantação do Pronatec no *campus*. O primeiro refere-se à questão da colaboração entres os entes federados, já que tanto em São Mateus quanto em Montanha a parceria com o Ifes foi firmada por meio da Secretaria de

³⁸ O Município de Montanha é vizinho ao município de São Mateus.

Assistência Social, sendo assim as demandas gestadas via Ministérios do Desenvolvimento Social (MDS). Esse aspecto é um ponto interessante em relação ao Pronatec no que refere-se à questão da colaboração entre, nesse caso, União (via IFES e MDS) e os municípios de São Mateus e Montanha, para levantamento de demanda, mobilização e oferta de qualificação profissional, revelando que a colaboração é um aspecto possível e viável.

O segundo remete à escolha dos cursos a serem ofertados no âmbito do Pronatec, processo em que se buscou construir diálogos com seguimentos sociais ao propor espaços de discussão com a comunidade na busca de constituir uma oferta que atendesse às demandas dela.

Eu me lembro que nas reuniões "qual é o objetivo do Pronatec, qual é o público que a gente quer alcançar? Nos queremos alcançar a comunidade do entorno do Ifes, as comunidades mais próximas" [...], foram feitas várias reuniões pra analisar qual era o perfil que se queria alcançar e qual o tipo de cursos que aquela comunidade precisava (Professor 3).

De acordo com um dos gestores entrevistados, todo esse processo de mobilização dos cursos junto à comunidade se configurou como importante mecanismo para promover uma aproximação e estabelecer um vínculo entre o Ifes e as comunidades do entorno, principalmente do bairro Litorâneo onde o *campus* está situado.

[...] é porque tanto o Ifes quanto a Ufes, durante um determinado período, sempre foi visto como "entrou aqui e tomou espaço da comunidade". E na época, logo quando foi lançado o Pronatec, um pouco antes, teve protestos aqui né, queimaram pneu, aquela coisa toda, e nós fomos lá na comunidade na época, eu o Diretor de Administração na época, a Diretora de Ensino na época e uma pedagoga, nós tivemos a oportunidade de ir lá naquela comunidade e perguntar "o que que o Ifes pode fazer por vocês?". E naquele momento eles desconheciam, sabiam que tinha um Ifes, mas eles não sabiam o que que o Ifes poderia tá ofertando pra eles, e a partir daquele momento a gente percebeu que eles começaram a ver o Ifes um pouco diferente do que um intruso por que havia aqueles conflitos né, negócio de ônibus porque o aluno ia sentado e eles iam em pé, realmente em termo assim de espaço o Ifes ele acabou, tanto o Ifes quanto a questão do estudante, do transporte, acabou tomando determinado espaço do que eles tinham, então eles começaram a ver a gente assim como um corpo estranho e o Ifes precisou mostrar que a gente também pode agregar alguma coisa, uma capacitação... (Gestor 1).

No que se refere aos profissionais envolvidos nas demandas dos cursos, atuaram no Pronatec onze técnicos administrativos, dos quais dois em função de Supervisores de curso, três na função de docente, um na função de coordenação do programa,

um em função pedagógica, um na função de assistente social e outros três em função administrativa. Atuaram ainda nos cursos, sete professores do *campus*, totalizando assim dezoito servidores envolvidos, selecionados por processo seletivo interno, regido por edital, com exceção da coordenação que foi indicada pelo Diretor Geral³⁹.

Assim, o Edital interno nº 1/2013 do Campus São Mateus visou selecionar técnicos administrativos (bolsistas) nas mais diferentes áreas, demonstrando preocupação com a composição de uma equipe apta a atender as diversas demandas advindas, e não somente em garantir o ensino, como demonstra o Anexo II do edital (IMAGEM 8).

Imagem 8 - Anexo II ao Edital Interno nº 01/2013

DAS VAGAS E DOS REQUISITOS MÍNIMOS			
FUNÇÕES	Vagas	Carga Horária Máxima Semanal	Requisitos Mínimos
Supervisor de Cursos/ Área Mecânica	01	20 horas semanais	Graduação em Engenharia Mecânica ou graduados em áreas afins aos cursos ofertados pelo <i>campus</i> .
Supervisor de Cursos/ Área Elétrica	01	20 horas semanais	Graduação em Engenharia Elétrica ou graduados em áreas afins aos cursos ofertados pelo <i>campus</i> .
Supervisor de Cursos/ Área Prestação de Serviços	01	20 horas semanais	Graduação em Administração ou graduados em áreas afins aos cursos ofertados pelo <i>campus</i> .
Supervisor de Cursos/ Área Cultural	01	20 horas semanais	Graduação em Artes ou Licenciados em áreas afins aos cursos ofertados pelo <i>campus</i> .
Orientador Educacional – Pedagogo	01	20 horas semanais	Graduação em Pedagogia.
Orientador Educacional – Serviço Social	01	20 horas semanais	Graduação em Serviço Social.
Assistente de Secretaria Acadêmica	01	20 horas semanais	Certificado do Ensino médio. Experiência mínima de 06 meses em atividades de registro acadêmico.
Assistente Administrativo/ Compras	01	20 horas semanais	Certificado do Ensino médio. Experiência mínima de 06 meses no setor de Compras da Instituição.
Assistente Administrativo/ Área Contábil-Financeira	01	20 horas semanais	Certificado do Ensino médio. Experiência de 6 meses em atividades administrativas no setor Financeiro e/ou Contábil da Instituição.

Fonte: Instituto Federal do Espírito Santo (2013a).

No entanto, em relação à seleção de professores, regida pelo Edital Interno nº 2/2013 Campus São Mateus, observamos uma adversidade no tocante a escolarização exigida aos futuros docentes. Observamos a admissibilidade de

³⁹ Informações obtidas por meio de consulta ao Sistema Acadêmico do campus e Documentos Internos do Ifes.

professores sem curso de graduação (IMAGEM 9), como é o caso dos cursos Operador de Computadores e de Montador de Computadores⁴⁰.

Imagem 9 - Anexo II ao Edital n° 02/2013

ANEXO II AO EDITAL N°. 02/2013			
DAS VAGAS			
Vagas	Cursos	Carga Horária do Curso	Requisitos Mínimos
04	Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão	200 horas	Graduação em Engenharia Elétrica ou Engenharia Industrial Elétrica
04	Eletricista Industrial	200 horas	Graduação em Engenharia Elétrica ou Engenharia Industrial Elétrica
04	Soldador no Processo Eletrodo Revestido Aço Carbono e Aço Baixa Liga	160 horas	Graduação em Engenharia Metalúrgica e Materiais.
04	Torneiro Mecânico	160 horas	Graduação em Engenharia Mecânica
06	Montador de Computadores	160 horas	Curso Técnico em Informática, Graduação na área de TI ou Graduação na área de Ciências Exatas com Pós-Graduação (acima de 360h) em TI.
06	Operador de Computador	160 horas	Curso Técnico em Informática, Graduação na área de TI ou Graduação na área de Ciências Exatas com Pós-Graduação (acima de 360h) em TI.
02	Mensageiro em Serviços de Hospedagem	160 horas	Graduação em administração, turismo e hotelaria.
02	Camareira em Meios de Hospedagem	200 horas	
02	Agente Cultural	160 horas	Graduação em Educação Artística ou Pós em Arte na Educação ou

Fonte: Instituto Federal do Espírito Santo (2013b).

Aqui percebemos uma questão complexa, pois se já é um problema o fato de existirem professores sem licenciatura ministrando aulas nos institutos, fato reconhecido e tratado pelas DCNEPTN (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012), no Pronatec temos o aprofundamento desse quadro com a admissibilidade de que profissionais sem graduação ministrem aulas nos cursos. Esse é um ponto que infere diretamente sobre o direito à educação ao se abrir mão de profissionais qualificados e formados para exercerem tais atividades. Tal fato torna-se incompreensível e até questionável, já que a Lei n° 12.523/2011, admite que os Institutos façam seleção externa para ministrar aulas no Pronatec, caso não disponham de profissionais capacitados e em número suficiente para tal.

Quantos aos cursos ofertados no *campus*, no segundo semestre de 2013, foram oferecidos oito cursos FIC e no primeiro semestre de 2014 dois cursos FIC, totalizando dez cursos ofertados pelo *campus*, demandados pela Associação de Moradores do bairro Litorâneo (intermediado pela Secretaria de Assistência Social

⁴⁰ O curso de Montador de Computadores não chegou a ocorrer.

de São Mateus), Secretaria de Assistência Social de Montanha e pelas comunidades quilombolas de Nova Vista e Morro das Araras.

Em relação às modalidades de cursos ofertados pelo *campus* no âmbito do Programa, todos eles foram cursos FIC que, em sua maioria, possuíam carga horária de 160 horas, sendo que apenas um dos cursos chegou a carga horária de 200 horas.

Essa questão da carga horária dos cursos ofertados nos remeteu à reflexão sobre duas questões muito profundas. Primeiro percebemos a degradação do conceito de qualificação profissional, ao passo que o estudante, de acordo com as cargas estabelecidas, é considerado qualificado após algumas semanas de preparo, mas que na verdade, pode ser considerada de, acordo com Braverman (1987), uma semi-qualificação na medida em que, nesses tipos de cursos de curta duração, o foco está em adquirir uma habilidade, em curto espaço de tempo, para exercício de uma atividade imediata (BRAVERMAN, 1987). Isso fica bem evidente na fala de um dos docentes entrevistados.

[...] o Pronatec ele foi ofertado né, segundo as informações que o governo passava na mídia, que era pra qualificar né, a mão de obra, o trabalhador. Mas é, na minha atuação no Pronatec eu vi que isso não ocorria e que o resultado não seria também satisfatório (Professor 1).

Isso tem desdobramento na segunda questão. De acordo com Saviani (2007b), essa redução da necessidade de qualificação, em seu sentido pleno (BRAVERMAN, 1987), é consequência do processo de simplificação dos ofícios promovidos pela divisão técnica do trabalho, que passou a ser referência para a organização do processo escolar e da formação profissional, influenciando nos anos necessários a essas formações (SAVIANI, 2007b), passando daí por diante a determinar também o tipo de oferta a ser destinado a cada um dos setores da sociedade. Essa questão fica evidente se observarmos o público a quem se destinaram os cursos de qualificação ofertados no âmbito do Pronatec: comunidades quilombolas e moradores dos bairros mais vulneráveis de São Mateus.

Retomando a questão da implementação do Programa, as entrevistas revelaram que esse processo ocorreu entre uma série de tensões e contradições internas. A

primeira dessas tensões remete ao público do programa, como relata um dos entrevistados.

Eu tava no pátio um dia e uma pessoa me parou, pegou no meu braço e falou assim "lá está você metida de novo nesses projetos pra encher essa escola de pobre, de gente pra roubar a gente", eu falei como é que é? "É já tá você metida de novo, não tem jeito com você", aí eu falei é verdade, não tem jeito não, agora que eu acabei de entrar, que eu não tinha a intenção de entrar, eu tinha a intenção apenas de ajudar (Professor 3).

Essa fala reflete diretamente a visão que alguns servidores possuem em relação ao público a quem se destina o Ifes e a ideia de que a instituição não é para todas as classes sociais, como também constatou Maria Izabel Cosa da Silva (2015), em pesquisa sobre o Pronatec no Ifes. Revela ainda o processo de elitização pelo qual passou a instituição (LIMA, 2016), que, hoje, tem dificuldades para assumir a oferta educacional para aquelas pessoas que tiveram, em algum momento, sua trajetória escolar interrompida. Esses dois fatores revelam uma contradição interna, uma vez que o Ifes nasce justamente para atender aos “desvalidos da sorte e da fortuna”, mas nos tempos atuais nega a esses o acesso.

As tensões em torno do programa no *campus* foram agravadas também, segundo um dos entrevistados, pela forma como os servidores que atuam no programa são contratados. O fato dos servidores receberem uma bolsa para atuarem no Pronatec e terem que realizar esse trabalho fora do horário regular de suas atividades no *campus*.

A maneira como o Pronatec foi implementado, foi uma atuação fora de suas atividades praquelas que queriam atuar, né, e recebiam uma remuneração independente da que você já tinha né, na sua carga horária ali, semanal, e aí a sua atuação seria fora também da sua carga horária semanal, eu por exemplo que sou 40 horas com dedicação exclusiva tinha que cumprir minhas 40 horas como professor dos cursos técnicos e nos meus horários vagos eu poderia atuar no Pronatec e aí recebi por isso né. Eu acho que esse foi um dos maiores, eu acho que foi um dos maiores erros porque a questão de não incluir essa formação dentro da própria estrutura da escola e no horário, ou na carga horária, já prevista dos profissionais que o campus tem, né, os profissionais, toda a estrutura né, os técnicos administrativos, os professores, e incluir essa formação dentro dessa estrutura. Foi uma coisa feita à parte e aí as pessoas que abraçaram aquela causa que foram as pessoas que mais contribuíram, ou que estavam mais a frente ali pra dar um suporte para os estudantes (Professor 1).

A fala revela ainda mais duas questões. A primeira aponta para a precarização do trabalho docente, transformado o professor em horista, ou seja, recebendo por horas

trabalhadas e não um salário, sem nenhuma garantia trabalhista especificada, não constando aquele vencimento recebido para fins de aposentadoria, já que o pagamento se dá na modalidade bolsa, conforme podemos ler nos itens 9.3 e 9.4 do edital nº 02/2013

9.3 Os profissionais atuantes nos cursos PRONATEC do Ifes farão jus a uma remuneração equivalente a R\$50,00 (cinquenta reais) por hora (60 minutos) de aula, em conformidade com a carga horária da disciplina.

9.4 O candidato aprovado será contratado na forma de concessão de bolsas em conformidade com o artigo 14 e incisos II, III, IV e V da resolução CD/FNDE nº 4 de 16 de Março de 2012 (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2013b).

A segunda questão refere-se ao fato dos cursos do Pronatec não serem incluídos como uma oferta regular do *campus*⁴¹ e, portanto, como responsabilidade de todos os servidores quanto à execução da demanda, o que colaborou para a construção da cultura de que os alunos do Pronatec só poderiam ser atendidos pelos servidores do programa que estavam recebendo por aquela demanda.

Então eu acredito que essa questão da remuneração independente, por carga horária de atuação, eu acho que esse foi o fator assim, que mais pesou pra, digamos assim, pra falta do envolvimento de todo o campus em prol da qualificação pro trabalhador né. Eu acho que esse foi o maior ponto (Professor 1).

Eu percebi um pouco de diferenciação interna entre quem estava trabalhando no Pronatec e quem não estava trabalhando no Pronatec. Então houve um certo ciúme, houve uma certa é... ciúme mesmo dos professores, de alguns professores, de algumas pessoas (TAE 1).

Assim, quando perguntamos a um dos gestores entrevistados se houve alguma distinção entre os alunos dos cursos regulares e alunos do Pronatec, ele nos deu como resposta um enfático sim e inclusive relatou que, após implantação do Programa, a instituição teve que atuar para diminuição dos conflitos internos e evitar que os alunos do Programa fossem responsabilizados pela situação gerada.

Porque muitas vezes o aluno que vinha de fora, ele era aquele aluno assim que infelizmente a gente percebeu que pelo fato dele ser do Pronatec muitas vezes ele não era considerado ali. Aquele sentimento precisou ser trabalhado no sentido de quebrar essas barreiras "a porque o cara ele fez no integrado" ele é considerado aluno, mas muitas vezes ele fez o Pronatec então ele é um ser a parte. Então realmente essas coisas precisaram ser

⁴¹ Estamos chamando de oferta regular todos aqueles cursos que são ofertados com regularidade, anual ou semestral, pelo *campus*.

quebradas por que a gente não pode ter uma visão excludente né, eles não são culpados pela situação que eles vivenciam hoje né (Gestor 1).

Um ex-aluno do Pronatec entrevistado evidenciou outro ponto de tensão relacionado às atividades regulares da instituição. Como o *campus* havia participado de algumas greves, anteriormente, encontrava-se com o calendário atrasado e assim algumas atividades eram realizadas aos sábados, de modo a repor os dias letivos. Nesses sábados, geralmente, eram realizadas atividades como palestras, jogos, eventos culturais etc. No entanto, como alguns cursos do Pronatec eram ofertados aos sábados, a participação dos alunos do programa ficava comprometida.

Quando eu tava lá no Pronatec era muito ruim, às vezes tinha um sábado letivo, tinha algo de bom na escola e a gente não sabia ou a gente sabia em cima da hora entendeu? (Estudante Sub. 1).

Outro ponto refere-se à participação dos alunos do Pronatec nas atividades regulares da instituição, como projetos. Durante as entrevistas, um ex-aluno relatou que durante a realização do curso teve dificuldade para participar de uma dessas atividades, como expõe abaixo.

Quando eu quis fazer o curso de robótica, que tinha um curso de robótica na época aí eu fui vê. Não é que eles me excluíram, mas tinha um horário que eu perguntei se ia ter a noite eles falaram assim que não ia fazer por que não tinha muita gente, não tinha quantidade excessiva e que porém se eu querer, apenas se disponibilizassem, por que não tinha grandes quantidades, mas tinha pessoas querendo. Mas aí, se eu fosse, eu pra mim, se eu fosse um aluno do Ifes e tivesse precisando do curso de robótica, lá dentro, aí tinha feito, eu no meu ver, posso está errado, mas no meu ver era isso (Estudante Pronatec 5).

Ou seja, o estudante declara que não era aluno do Ifes quando afirma “*eu pra mim, se eu fosse um aluno do Ifes e tivesse precisando do curso de robótica, lá dentro, aí tinha feito*”, aspecto que ficou muito marcado para nós e que remete a um processo que Kuenzer (2007) chama de inclusão excludente.

Esse mesmo ponto também foi levantado por um dos servidores, quando questionado se havia alguma distinção quanto ao tratamento dado aos alunos do Pronatec.

O que eu percebia é que eles não tinham contato de vivência com os outros estudantes. Eu não via muito eles inseridos no cotidiano, em algum tipo de atividades extracurricular junto com os demais estudantes. Mas eu acredito que assim, talvez seja esse o tipo de distinção né, desses estudantes não estarem muito inseridos nessas atividades junto com os outros estudantes dos cursos de integrado, engenharia, mas não sei se isso seria um tipo de segregação né, por que intencional não foi (TAE 2).

Ou seja, as falas revelam que se a proposta do Pronatec era promover a inclusão de parcela da população no mercado de forma qualificada, não se pensou, em primeiro lugar, em como esse público seria inserido nas instituições, pelo menos na Rede Federal, da mesma forma.

Uma vez que alguns cursos demandavam o uso da estrutura e materiais comprados pela instituição e que o Pronatec não prevê a compra de material de consumo ou verba para possíveis reparações dos equipamentos utilizados nos seus cursos, a questão da compra de materiais e do uso dos espaços da instituição pelos alunos do Programa também se tornou elemento de tensão interna no *campus*.

Não tinha verba também destinada pra material didático né. Então não podia se comprar equipamentos permanentes tinha que utilizar o que tinha no campus e aí começou a gerar toda uma, um transtorno também dentro do próprio campus de que "a vão usar o material que tá sendo usado pras aulas de concomitante?". "E aí, e se, e se faltar lá?"... Não tem verba pra comprar outro material (TAE 1).

[...] algumas pessoas de falaram assim: "a esse pessoal tá vindo aqui, tá usando nosso espaço, tá usando o nosso material", então houve um certo ciúme (TAE 1).

[...] então são coisas que precisavam ser trabalhadas diante das pessoas "o, esse ambiente aqui também esse indivíduo pode usar por que ele também é estudantes", entendeu? (Gestor 1).

Voltando à questão da oferta, para o segundo semestre do ano de 2014, o *campus* previa ofertar mais 27 cursos FIC, relacionados a sete eixos tecnológicos, via Pronatec/Mulheres Mil, sendo que inclusive já havia realizado identificação de demanda e planejamento de implementação conforme o documento denominado “Levantamento das necessidades para Implantação dos cursos do Pronatec/ PMMil 2014” (BACHETI, 2014) (ANEXO B).

No entanto, as ações do Pronatec no *campus*, a partir do segundo semestre de 2014, foram interrompidas. Segundo a fala de um dos gestores locais, o *campus*

tentou pactuar mais cursos, no entanto, não obteve resposta positiva. Ainda de acordo com uma das professoras entrevistadas, a justificativa para não continuidade estaria atrelada à falta de verbas por parte do governo federal.

Em 2015 a pactuação foi feita com a Prefeitura da Barra, Prefeitura de São Mateus, em 2015 nós tentamos que a prefeitura pediu cursos na área da cultura e aí o governo né, quando a gente fez a pactuação não aceitou. Mas em fim, talvez o que eles pediram não estava dentro realmente da verba destinada, mas assim... Não foi nada assim, por que não quero fazer, foi verba. Tinha alguns, foi um só que não se adéquo, mais foi mais por verba mesmo (Professor 3).

Um dos gestores do Pronatec na reitoria relata que, para além da questão da verba, mesmo que a instituição queira dar continuidade à oferta de cursos no âmbito do Programa, não é ela quem determina essa sequência e que, nesse sentido, o Pronatec, tanto no Ifes como um todo, quanto no Campus São Mateus teve sua oferta reduzida.

Reduziu muito né, por que uma coisa assim, a gente tem que entender o que é demandante e ofertante no Pronatec. Todo mundo às vezes pergunta "vamos oferecer tal curso no Pronatec", mas não é a gente que determina, nós somos ofertante. Quem demanda os cursos é o MAPA né, é o Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento, Da Indústria, mas são os ministérios com as suas estruturas lá em baixo, ela que demanda [...]. Então o Ifes ele é ofertante não é demandante, ta certo. Então hoje nós temos em execução, muito pouco aluno, sei lá, só os cursos técnicos basicamente, com poucos FIC, mas só os cursos técnico que tem dois campi que tão oferecendo cursos técnico com, sei lá... Com 200, 300 alunos no todo (Gestor 3).

Essa fala evidencia outro elemento interessante quanto à etapa seguinte à indicação feita pelos demandantes, que é a definição de qual entidade fará a oferta, como foi relatado pelos entrevistados.

A demanda ela surge, ela é aberta certo e aí na pactuação outras entidades podem entrar... não é disputa né, mas pode assim, poderia até ter uma disputa. O Senar, por exemplo, ele pode dar cursos então o Ifes pode disputar com o Senar pra dar um curso lá em Colatina. Depois na pactuação vai dizer esse curso é pro Senar, esse pro Ifes, esse aqui é mais próprio pro Senar. Isso é feito lá, não somos nós que fazemos não. Isso é Brasília, a gente apenas indica que gostaria de oferecer aquele curso que foi indicado "de agricultor orgânico", "nos temos as condições, nos queremos participar dessa proposta aqui, nós temos professor" aí manda, a decisão é deles de lá, não é uma decisão nossa, política, entendeu? A nossa é a decisão de dizer que a gente tem condições de trabalhar aquela demanda (Gestor 3).

Ou seja, a fala nos trouxe o questionamento: estaria o MEC, a partir de 2014, favorecendo oferta para outros setores? Não temos elementos suficientes para

responder a tal pergunta, mas o que sabemos é que as matrículas no Pronatec, nacionalmente, principalmente no Sistema S, continuaram a crescer, após 2014, como demonstra o relatório de Gestão do MEC do exercício de 2014 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015), demonstrando que “No âmbito mais amplo da educação, os empresários prontificam como assessores privilegiados do governo – através do Pronatec, do movimento “Todos pela Educação”, das empresas de prestação de serviços [...]” (CIAVATTA, 2013, p. 968).

Com base na pesquisa de campo, identificamos que até a presente elaboração, o Campus São Mateus não ofertou mais nenhum curso no âmbito do Pronatec, além dos relacionados nesse trabalho. Como saída para essa situação e de forma a continuar atendendo à demanda por qualificação, o *campus* tem incentivado, segundo um gestor entrevistado, a continuidade dos cursos de qualificação por via da extensão que foram incorporados ao programa “Ifes Cidadania”⁴²

Mas hoje nós não abraçamos (Falando do Pronatec), até mesmo por questões orçamentárias, hoje a gente tá trabalhando mais a questão da extensão aqui no campus (Gestor 1).

No entanto, como muitas vezes a execução desses cursos, principalmente quando realizados fora do *campus*, demandam de algum tipo de verba, e diante da ausência de recursos para transportar os alunos até o *campus*, como havia no Pronatec, a direção tem buscado formas “*alternativas*” para a viabilização da oferta, como podemos identificar na fala que segue.

Algumas ações que estavam planejadas no Pronatec, tipo, vou dar um exemplo, Inglês instrumental, a gente preparou pelo Pronatec um curso de Inglês para a comunidade de Conceição da Barra então o que que aconteceu? Não veio verba, não foi aceito. O que que eu fiz? Eu, e uma pedagoga fomos atrás da Fibria, e a Fibria falou assim “não, pra Conceição da Barra não, mas pra Itaúnas a gente pensa”. Então ele saiu pra Itaúnas. Algumas ações do Pronatec foram absorvidas pelo Ifes Cidadania. A gente tentou ver através de parceiros locais, e a gente ainda está tentando outras ações através de parceria locais a gente ainda tá tentando (Professor 3).

Essa fala evidencia que a partir do momento em que o Estado, no papel da União, se ausenta de garantir o programa no *campus*, cria-se uma prerrogativa para que iniciativa privada atue, na medida em que ela assegura a manutenção das ações.

⁴² Ação de extensão voltada para comunidade externa prevista no PDI do Ifes 2014-2019.

Em contrapartida, é ela quem passa também a determinar o público a quem se destinará a ação, como visto acima. Nesse caso, a ausência do Estado acaba por interferir no direito à qualificação profissional na medida em que o acesso não é garantido pela instância pública e isso passa a ser um novo problema gerado, pelo menos no Campus São Mateus, a partir do Pronatec.

O que nós estamos fazendo, nós estamos costurando outras parcerias com a Fibria, parcerias com Suzano, que nós já fomos lá, não só como Ifes Cidadania, mas como Diretoria de Extensão, né, pra outros assuntos também, e a Arcelor também, nós estamos vendo o que nós podemos fazer pra não deixar de ofertar (Professor 3).

No que concerne à forma como o Pronatec se estrutura, observamos que essa entra em conflito com a compreensão da educação profissional como direito, que está para além de somente promover a oferta. Ao entendermos a educação profissional como direito, compreendemos que ela deve ser garantida em todos os seus aspectos e isso passa não só pela garantia do acesso aos cursos, mas pela garantia ao estudante de vivenciar a experiência escolar de forma plena e de ser inserido sem nenhuma forma de distinção em relação aos demais alunos da instituição, o que não parece ter sido o caso do Pronatec no Campus São Mateus.

Todos os entrevistados que atuaram no Pronatec concordam que o programa tem uma boa proposta ao abrir a instituição para um público que se encontra em situação de vulnerabilidade.

Mas assim, o curso em si eu acho que ele veio de maneira interessante pra poder atender a essas pessoas, Eu só acho assim, talvez por falta de administração a gente não conseguiu dar continuidade pra esse programa aqui no Campus São Mateus (TAE 2).

No entanto, no que se refere à avaliação do Programa, todos os entrevistados concordam que o programa precisa ser formatado no que se refere ao aspecto organizacional como podemos observar nas falas abaixo.

O programa, eu acho que o Programa é... Eu acho que o Programa ele tem que se aperfeiçoar tá! (Gestor 1).

A avaliação que eu faço, do programa depois de ta, está trabalhando com ele é que não era bem o que estava parecendo que ia ser (TAE 1).

Além do mais, tanto os servidores quanto gestores avaliaram que uma das principais dificuldades do trabalho realizado no programa refere-se também ao fato do Pronatec não promover a elevação da escolaridade como podemos observar nos relatos.

O Pronatec ele veio com intuito de qualificar o trabalhador, a mão de obra, mas ele não trouxe agregado a elevação da escolaridade e eu acho que, pra mim enquanto professor, foi a maior dificuldade entendeu? Porque a escolaridade às vezes não contribuía para que pudesse também ter uma formação técnica, ou uma mão de obra, mais qualificada e eu acredito que as duas coisas deveriam ter andando junto (Professor 1).

Eu acho que a capacitação ela é rápida, mais eu acho que poderia dar uma formação, por exemplo, eu acho de repente uma formação cidadã, por exemplo, assim uma redação, o cara precisa saber escrever um pouco, conhecimentos talvez relacionados no caso, se lá, talvez uma sociologia seria muito grande, mas falar um pouco de história, falar um pouco das questões políticas pra ele ter uma ciência de como ele chegou, por que aquilo ta acontecendo pra ele se situar naquele espaço que ele ta vivenciando. Então ele precisa né... Por que tipo assim, ele precisava ter uma visão global, uma visão do todo (Gestor 1).

Todavia, na atual conjuntura política em que o país se encontra, no ano de 2016, não há muitas expectativas de que uma possível reformulação possa ocorrer, e acredita-se que o Pronatec deva ser substituído por outro programa, que será destinada a outra “Rede”, não a Federal, como relatou um dos gestores entrevistados.

A concepção dele, eu acho que se tivesse um governo você ia aprimorando, ia debatendo, ia discutindo como política né. Então você ia alterando, debatendo, discutindo, essas coisas iam caminhar. Mas como política eu acho que ela acaba aqui, essa é a minha opinião, não sei a sua. Se pintar um negócio do atual governo é outra coisa, pra olhar pra outra Rede, não pra nós (Gestor 3).

Até aqui o processo de pesquisa evidenciou que o a implantação do Pronatec no Ifes, pelo menos no Campus São Mateus, ocorreu de maneira pouco dialogada internamente entre os servidores, como ficou evidenciado nas entrevistas. Esse processo parece ter influenciado na implementação promovendo uma série de tensões e contradições internas que se agravou pelo fato do programa estabelecer a oferta dos cursos em seu âmbito como uma ação paralela da instituição, o que se desdobrou em um não reconhecimento dos alunos como alunos do Instituto, o que promoveu, em certa medida, um cerceamento às experiências educativas dos alunos, uma vez que estes ficaram limitados quanto ao convívio com os demais

estudantes e participação nos espaços proporcionados pela instituição. Esse processo parece ter promovido a formação de uma espécie de escola dentro da escola.

Além do mais, a oferta de cursos de baixa duração, considerando o público-alvo do programa, evidencia uma opção, por parte do Estado, em promover uma baixa qualificação para classes sociais menos favorecidas, o que contribui para reproduzir o ciclo de baixa qualificação para ocupação de postos de trabalho que demandam também uma baixa qualificação e que possuem uma baixa remuneração.

6.4 POR ENTRE OS INDICADORES E AS FALAS DOS ESTUDANTES: O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFES CAMPUS SÃO MATEUS

Apresentamos nesta seção alguns indicadores da educação profissional ofertada no Campus São Mateus do Ifes. Assim, com base nas informações disponíveis no *site* institucional do Ifes, elaboramos as tabelas em que constam informações sobre número de vagas ofertadas por ano nos cursos integrados e a relação candidato por vaga a fim de discutirmos a oferta/procura pelos cursos da instituição. Na sequência, como base nas Atas de Resultados Finais⁴³, elaboramos uma tabela indicando número de aprovação, reprovações e evasão por ano referente aos cursos técnicos integrados.

Em seguida, apresentamos os dados do Pronatec no *campus*, indicando os cursos ofertados, o número de matrículas, número de alunos que concluíram os cursos e número de alunos evadidos. Ao longo do texto, trazemos também as falas dos estudantes entrevistados, em diálogo com os dados, de modo a nos auxiliar na análise desses indicadores.

Nesse sentido, de acordo com as informações coletadas no site do Ifes, entre os anos de 2009 a 2016, foram ofertadas pelo Campus São Mateus, 516 vagas nos Cursos Técnicos Integrados, que contaram com a participação, ao longo desses

⁴³ O campus não dispunha de nenhum tipo de documento sistematizado em que constassem essas informações, portanto tivemos que recorrer a tais documentos.

anos, de mais de 5 mil inscritos no processo seletivo. Conforme as informações levantadas, o curso mais procurado do *campus* é o curso Integrado em Mecânica, que, a partir de 2010, registrou procura maior do que 10 candidatos por vaga ofertada, tendo seu auge nos anos de 2011 e 2012 (TABELA 19).

Tabela 19 – Vagas ofertadas e procura de alunos nos cursos Técnicos Integrados do Ifes Campus São Mateus (2009 a 2016)⁴⁴

Ano	Curso Técnico em Mecânica Integrado ao ensino médio			Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao ensino médio		
	Vagas	Inscritos	C/V	Vagas	Inscritos	C/V
2009	36	253	7.03	36	229	6.36
2010	32	338	10.56	32	280	8.75
2011	32	452	14.13	32	315	9.84
2012	30	437	14.57	30	287	9.57
2013	32	338	10.56	32	285	8.91
2014	32	389	12.16	32	308	9.63
2015	32	328	10.25	32	258	8.06
2016	32	398	12.43	32	317	9.9
Total	258	2933	---	258	2252	----

Fonte: elaborada pela autora com base nos editais dos processos seletivos do Ifes

Observa-se ainda, de acordo com a Tabela 19, que embora o Curso Integrado de Eletrotécnica apresente procura menor do que o de Mecânica, ainda sim pode se considerar que a procura por esses cursos é significativa. Esses dados em relação à alta procura pelos cursos integrados do Ifes, no entanto, devem ser considerados de forma relacionada a outros elementos.

O primeiro deles é o fato do município possuir apenas seis escolas de ensino médio estaduais e cinco escolas privadas totalizando onze escolas de ensino médio no município de acordo com informações do InepData (acesso em 20 ago. 2016).

Em segundo lugar, o Ifes é considerado, pela sociedade, como sinônimo de uma escola de qualidade e como uma instituição de referência no ensino médio (LIMA; ZANDONADE, 2014). Esse elemento ficou evidente na fala dos estudantes

⁴⁴ Não é nossa intenção discutir o impacto das cotas, mas demonstrar a procura pelos cursos por isso não detalhamos a divisão entre os 4 seguimentos de cotas usados pelo Instituto.

entrevistados durante a pesquisa, quando perguntamos os motivos que os levaram a estudar no Ifes.

Bom, é, meu pai sempre me dizia que o Ifes era a melhor escola pra estudar aqui em São Mateus, ai eu falei "bom, se é a melhor escola por que não tentar? eu quero ter uma base boa de ensino médio", ai eu tentei fazer a prova e consegui passar (Estudante EMI 6).

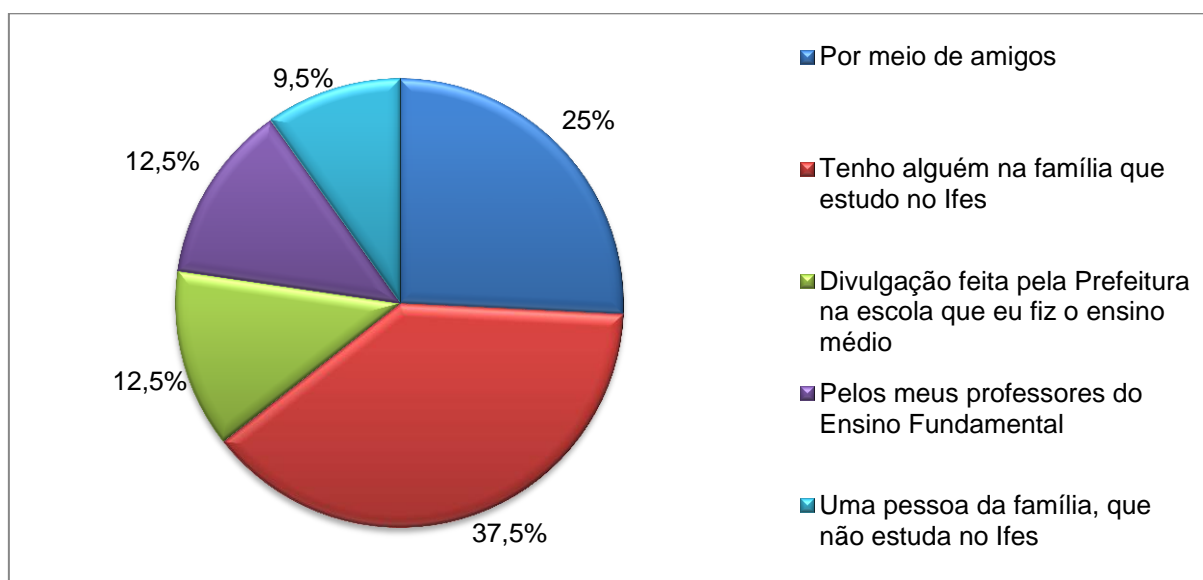
Eu escolhi estudar no Ifes por causa da qualidade do ensino médio, não foi nem tanto pelos cursos ofertados, mas pela qualidade do ensino médio (Estudante EMI 7).

Mas assim, é o ensino né, a educação diferenciada que o Ifes tem... (Estudante EMI 5).

Bom, primeiro pela qualidade do ensino que foi dito pra gente na outra escola, mesmo sem a escola tendo dado muito apoio pra gente, foi dito, mais foi dito por alguns professores que a qualidade do ensino aqui era muito boa e foi isso que me encheu os olhos pra vir aqui (Estudante EMI 3)

Essa questão do reconhecimento se torna mais latente quando relacionamos essas respostas à forma como os alunos tomaram conhecimento sobre a instituição. Dos alunos entrevistados, a maioria, 37,5 %, possuía algum membro da família que estuda ou estudou no Ifes e 25% possuíam algum amigo estudando na Instituição, ou seja, a maior parte dos alunos convive com alguém próximo que estudou na Instituição fazendo com que esse reconhecimento social seja disseminado (GRÁFICO 7).

Gráfico 7 - Forma pelo qual os alunos dos cursos Integrados tomam conhecimento sobre o Ifes



Nota: Elaboração da autora com bases nas entrevistas.

O terceiro elemento que apareceu nas falas dos alunos como justificativa para escolha da instituição foi a articulação entre o ensino médio com a formação técnica, ofertado de forma gratuita, como esclarece um dos estudantes.

Porque tem o curso técnico de graça. Gratuito e o meu pai não tem condições de pagar um curso técnico pra mim (Estudante EMI 2).

Mesmo que muitas vezes não seja a intenção atuar na área, o fato de o ensino médio no Ifes ser oferecido em articulação com a educação profissional, possibilitando que o estudante ao final do curso tenha um curso técnico, coloca-se como fator determinante na escolha dos estudantes, como indicam os trechos das entrevistas.

A escola, a instituição, o Ifes em si, a gente sempre ouve muito falar né! E a qualidade do ensino médio é... Quando agente tava na oitava série era algo que a gente já sabia né. Então quando a gente chegou na oitava série sempre foi nosso projeto, "há passar no Ifes". E, além disso, tem aquela questão do curso técnico. Então ao final dos quatro anos eu iria sair formado com ensino médio e com o Técnico, isso pesou também. Mas como eu não tenho a pretensão de seguir a área técnica o que mais chamou a minha atenção foi a qualidade do ensino médio (Estudante EMI 8).

Principalmente pelo ensino médio, e é claro também terminar com um diploma, uma qualificação né [...] por que minha família ela não tem tanto dinheiro, então seria bom já que eu quero fazer faculdade, ao mesmo tempo eu ia trabalhar e ia conseguir ganhar um dinheiro pra me sustentar (Estudante EMI 1).

Como podemos perceber, a preocupação com o trabalho, que aparece investida sob a preocupação em ter uma qualificação para o trabalho, também se coloca como um dos elementos determinantes sobre a opção dos alunos quanto a estudar no Ifes. Esse elemento se repete na fala de outros alunos

Porque assim, a qualidade do ensino é muito boa, você vai ter uma formação profissional muito boa também ao sair do Ifes, você vai ser reconhecido também, é muito bom pro seu currículo, entende? (Estudante EMI 6).

Outro elemento que também apareceu nas falas foi a questão da preparação para a universidade, advinda do reconhecimento da qualidade do ensino ofertado na instituição, que se abre como possibilidade de acesso a universidade federal, como relatam os alunos sobre as motivações para escolha de estudar na instituição.

Só por ser alunos do Ifes você já tem outras oportunidades que muitas outras pessoas não têm como, tipo, os projetos de extensão, a chance maior de ser aprovado em faculdades federais e essas coisas (Estudante EMI 7).

Porque era uma escola boa, foi realmente só por isso, porque o ensino era melhor e eu queria me preparar para a universidade (Estudante EMI 4).

Como a instituição só oferta dois cursos integrados, essa escolha muitas vezes se dá sem que o estudante tenha noção do que irá estudar durante o curso ou, muitas vezes, é feita pela exclusão daquele curso com qual ele julga ter menos afinidade, fazendo com que a opção se pautem em critérios muito diversos, como podemos ver nas falas dos estudantes, transcritas a seguir.

Ai tipo, o prédio mesmo, eu gosto de tipo arquitetura "pô, tem um prédio lá mais bonitinho tal da eletrotécnica, então eu vou fazer eletrotécnica" e também eu achava que o era um curso assim "a, eu vou ficar mexendo com computador e tal", por que antes eu não sabia o que que era, é melhor do que mecânica, ao meu ver (Estudante EMI 5).

Bom, porque foi o que mais me deixou curioso, não que eu era curioso por essa parte, mas sim depois que eu marquei a opção. Porque eletrotécnica? Eu não conhecia essa parte, eu não conhecia a eletrotécnica, eu marquei por curiosidade (Estudante EMI 6).

Então, o campus oferta mecânica e eletrotécnica. Nenhuma das duas áreas era algo que eu queria seguir. Mas diante da opção eu olhei a ementa do curso e tal e o que eu mais me identifiquei foi eletrotécnica (Estudante EMI 8).

A combinação entre os motivos que levam os alunos a procurarem a instituição e a escolha pelos cursos aponta para algumas questões intrigantes. O fato dos estudantes terem como motivação, ao tentarem o processo seletivo do Ifes, um ensino médio de qualidade, que deveria ser acessível a todos, remete ao fato de os estados não estarem cumprindo com a obrigação de ofertarem de forma satisfatória o ensino médio e, portanto, não estarem cumprindo com sua responsabilidade quanto ao cumprimento do direito à educação de nível médio, assegurado pela Emenda Constitucional nº 59/2009.

Além do mais, a questão dos estudantes terem como motivação a escolha do Ifes com base na qualidade do ensino ofertado, para prosseguimento nos estudos superiores, e não propriamente por identificação com um dos cursos técnicos ao qual se vincula, nos permite afirmar que a perspectiva ora adotada, em relação ao

papel que o ensino médio deve cumprir, está acertada na medida em que entendemos que o ensino médio, na perspectiva da politecnia, deverá proporcionar aos alunos o domínio dos fundamentos de diversas técnicas, de modo que ao seu final eles tenham as condições para escolher por sua inserção imediata na atividade produtiva, caso seja seu desejo, ou prosseguir nos estudos de nível superior sem que, no entanto, haja distinção entre a atividade produtiva que ocuparem (SAVIANI, 2007b).

Ainda com base nas informações levantadas sobre a oferta de vagas no *campus*, podemos observar que, no período entre 2009 a 2016, a oferta nos cursos técnicos integrados permaneceu inalterada. Os dados levantados nessa pesquisa indicam também que, nesse período, não foram abertos cursos novos no *campus*, diferentes daqueles já ofertados, a não ser os cursos FIC, ofertados no âmbito do Pronatec, em 2013 e 2014.

Esses elementos evidenciam que, embora a partir de 2011 o Pronatec tenha incluído como uma de suas ações a expansão da Rede Federal de EPCT e a ampliação do número de vagas nessa Rede, nos termos do inciso I, do artigo 4º da Lei nº 12.513/2011, do ponto de vista prático, observamos que isso não se refletiu em ações concretas já que sob a vigência do Pronatec, nenhum curso técnico novo foi criado no *campus*, e muito menos o número de vagas nos cursos existentes foi ampliado, pelo contrário, as vagas em cursos subsequentes diminuiram.

Em relação à oferta de vagas em cursos de FIC, no âmbito do Pronatec, foram ofertados no *campus*, entre os anos de 2013 a 2014, um total de 197 vagas, em dez turmas e oito cursos diferentes (TABELA 20).

Tabela 20 – Vagas ofertadas nos cursos FIC no âmbito do Pronatec (2013 a 2014)

(continua)

Curso		Vagas
Semestre 2013/02		
1	Eletricista Industrial	15
2	Eletricista Industrial	17
3	Soldador no Processo Eletrodo Revestido Aço Carbono e Baixa Liga	20

Tabela 20 – Vagas ofertadas nos cursos FIC no âmbito do Pronatec (2013 a 2014)

		(conclusão)
Curso		
Semestre 2013/02		Vagas
4	Soldador no Processo Eletrodo Revestido Aço Carbono e Baixa Liga	20
5	Torneiro Mecânico	20
6	Soldador no Processo MIG/MAG	20
7	Eletricista Instalador Predial	20
8	Operador de Computadores	20
Semestre 2014/01		
9	Almoxarife	20
10	Camareira em Meios de Hospedagem	25
Total		197

Fonte: elaborada pela autora a partir de consulta feita no Sistema Acadêmico do Ifes.

Antes de abordarmos a motivação dos alunos para fazerem os cursos do Pronatec, convém destacar que, dentre os estudantes do programa entrevistados, a maioria (60%) não conhecia o Ifes, ou o Campus São Mateus, antes de fazer o curso do Pronatec. Essa situação é preocupante, pois demonstra que a instituição não é conhecida no município, principalmente dentre os membros da comunidade público-alvo do programa.

Se a motivação principal para procura dos cursos integrados concentra-se sobre a qualidade do ensino médio ofertado, em relação aos alunos do Pronatec as motivações são mais diversas. Entre as motivações estão, por exemplo, a busca por uma qualificação a mais⁴⁵ para a inserção no mercado de trabalho, como fica evidente nas falas.

Porque foi um curso que tava saindo daqui (Montanha), entendeu? Daqui pra í, entendeu? Pra ser efetuado ai entendeu? Só que eu não conhecia ninguém que tá, que já sabia, que tinha já um conhecimento sobre isso, não sabia não, ai eu fui mesmo pra poder fazer esse curso, ai eu fui mais pra ganhar alguma coisa entendeu? Pra conseguir uma vaga em algum emprego, com esse benefício ai do curso (Estudante Pronatec 9).

Quando eu fiz aí era uma qualificação de serviço melhor né, uma oportunidade melhor de emprego né (Estudante Pronatec 6).

⁴⁵ Sabemos que o público dos dois tipos de cursos, integrado e Cursos FIC, são bem diferentes, portanto, não é nossa intenção compará-los, mas apenas trazer à discussão os fatores que motivam uns e outros a procurarem os cursos da instituição.

Outra motivação para a busca dos cursos do Pronatec, que apareceu nas entrevistas, foi o fato do curso ser ofertado de forma gratuita e representarem uma oportunidade de qualificação, como afirmaram os estudantes quando perguntamos sobre o que os motivou a fazer o curso.

Decorrente a situação na época né, que era gratuito, ofertado, e pra ter também um curso de qualificação né (Estudante Sub. 1).

Porque eu queria me especializar em alguma coisa, aí apareceu esse curso e aí eu fui fazer, não tava fazendo nenhum na área (Estudante Pronatec 4).

Constatamos ainda, com base nas entrevistas, que a maior parte dos estudantes do Pronatec (70%), antes de fazer o curso de qualificação no Ifes já havia feito algum tipo de curso de qualificação em outra instituição. Essa informação também foi evidenciada no documento denominado de “Memória da Reunião”, datado de 03 de agosto de 2013, no qual obtivemos a seguinte informação.

A maioria dos moradores presentes à reunião informaram que não têm trabalho formal; a grande maioria dos jovens estão desempregados, vivem de “bicos”. Muitos informaram que já fizeram cursos de qualificação profissional; mas ainda não foram inseridos no mercado de trabalho. (BACHETI, 2013.)

Nas entrevistas detectamos também que esses cursos feitos anteriormente, nem sempre guardavam relação com o curso que fizeram no Ifes. Como indicam os alunos.

O meu primeiro foi o das Mulheres Mil. Aí depois quando eu tava no ensino médio, quando eu tava no meio do segundo teve o de Sonda e Perfuração que o Pronatec deu lá no Senai (Estudante Sub. 1).

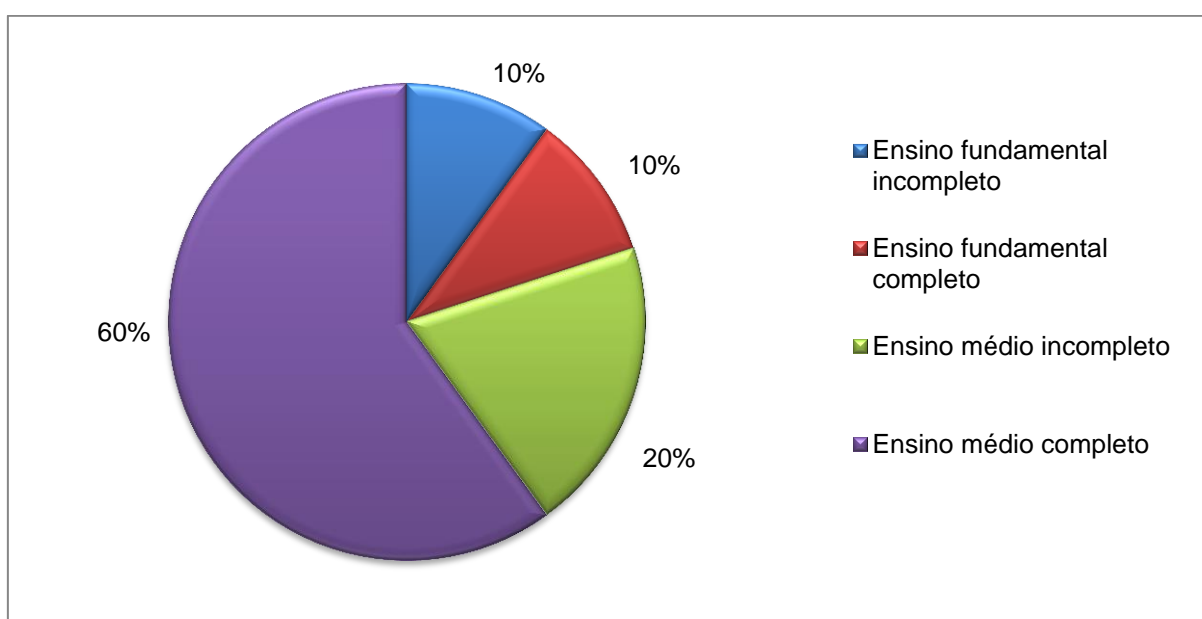
Eu fiz lá no Senai é... Pedreiro de Arrumaria, Solda de Eletrodo Revestido e agora tô fazendo Curso Técnico em Logística (Estudante Pronatec 1).

Essas falas demonstram que o aluno do Pronatec não possui uma trajetória escolar que caminha por uma determinada área, e muitas vezes essa trajetória, ao invés de assumir o caminho da verticalidade, acaba ficando na horizontalidade, já que esses alunos acabam fazendo muitos cursos de mesmo nível. Isso, no entanto, guarda íntima relação com a TCH, ainda muito presente, de que quanto mais qualificado o indivíduo mais chances ele possui de entrar no mercado de trabalho demonstrando

o quanto a TCH, em seu aspecto rejuvenescido, ainda é uma teoria educacional forte (FRIGOTTO, 2015).

Esse quadro fica mais latente e contraditório quando observamos a escolarização dos participantes dos cursos do Pronatec ofertados pelo *campus*. A maioria dos alunos que entrevistamos já possuía, ou estava cursando, o ensino médio na época em que fez o curso do Pronatec no Ifes, como podemos visualizar no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Escolarização dos alunos do Pronatec Campus São Mateus – Ifes



Fonte: elaborado pela autora.

Esse quadro coaduna com a constatação de Moura (2010) de que muitos jovens que concluíram o ensino médio não vão para o ensino superior por alguma motivação e ao mesmo tempo acabam não tendo condições para inserção em atividades complexas, em consequência da incapacidade do Estado de oferecer uma educação básica de qualidade a todos. No caso desses estudantes “os cursos técnicos subsequentes podem contribuir para melhorar as condições de inserção social, política, cultural e econômica desses brasileiros” (MOURA, 2007, p. 882). No entanto, a oferta de cursos subsequentes não foi a opção adotada pelo *campus* no que se refere à oferta no âmbito do Pronatec e tampouco é a realidade de oferta do programa no restante do país, como evidenciam os dados do Relatório de Gestão do MEC quanto ao exercício de 2014 em que consta que a maior parte da oferta no

âmbito do Pronatec concentra-se em cursos FIC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

Retomando a questão da motivação para escolha dos cursos entre os alunos do Pronatec, outros viram nos cursos a possibilidade de conhecer uma área e, assim, dar prosseguimentos em algum curso relacionado, posteriormente.

Então, quando me passaram assim, minhas colegas que eu fiquei sabendo desse curso eu tava empolgada por que eu pensei é uma oportunidade de eu tá me capacitando, de tá depois até mesmo fazendo outros cursos né, baseado no que eu iniciaria nesse curso (Estudante Pronatec 8).

Alguns viram no curso ofertado via Pronatec uma forma real de aprimorar seu aprendizado em determinada área, seja por já estarem atuando na área, seja por identificação com a mesma.

Porque é a parte que eu gosto. A parte elétrica a parte mecânica eu gosto muito né (Estudante Pronatec 6).

Meu objetivo era assim, aprender como funciona todos os negócios industrial pra tentar alguma coisa na área (Estudante Pronatec 5).

A porque como na época eu trabalha aí, aí na Ufes, aí eu mexia com eletricidade e aí eu só queria mesmo... Aí resolvi fazer pra complementar, aí eu fiz o predial lá no Senai e me inscrevi no Pronatec pra fazer o Industrial pra complementar (Estudante Pronatec 1).

E outros alunos do programa informaram que optaram pelo curso pela qualidade do ensino ofertado no Ifes, indicando, de forma similar aos alunos dos cursos integrados, que muitas vezes o curso ofertado em si não é o determinante nessa escolha, mas a oportunidade de estudar numa escola federal.

Três coisas. Uma por que é gratuito. Outra por que é Rede Federal e outra por que ia me beneficiar meu aprendizado né, minha aprendizagem e meu aprendizado (Estudante Pronatec 3).

Há, é por que eu já tinha... Antes de eu começar a fazer o curso eu perguntei a ele sobre essa escola, ai ele tinha falado que era muito boa e tal (Estudante Pronatec 10).

Em relação aos indicadores de aprovação, no que se refere aos cursos integrados, em ambos os cursos ofertados pelo *campus*, os índices de aprovação são altos. Por exemplo, o Curso Técnico Integrado em Mecânica, no ano de 2014, registrou um índice de aprovação de 92.12%, já o Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica,

apresentou o índice de aprovação de 89.51% (TABELA 21). Quanto ao índice de retenção nesses cursos, observamos que o curso de eletrotécnica é o que apresenta os maiores índices, dentro de período de 2011 a 2014, de acordo com a Tabela 21.

Tabela 21– Aprovação, retenção e evasão nos cursos Técnicos Integrados do Ifes Campus São Mateus (2011 a 2014)

Ano	Curso Técnico em Mecânica							Curso Técnico em Eletrotécnica						
	Mat.	Aprovados		Retidos		Evadidos		Mat.	Aprovados		Retidos		Evadidos	
		N.	%	N.	%	N.	%		N.	%	N.	%	N.	%
2011*	74	66	89.18%	7	9.45%	1	1.35%	102	89	87.25%	13	12.74%	0	0%
2012	128	124	96.87%	4	3.12%	0	0%	122	110	90.16%	12	9.83%	0	0%
2013	129	119	92.24%	9	6.97%	1	0.77%	129	119	92.24%	9	6.97%	1	0.77%
2014	126	112	88.88%	6	4.76%	8	6.34%	124	109	87.90%	9	7.25%	6	4.83%
Total	457	421	92.12%	26	5.68%	10	2.18%	477	427	89.51%	43	9.01%	7	1.46%

Fonte: elaborada pela autora a partir das Atas de Resultados Finais do Ifes - Campus São Mateus (arquivos da instituição).

*Nesse ano ainda não existia turma de 4º ano no campus.

Sobre a evasão nos cursos integrados, os dados revelaram que essa é muito pequena e os índices variaram de 0% a 1.35%, em ambos os cursos, de acordo com a Tabela 24, excetuando-se o ano de 2014, no qual os cursos integrados registraram, de acordo com a Tabela, índices de evasão bem acima da média, chegando a 6.34% no Curso Integrado em Mecânica e 4.83% no Curso Integrado em Eletrotécnica. De acordo com informações obtidas junto ao setor pedagógico, no ano de 2014, o *campus* passou por vários problemas de gestão e teve redução do número de pedagogas no acompanhamento dos cursos integrados, o que, segundo o setor, refletiu no aumento do número de evadidos.

Embora o número de evasão nos cursos integrados seja baixo, isso não quer dizer que os alunos não apresentem dificuldades durante o curso, movimento que percebemos durante os relatos dos alunos.

Normalmente, quando você entra no Ifes você se acha inteligente depois que entra aqui você percebe que você não é nada inteligente (Estudante EMI 2).

Bom, no primeiro ano que a gente entra no Ifes é sempre aquele baque. Porque você muda de um estudo no qual você está submetido a tirar nota mediana em três partes do ano, já aqui não você tem que ter uma média de 30, como era pra você ter 60 nas três partes do ano no ensino fundamental em escolas estaduais, aqui também tem a média 60 porém dividido em duas partes do ano, são semestres. Isso não que dificulta, mas que sim você sente uma pressão muito grande naquilo, entende? (Estudante EMI 6).

De acordo com as informações levantadas a partir das Atas de Resultados Finais dos Cursos Integrados, percebemos como os relatos acima têm reflexos na evasão. Observamos que a maioria dos casos de evasão, em ambos os cursos integrados do *campus*, concentram-se nos primeiros e segundos anos, apresentando-se nula nos terceiros e quartos anos⁴⁶. Assim, nas séries iniciais, os alunos, além de estarem se inserido em uma instituição bem diferente das escolas que frequentavam anteriormente, deparam-se com novas situações. É o caso, por exemplo, de passar a estudarem longe de casa, diferente do vivenciado no ensino fundamental, da quantidade de disciplinas estudadas por ano (os alunos dos cursos integrados do *campus* têm em média 14 em cada série), ou em decorrência de ter que frequentar disciplinas no contra turno, em caso de dependência.

Muita. É muito puxado. Também ficar deslocando de lá de onde eu moro até aqui. Ter que ficar esperando o ônibus. É muito complicado. Ainda mais que eu estudo, agora que eu tenho que estudar de manhã e a tarde por que eu fiquei em duas matérias ai eu tenho que ficar trazendo comida pra escola e [pausa] é difícil (Estudante EMI 2).

Bom, dificuldade e desafio aqui a gente vive todo dia. Agente tem muitas matérias no ano, isso acaba dificultando um pouco, mas são desafios que a vida te da e você tem que vencer, você tem que mostrar que você quer vencer e passar por cima. (Estudante EMI 3)

Essas são questões que podem influenciar na evasão dos alunos ou produzirem neles uma vontade de desistência. As informações obtidas por meio das entrevistas realizadas durante a pesquisa demonstraram que, do total de alunos do integrado entrevistados, 25% já pensaram em desistir em algum momento do curso.

Sobre essa questão da desistência, um dos estudantes faz o seguinte relato quando perguntado se em algum momento já havia pensado em desistir:

⁴⁶ Informação levantada nas Atas dos de Resultados Finais dos cursos Integrados, disponível no arquivo interno do Campus São Mateus.

Sim, sim. Mas assim, eu no primeiro ano, eu reprovei, mas eu vejo que a minha reprovação não foi assim da dificuldade do lfes e tal, eu acho que foi muito mais uma questão pessoal que eu tava muito, mais tava assim fechada comigo mesmo, porque eu queria por que queria estudar em Nova Venécia, só que isso melhorou exatamente por causa do lfes entendeu? O pessoal do SGE conversaram muito comigo, e tal, você também conversou, e assim foi o que fez "á você tá nessa posição", porque eu sei que no momento que eu tô e na cidade que eu vivo é a melhor opção, então aproveita o máximo que o lfes tem e eu acho que tudo na vida a gente tem que pensar assim, tudo vai ter um lado bom e um lado ruim, tenta aproveitar o máximo do bom possível e o negativo, os ônus, tenta lidar com eles de uma maneira que não te prejudique tanto, mas é isso (Estudante EMI 5).

Nesse caso fica latente a questão do direito à educação de qualidade, que muitas vezes é negada à população. Em busca dessa qualidade os estudantes procuram o lfes sem que tenham qualquer afinidade com os cursos técnicos aos quais se vincula o ensino médio e, essa ausência de afinidade com a área técnica no qual estão matriculados, também acaba se tornando um fardo para alguns estudantes e influenciando sobre uma possível desistência, como reafirmou outra estudante.

Já. Assim, eu pensei porque né, não tava dando muito certo, aí eu ficava perdendo muito tempo, perdendo tempo não porque estudar nunca é perder tempo, só que não assim, não me coloca mais perto do que eu quero, entende? Só que eu entendo que são experiências, aí eu conversei com as pessoas, com a minha mãe também, aí falou "a, fica lá por que você vai ter assim uma base legal de uma coisa, você não vai usar, beleza, mas você vai conhecer mais uma coisa, mais experiência", e também pelo ensino médio (Estudante EMI 7).

Em busca de um ensino médio de qualidade que lhes assegure as condições para prosseguimento nos estudos superiores, muitos estudantes procuram o Campus São Mateus, mesmo que não almejem atuar em área relacionada àquele curso técnico no qual estão matriculados, simplesmente porque consideram que estudar no Instituto Federal é a oportunidade que está mais acessível, por não terem condições de ir estudar em outra cidade em um curso médio integrado que seja de seu interesse. Esse foi inclusive um aspecto que a expansão da Rede Federal tentou minimizar com a proposta da interiorização dos institutos, como já vimos em capítulos anteriores, ao visar promover a democratização da educação profissional e que, no entanto, persiste pela pouca opção de cursos ofertados nos *campi* (caso de São Mateus).

Em relação às taxas de aprovação e evasão nos cursos FIC ofertados no âmbito do Pronatec, os dados levantados junto à Coordenadoria de Registro Acadêmico do *campus*, indicam um altíssimo índice de evasão (TABELA 22). De acordo com a tabela o número total de alunos matriculados nos cursos ofertados via Pronatec foi de 197 alunos, tendo 116 alunos finalizado o curso, o que corresponde a 58.88% do total de alunos matriculados. A evasão no Pronatec foi de 41.11% sobre o total de matriculados, o que corresponde a 81 alunos (TABELA 23).

Tabela 22 – Matrículas, aprovação e evasão dos cursos ofertados no âmbito do Pronatec, no Ifes Campus São Mateus (2013 a 2014)

Cursos	Matrículas	Aprovados		Evadidos	
	N.	N.	%	N.	%
Semestre 2013/02					
1 Eletricista Industrial	15	9	60%	6	40%
2 Eletricista Industrial	17	5	29.41%	12	70.58%
3 Soldador no Processo Eletrodo Revestido Aço Carbono e Baixa Liga	20	10	50%	10	50%
4 Soldador no Processo Eletrodo Revestido Aço Carbono e Baixa Liga	20	9	45%	11	55%
5 Torneiro Mecânico	20	15	75%	5	25%
6 Soldador no Processo MIG/MAG	20	15	75%	5	25%
7 Eletricista Instalador Predial	20	8	40%	12	60%
8 Operador de Computadores	20	17	85%	3	15%
Semestre 2014/01					
9 Almoxarife	20	14	70%	6	30%
10 Camareira em Meios de Hospedagem	25	14	56%	11	44%
Total	197	116	58.88%	81	41.11%

Fonte: elaborada pela autora a partir de consulta ao Sistema Acadêmico do Ifes e à Coordenadoria de Registros Acadêmicos do Campus São Mateus.

Dentre os cursos ofertados via Pronatec, o curso de Eletricista Industrial (curso 2 da Tabela 23) foi o que registrou o menor número de alunos aprovados, sendo 5 de um total de 17 matriculados, e o maior índice de evasão, num total de 70,58%, o que corresponde a 12 alunos. Já o curso com maior taxa de aprovação do programa foi o de Operador de Computadores, que de 20 alunos matriculados teve 17 aprovados e 3 evadidos, o que corresponde a uma taxa de evasão de 15%.

Tendo em vista o alto número de alunos que não concluíram os cursos, resolvemos entrevistar esses alunos, com o intuito de compreender as motivações para essa

não conclusão. Assim, a partir das entrevistas, constatamos que a maioria teve como principal motivação para a não conclusão do curso questões que se relacionam ao trabalho, como evidenciam as falas a seguir.

Me transferiam pra outra cidade de serviço, motivo de trabalho né, mas se tivesse a oportunidade de terminar ou de fazer outro, bem que eu gostaria e muito (Estudante Pronatec 6).

Eu não concluí por causa do trabalho. Logo quando eu tava fazendo cursos eu consegui, eu tava trabalhando, mas eu consegui um outro serviço que os caras não deixava, não dava tempo de chegar no horário aí, eu sempre chegava mais tarde, aí por isso eu acabei parando, faltava eu acho que um mês pra terminar (Estudante Pronatec 5).

Porque também eu trabalhava a noite né, aí como o curso era de 07 as 17h decorrente de alguns sábados eu faltava né. Eu não sei, porque o curso você tinha que ter pelo menos 75% do curso, só que aí quando eu fui buscar o certificado as meninas ficou de ver e me informar porque eu não podia pegar o certificado (Estudante Pronatec 7).

Além da questão do trabalho, alguns alunos relataram que a mudança do curso, que antes ocorria nas instalações do bairro Litorâneo, para o bairro Carapina (no prédio cedido pela Prefeitura) também contribuiu para a evasão, já que a maioria dos alunos residia no bairro Litorâneo e a mudança aumentava o deslocamento, como evidencia a fala do aluno, a seguir.

Assim, eu parei porque eu tava trabalhando de escala, e também porque na época quando eu parei mudaram do lés aí do Litorâneo foi lá para o centro, lá indo para Guriri. Aí devido a distância eu resolvi parar e também devido o trabalho também senão eu continuaria, até me arrependi (Estudante Pronatec 3).

Outro fator evidenciado como motivador para evasão refere-se à questão de gênero. Uma das alunas fez o relato de que acabou desistindo porque o curso era oferecido à noite e que após ter sido perseguida por um carro, quando se dirigia para a aula, o marido a proibiu de estudar. Sobre essa questão uma das entrevistadas fez o seguinte relato:

O curso estava sendo no horário noturno, aí aconteceu algo que me deixou assim meio com medo de ir pra lá que eu tava indo sozinha aí um carro me seguiu não tem? Aí eu fiquei com medo de ir e meu esposo não quis mais deixar eu ir, aí por isso que eu não fui mais, aí não terminei o curso, mas tava quase terminando já (Estudante Pronatec 4).

Essa fala demonstra como a condição de violência, a qual milhares de mulheres estão expostas no Brasil, produz consequências que influenciam, inclusive, na a continuidade dos estudos. Segundo dados disponíveis na nota técnica Estupro: Uma radiografia segundos os dados da Saúde, produzido pelo Ipea, somente no ano de 2014 ocorreram no país 527 mil tentativas de estupro, dentre os quais 88,6% das vítimas eram mulheres (CERQUEIRA; COELHO, 2014). Assim, a situação relatada pela aluna evidencia que essa condição a qual as mulheres estão expostas precisa ser levada em consideração pela instituição, no que se refere à definição do horário dos cursos ofertados no âmbito do Pronatec na ação Mulheres Mil⁴⁷, que tem como público majoritário, mulheres (IMAGEM 10).

Imagem 10 - Alunas do curso Camareira em Meios de Hospedagem



Fonte: Instituto Federal do Espírito Santo (2014c).

Outro ponto que apareceu nas falas, como motivador da evasão, esteve relacionado ao conflito entre o horário do curso do Pronatec, no qual o aluno estava matriculado, e a necessidade de dar continuidade nos estudos, como podemos ler no relato.

Só que quando eu comecei a fazer eu vi que era, tipo assim soldador não era muito o que eu queria entendeu? Ai eu tive que voltar a estudar no Santo Antônio, no primeiro ano, só que ai eu estudava a noite e não dava pra mim fazer o curso por que o curso era duas vezes na semana ai por isso que eu parei. (Estudante Pronatec 10).

Ou seja, para aqueles alunos que não possuíam escolarização completa, dar continuidade aos estudos entrou em conflito com a qualificação profissional na qual

⁴⁷ Os três cursos ofertado pelo campus na ação Mulheres Mil, Camareira em Meios de Hospedagem, Operador de Computadores e Almoxarife, ocorreram no turno noturno.

estavam inseridos, o que poderia não ser um fator influenciador de evasão, caso a oferta dos cursos do Pronatec estivesse sendo realizada de forma articulada à elevação da escolaridade, como é o caso dos cursos ofertados no âmbito do Proeja.

Essa questão traz ainda outro ponto importante de reflexão sobre o programa, referente à falta de compromisso com a escolarização e com uma formação integral dos sujeitos, como afirmam Machado e Garcia (2013, p, 57): “Esta perspectiva põe em curso a prática de treinar para o trabalho, sem compromisso com a realização da educação em todas as suas dimensões, que contemple as ciências biológicas, exatas, sociais e humanas”. Ainda, segundo as autoras, como no Pronatec a questão da elevação de escolaridade não é colocada como prioridade o Estado, acaba por tirar de si a responsabilidade com a educação da classe trabalhadora.

Mesmo que o discurso do PRONATEC postule a prioridade pela elevação de escolaridade, a não realização desta proposta é evidente e, portanto, a não responsabilização do Estado com a educação do trabalhador confirma-se como uma determinação fundamental que o PRONATEC retoma de experiências anteriores [...] (MACHADO; GARCIA, 2013, p. 58).

As entrevistas evidenciaram também um elemento que é uma realidade no país, que é a questão do acesso das populações que residem na área rural dos municípios, à educação, como relata um dos estudantes do programa, quando perguntado por que não terminou o curso.

Não, porque não deu certo não. Eu acebei mudando pra roça e não deu pra eu ficar indo ai direto não (Estudante Pronatec 2).

Essa fala evidencia um desafio muito grande para o Estado que é como oferecer uma educação profissional de qualidade que permita ao cidadão do campo sua participação, sem que tenha que abandonar o campo, mas de forma que lhe possibilite desenvolver formas de geração de renda, e tecnologias sustentáveis, e que lhe permita ter qualidade de vida. Certamente não teremos como desenvolver sobre esse aspecto nesse trabalho, mas este com certeza é um viés de discussão importante a ser abordado sobre as relações possíveis entre a educação profissional e a educação do campo.

Finalmente um dos fatores evidenciados nas entrevistas, considerado grave, e que incidu sobre a questão da evasão, refere-se aos atrasos nos repasses das bolsas aos estudantes, como nos relatou um dos estudantes.

Eu tava desempregado e não tinha benefício pra poder... alimentação aí no caso. E no começo do curso demorou a sair, entendeu? Daí como eu tava desempregado, entendeu? Daí eu tive que para porque não tinha benefícios, aí aconteceu isso (Estudante Pronatec 9).

A questão do auxílio que era repassado aos alunos, como podemos ver, é um elemento fundamental que incide sobre a permanência desses alunos, ainda mais quando se tratam de pessoas que estão desempregadas. Uma das pedagogas entrevistadas fez um relato que evidencia esse elemento.

Ah vai ter verba pra... Pagar a alimentação dos alunos", não houve essa verba. "Ah vai ter verba para pagar os bolsistas do programa", os bolsistas ficaram três, quatro, cinco meses sem receber. "Ah vai ter verba pra transporte dos estudantes, auxílio-transporte", os alunos tiveram que bancar do seu bolso. Então assim, aí quando eles receberam, receberam né e tal, mais já, já... Os meninos já não, não cumpria um papel que precisava na época, porque o aluno precisava do dinheiro naquela época pra estudar, pra ir pra escola, e não depois. Depois ele utilizou esse dinheiro pra outra coisa né! (TAE 1).

Além dessa questão do atraso nas verbas, uma das pedagogas entrevistadas relatou que a forma como o programa se organiza e pelo fato dos alunos não estarem presentes na instituição regularmente, já que os cursos ocorreriam nos finais de semana ou a noite, de segunda a segunda, somado ao fato da equipe não conseguir estar em todos os horários em que os cursos ocorriam, dificultou a realização do acompanhamento, influenciando, segundo a entrevistada, a questão da evasão.

No caso do Pronatec, apesar de eu fazer um esforço muito grande pra ir lá no final de semana, no domingo inclusive, trabalhar, o distanciamento das turmas, por ser uma vez na semana, dificultou com que eu pudesse assim... Evitar uma possível evasão, evitar com que aquele aluno abandonasse o curso ou com que ele desanimasse do curso porque eu só o via uma vez na semana, pra poder conversar. E aí quando um ia desistindo e outro, você tentava um contato por telefone... Então esse distanciamento foi um fator negativo, de trabalhar com o Pronatec (TAE 1).

Consideramos o acompanhamento dos alunos, agregados aos outros fatores aqui enumerados, fundamental para assegurar a permanência dos alunos. Assim, nos

parece que o número de pessoas contratadas para essa atividade não foi suficiente, sobrecarregando a pessoa responsável por esse trabalho e impactando assim na qualidade do atendimento ofertado.

Nesse sentido, a partir dos dados, das falas dos estudantes e das análises, observamos que os cursos ofertados na forma integrada, mesmo diante das respectivas dificuldades, parecem estar situados mais próximos à compreensão da educação profissional como direito, na medida em que possibilitam aos alunos acesso a uma oferta educacional de maior qualidade, tanto nos aspectos de acesso, quanto da permanência, além de elevar a escolaridade.

No caso do Pronatec, nos parece que o programa vem reforçando um lugar para determinadas classes sociais ao priorizar a oferta de uma formação de baixa qualificação e que somente permitirão a ocupação de postos de trabalho também de baixa qualificação e baixa remuneração, colaborando assim para perpetuação da divisão social e técnica do trabalho e para a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Além do mais, por não ser ofertado de forma a elevar a escolaridade, como é o caso do Proeja, parece não atender ao direito à educação profissional, na medida em que engloba somente a vertente da profissionalização.

Não podemos negar que o Pronatec, ao trazer para o Ifes alunos que sequer sabiam da existência da Instituição antes, de participarem dos cursos ofertados no âmbito do Programa, contribuiu de algum modo para a divulgação da instituição na sociedade e principalmente na comunidade no qual a instituição está inserida. Por meio do Pronatec, por exemplo, dois alunos tomaram conhecimento dos demais cursos ofertados pela instituição e, hoje, são alunos do Campus São Mateus nos cursos subsequentes⁴⁸.

No entanto, isso ainda é pouco diante de um quadro em que a maioria da classe trabalhadora, ou de seus filhos, acaba tendo como única forma de acesso a instituição a via de Programas que não colaboram para a inserção qualificada no mundo do trabalho. Também é pouco quando se tem no horizonte a educação

⁴⁸ Informação obtida via consulta no sistema Acadêmico da instituição.

profissional na confluência dos direitos à educação e ao trabalho (CARDOSO, acesso em 24 out 2016), como bem sistematiza um aluno do curso integrado quando perguntamos a ele qual era a função social do Ifes.

Então, eu acredito que é fornecer uma educação pública, de qualidade e que seja inclusiva né. Então dentro aqui desse contexto o Ifes é importante pra poder, como eu falei, transformar a vida dessas pessoas que passam por aqui e a comunidade toda aqui do Litorâneo e todo São Mateus, geral (Estudante EMI 8).

Nesse sentido, a oferta de educação profissional no Brasil ainda tem um caminho muito longo a percorrer, de forma a se estabelecer de fato como um direito de todos e, certamente, esse caminho não será trilhado por um programa de governo, mas por uma política de Estado compromissada com os trabalhadores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de iniciarmos a conclusão deste trabalho, não podemos deixar de registrar o momento político vivenciado em nosso país no ano de 2016. Momento esse que se entrecruza com a finalização da escrita deste texto, e que vai diretamente ao encontro do tema desta dissertação.

Neste ano de 2016, a presidenta eleita pelo Partido dos Trabalhadores, para o mandato de 2015 a 2018, Dilma Rousseff, foi afastada da Presidência da República, no dia 31 de agosto de 2016, após um processo de *impeachment*, tendo sido acusada de ter cometido “crime de responsabilidade fiscal”, pela assinatura de três decretos de créditos suplementares para repasse a bancos públicos, com o fito de custear pagamentos de benefícios sociais. Esse processo, na verdade, foi considerado por vários movimentos sociais, sindicatos, centrais sindicais, movimento estudantil e pesquisadores, um golpe à democracia, pois durante todo o processo de afastamento da presidenta, não ficou configurado crime de dolo ao patrimônio público.

Na verdade, figurou como pano de fundo desse processo foi a negativa da então base aliada do governo de proteger o presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha do PMDB, do processo ao qual estava submetido na Comissão de Ética. Deputado esse que se tornou réu na Operação Lava Jato, da Polícia Federal, uma das maiores operações de combate à corrupção já realizada no país. Mais do que isso, esse processo foi conduzido por uma elite que, cansada de partilhar o poder, decidiu tomá-lo todo de volta para si, por meio de um golpe institucional, conduzido com apoio parlamentar e midiático (LÖWY, 2016).

Embora tenhamos críticas ao governo Dilma, seja pela política econômica adotada, que permitiu enormes concessões a banqueiros e à elite brasileira, ou pela opção de políticas sociais que reduziram o tamanho do Estado, temos a consciência de que um governo eleito pelo voto não pode ser destituído pela conveniência de uma elite que tenta, a qualquer custo, inclusive às custas do povo, se salvar da crise financeira em que se insere o capital, recorrendo ao Estado como seu guardião.

Após o afastamento definitivo da presidenta, seu vice, Michel Temer (PMDB), assumiu a condição de presidente do país, e em pouco mais de dois meses de mandato, se movimentou pela aprovação de pelo menos duas medidas polêmicas que vão atacar e ferir de morte os direitos sociais expressos na Constituição de 1988.

A primeira é a Reforma do ensino médio, conduzida pela Medida Provisória 746/2016, que foi realizada sem nenhum debate com a comunidade educacional, inclusive desconsiderando o recém-aprovado Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024), promovendo uma série de mudanças duramente criticadas principalmente por promover a criação de uma escola para ricos e outra para pobres, como afirma Frigotto (2016a)⁴⁹ e por sepultar de vez a possibilidade da educação na perspectiva integral e unitária, ao determinar que o ensino médio seja organizado por áreas de conhecimento.

A segunda trata-se da Proposta de Emenda Constitucional (PEC), denominada PEC 241 na Câmara e PEC 55 no Senado, que prevê alteração da Constituição, congelando o teto de gastos dos governos em todos os níveis da federação nas áreas sociais, como saúde e educação, o que, certamente, se aprovado, significa diminuição de novos investimentos nessas áreas e seu consequente sucateamento, comprometendo assim direitos básicos, vindo a prejudicar a maior parte da população brasileira⁵⁰.

Em decorrência do cenário descrito, no momento em que finalizávamos essa dissertação, estudantes secundaristas em vários estados estavam promovendo uma série de ocupações de escolas de ensino médio, tendo como pauta a luta contra a Medida Provisória do ensino médio e contra a PEC 241 (PEC 255 no Senado). Inclusive o Campus São Mateus do Instituto Federal do Espírito Santo, onde realizamos esta pesquisa, também estava ocupado, tendo sido a primeira instituição a ser ocupada pelos estudantes no estado do Espírito Santo.

⁴⁹ Para mais detalhes ver Frigotto (2016b).

⁵⁰ Para mais informações ver *site* da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CAMPANHA, 2016)

Esse foi o cenário com o qual nos deparamos. Uma conjuntura difícil, porém de muita luta e inquietação em defesa dos direitos sociais, por uma educação pública, gratuita e de qualidade, para todos, independentemente da condição social da cada um.

No que se refere à pesquisa, esta teve como objetivo geral analisar o direito à educação no contexto das políticas educação profissional do governo Dilma (2011 a 2014) para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a partir da Expansão da Rede Federal e do Programa Nacional e Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

Do ponto de vista teórico, esse trabalho se pautou na categoria trabalho, desenvolvida por Marx. Observamos que o desenvolvimento do modo de produção capitalista alterou de tal modo a categoria trabalho que, sob a invenção da propriedade privada, o homem passou a produzir, por meio do trabalho, o fenômeno do estranhamento, processo pelo qual o homem se estranha de si mesmo, da produção, do produto de seu trabalho e assim, da humanidade, levando à degradação do próprio homem (MARX, 2010b).

Esse movimento, aprofundado pela divisão técnica do trabalho, acrescido das novas formas de organização da produção, conhecidas como Gerência e Tecnologia, acabaram por influenciar na alteração do sentido da própria categoria trabalho, promovendo a degradação do conceito de qualificação profissional (BRAVERMAN, 1987).

O Estado, ao mesmo tempo em que se configura como espaço de contradição e disputa, expressando o movimento de classes, tem, em períodos de crise, seu papel histórico acentuado como agente regulador do capital, atuando no seio das contradições sociais gestadas pelo próprio capitalismo, assegurando direitos sociais ou reduzindo-os dentro do constante jogo de forças (POULANTZAS, 1980; HIRSCH 2010).

Assim, em uma conjuntura de constantes contradições sociais, produzidas por um sistema que não abrange a todos, um conjunto de teses e teorias é produzido de

modo a justificar e a diminuir as pressões sociais, como forma de promover uma convivência amistosa entre as classes sociais. Esse é o caso da Teoria do Capital Humano, que foi muito utilizada, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, como fator social explicativo do crescimento vivenciado nos países desenvolvidos.

Essa teoria, em seu aspecto rejuvenescido (FRIGOTTO, 2015) ainda hoje é utilizada como pano de fundo da formulação de programas educacionais que trazem como promessa o desenvolvimento social ao mesmo tempo em que difundem a propaganda de um mito da qualificação (LIMA; SPERANDIO, 2015), que combinado às competências requeridas pela sociabilidade neoliberal (GENTILLI; 1998), produzem um processo que centra no sujeito a responsabilidade por sua ascensão social, negando assim a divisão da sociedade em classes sociais e o fato de que o capitalismo se nutre e se mantém a partir da exploração de classe.

Ainda nesse contexto do desenvolvimento do capital, a relação entre trabalho e educação foi historicamente sendo cindida em decorrência do próprio desenvolvimento da forma trabalho no modo de produção capitalista (SAVIANI, 2007b). Assim, a divisão da sociedade em classes foi determinante para a divisão da educação em modalidades diferenciadas, formando um tipo de oferta educacional para o trabalho e uma oferta para prosseguimento nos estudos.

Nesse contexto é que se configura como fundamental o resgate do trabalho como princípio educativo, elemento perdido com a separação entre a educação e trabalho, como base do conhecimento humano em seu sentido ontológico e, portanto, como prática de liberdade e direito de todos, capaz de formar o cidadão, e que domine os diversos fundamentos e técnicas utilizadas na produção e não apenas uma parcela reduzida dela, de modo a formar politécnicos. Daí também decorre que não se pode ter uma escola ou uma formação diferenciada para pobres e outra para ricos, mas uma escola única, gratuita, de qualidade, para todos e como direito de todos.

Partindo do entendimento de que trabalho e educação possuem relação histórica-ontológica, e que o resultante dessa relação é o saber socialmente produzido e coletivamente elaborado, entendemos o direito à educação como aquele capaz de assegurar aos cidadãos, independente de suas classes sociais, o acesso a esse

saber. Como a escola, historicamente, foi se constituindo em local para a apropriação desse saber, a acesso e a universalização da escolarização constitui-se como direito que deve ser assegurado pelo Estado, com qualidade, e na sua forma pública e gratuita

Assim, consideramos o EMI como modalidade educacional capaz de sistematizar o direito a educação e ao trabalho, constituindo-se em travessia para a educação politécnica, situando-se assim como modalidade importante para a superação da dualidade entre formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual.

No que tange a análise da legislação e dos dispositivos legais relacionados, percebemos que o trabalho aparece como um direito em quase todos os instrumentos (Constituição Federal de 1988, LDB nº 9.394/1996, Decreto 5.154/2004 e PNE 13.005/2014). No entanto, a formação que visa preparar para o trabalho, ao mesmo tempo em que é situada no rol do direito, é lançada à condição de mercadoria quando nesses dispositivos é tratada como aquela que deverá preparar para o emprego (como exposto no Decreto 5.154/2004, por exemplo) e formar o indivíduo capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação (exposto na LDB nº 9.394/1996).

Assim, o sentido da educação profissional como direito é esvaziado na medida em que passa a ter como finalidade formar produzindo habilidades e competências para um mercado de trabalho cada vez mais restrito e onde somente os “melhores” conseguirão ter sucesso.

Mais um aspecto relevante encontrado nos dispositivos refere-se à afirmação, pelo menos como pressuposto teórico, da necessidade da superação da dualidade que tem marcado a oferta educacional herdada da divisão técnica do trabalho, que o fragmentou em partes e, por consequência, afetou o processo de qualificação profissional. Assim, a superação da dualidade está evidenciada como pressuposto da educação profissional nos grandes marcos como na LDB nº 9.394/2004, no Decreto nº 5154/2004 e no PNE 2014-2024, e nos marcos específicos da Expansão da Rede de EPCT e do Pronatec, embora nesse último caso tenhamos percebido que, no aspecto prático, esse pressuposto teórico não se efetivou.

Ainda com base na análise dos dispositivos legais, observamos que a Expansão da Rede Federal de EPCT e a criação dos Institutos Federais por meio da Lei nº 11.892/2008, representou um avanço ao dilatar o papel do Estado e a oferta pública de educação profissional promovendo ainda sua democratização ao ampliar o acesso, a partir da diversificação da oferta, e da interiorização, retirando a educação profissional pública da condição de exclusividade dos grandes centros urbanos.

Em relação ao Pronatec, a legislação também promove algum avanço, principalmente no que se refere à ampliação da rede física e das vagas na Rede Federal. No entanto, essa mesma legislação retrocede ao salientar a colaboração da iniciativa privada para execução da modalidade via a ação Bolsa-Formação, fortalecendo uma formação para o mercado.

Quanto aos dados levantados em relação à educação básica, o país ainda precisa avançar em relação ao cumprimento do direito à educação, principalmente no que se refere ao ensino médio, cujos números demonstram que essa etapa ainda é para poucos, evidenciando a negação do direito à educação básica.

No que se refere à oferta de EMI, concluímos que a maior parte das matrículas nessa modalidade concentra-se na Rede Federal de EPCT e que a oferta por parte dos estados ainda é muito tímida, o que é reflexo da falta de determinação legal sobre a responsabilidade quanto à educação profissional na legislação brasileira, evidenciando a necessidade de construção de diálogo e determinações mais claras sobre esse aspecto.

Sobre a Rede Federal, os dados levantados registram avanços quanto a garantia do direito à educação com a política criação de Institutos ao determinar a prioridade da oferta de cursos na forma integrada ao ensino médio. No entanto, com o Pronatec, percebemos um recuo do direito à educação ao se evidenciar um tipo de oferta que se distancia da integrada, por nós concebida como aquela que se situa como direito. A pesquisa evidenciou ainda que a Expansão da Rede Federal tem fortalecido a educação profissional pública e de qualidade ao produzir um deslocamento da oferta federal gratuita dos grandes centros urbanos para o interior, ampliando e

fortalecendo o direito à educação. O que nos leva a concluir que a política de Expansão da Rede Federal de EPCT, iniciada no governo Lula, pode ser considerada uma ação estatal estruturante enquanto medida capaz de assegurar a educação profissional na perspectiva do direito.

Já o Pronatec, ao priorizar a qualificação profissional na oferta de cursos FIC, impacta o direito à educação profissional em dois níveis. Primeiro porque aligeira e desqualifica o conceito de qualificação, que passa a ser remetido a poucos dias de preparo e à aquisição de uma habilidade específica obtida em cursos de curta duração. Segundo porque a redução da carga horária torna a educação profissional mais comercializável na medida em que, em um curto espaço de tempo, maior quantidade de cursos pode ser realizada por uma mesma instituição, elemento comprovado pelo quantitativo de cursos executados pelo Sistema S e setor privado da educação.

Embora o Pronatec tenha incorporado em seu rol de ações a ampliação e fortalecimento da Rede Federal, prevendo a ampliação física e de vagas, e que, embora o Governo Dilma tenha criado sobre a vigência do Pronatec mais Instituto Federais em quatro anos do que Lula em oito, consideramos que o Programa representou uma via de mão dupla atuando na conciliação entre a oferta pública e a oferta “privada”, já que ampliou de forma espetacular a oferta de cursos de qualificação no Sistema S via Bolsa-Formação. Esse movimento, demonstra que o Estado atua promovendo concessões impostas pelas classes populares (no caso da educação pública via Institutos), concedendo benefícios às elites econômicas (transferindo recursos para execução de cursos no Pronatec).

Esse movimento aponta para um esvaziamento do papel do Estado, como garantidor do direito à educação, durante o governo Dilma, ao verificarmos que a prioridade de investimentos incidu de forma massiva, com Pronatec, sobre a opção em financiar cursos de baixa qualificação, ofertada em instituições privadas e no Sistema S, em detrimento da prioridade de oferta de cursos de maior tempo de duração e do fortalecimento da oferta pública, gratuita e de qualidade nas redes públicas de ensino.

No que se refere ao Ifes, observamos que, após a edição do Pronatec, no ano de 2011, outras políticas passaram a ser suprimidas, particularmente o Proeja. Assim, se anteriormente a elevação da escolaridade articulada à educação profissional vinham sendo uma prioridade do governo Lula, no governo Dilma assistimos à retração da oferta de EJA integrada à educação profissional e o avanço da oferta de cursos de curta duração e baixa qualificação, como evidenciaram os dados do Ifes. Chama a atenção ainda que a instituição, embora possua tradição na oferta de cursos técnicos, tenha optado, no Pronatec, pela oferta majoritária de cursos FIC.

Esse tipo de oferta (do Pronatec) evidencia ainda a opção em oferecer uma oferta educacional de baixa qualificação para as classes sociais menos favorecidas, contribuindo para reprodução do ciclo de baixa qualificação para ocupação de postos de trabalho que demandam baixa qualificação, e de baixa remuneração, contribuindo para reprodução das desigualdades sociais típicas do modo de produção capitalista.

No que se refere aos cursos ofertados no âmbito do Pronatec no Ifes *campus* São Mateus, a pesquisa demonstrou que os mesmos ocorreram sob muitas tensões e contradições, agravadas principalmente pelo fato do Programa estabelecer a oferta dos cursos como ação paralela da instituição, o que se desdobrou, em certa medida, na limitação das experiências educativas dos alunos, promovendo a formação de uma escola dentro da escola.

Embora as ações desenvolvidas no âmbito do Pronatec no Ifes *campus* São Mateus, tenham contribuído, em algum grau, para divulgação dos Institutos Federais e que no Campus São Mateus, as ações no âmbito do programa tenham contado com iniciativas no sentido de tentar extrair potencialidades dessa oportunidade, consideramos que isso ainda é pouco para uma população que historicamente esteve excluída e quando se tem em mente o direito à educação pública, gratuita e qualidade.

O Pronatec como política pública de educação profissional, pode ser considerado uma política pública efêmera, sem garantias de perenidade e continuidade, que pode ser desativado a qualquer momento de acordo com interesses políticos e com

a troca de governo. Além do mais, por não assegurar como ação central a elevação da escolaridade na forma integrada, consideramos o programa como ação que não é capaz de assegurar o direito à educação.

Nesse sentido, reiteramos que a efetivação do direito à educação carece de ações sistêmicas e perenes por parte do Estado, de forma que essa oferta não se torne refém das mudanças de governo e que sejam garantidas as condições de acesso, permanência, sucesso, qualidade, gratuidade e universalidade para todos os cidadãos, o que passa pela defesa do fortalecimento da escola pública.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. M. T. **A Organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. 2013. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9AZGC8>>. Acesso em: 13 ago. 2015.
- ANDRADE, A. de F. B. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade**. 2014. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa da Pós-Graduação em Educação, Universidade federal de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/18289>>. Acesso em: 12 ago. 2015.
- ANTUNES, R. ; POCHMANN, M. Dimensões do desemprego e da pobreza no Brasil. **Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente** - v.3, n.2, Traduções, abr./ ago. 2008.
- BACHETI, L. S. P. **Levantamento das necessidades para Implantação dos cursos do Pronatec/ P MMil 2014**. São Mateus-ES, 2014. (Documento institucional interno, não publicado).
- _____. **Memória de reunião**. Ata da reunião realizada no dia 3 de agosto de 2013, entre a Coordenadoria do Curso Técnico em Eletrotécnica, Coordenação do Pronatec, Direção Geral do Ifes e a comunidade do Bairro Litorâneo. São Mateus, 2013. (Documento institucional interno, não publicado).
- _____. **Formação dos Cursos Pronatec – Campus São Mateus**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <samanta.ifes@gmail.com> em 04 out. 2016.
- BARBOSA, A. C. C. **Os Institutos Federais: reflexões sobre a Ifetização a partir do processo de elaboração do regimento geral do IFS**. 2012. 130 f. Dissertações (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação e em Psicologia Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012. Disponível em: <<https://bdtd.ufs.br//handle/tede/2369>>. Acesso em: 12 ago. 2015.
- BARTHOLO, M. G. de P. **Em busca de uma escola: as políticas públicas e a implantação do Instituto Federal de Goiás campus Inhumas**. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2011.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; GIANFRANCO, P. **Dicionário de política**. 1º ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de. **Discursos na/da educação profissional e tecnológica: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2013. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6779>. Acesso em: 14 ago. 2015.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988. Institui a Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 23 jul. 2016.

_____. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 26 ago. 2015.

_____. **Decreto 5.154, de 23 de junho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 26 ago. 2015.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 jun. 2016.

_____. **Lei nº 7988 de 11 de janeiro de 1990.** Regulamenta o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial, institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7998.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de educação profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 21 jul. 2015.

_____. **Lei nº 12.816, de 05 de junho de 2013.** Altera a Lei nº 12.513 e dá outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12816.htm>. Acesso em: 21 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.978, de 18 de dezembro de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 dez. 2006. Seção 1, p. 29.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Plano Nacional de Qualificação: PNQ**, 2003-2007. Brasília: MTE, SPPE, 2003a. 56 p. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/sethas_sine/DOC/DOC000000000021205.PDF>. Acesso em: 29 jun. 2016.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Resolução Codefat n° 333, de 10 de julho de 2003**. Institui o Plano Nacional de Qualificação – PNQ, estabelece critérios para transferência de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT ao PNQ e dá outras providências. Brasília, 2003b. Disponível em: <<http://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-333-de-10-de-julho-de-2003.pdf>>. Acesso em 29 jun. 2016.

BERTUANI, A.L.C. **A expansão da Rede de Institutos Federais de Educação na primeira década do século XXI**: formação, política educacional e o fortalecimento de arranjos produtivos locais. 2014. 201 f. Dissertação (Mestrado)- Facultad del Estudios del Posgrad Maestria en Ciencias de la Educación. UNINORTE. Cidade de Assunção. República do Paraguay, 2014. (Não publicado).

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

BROTO, C. V. P. **O Processo de Expansão do IFES**: democracia, participação e função social. 2013. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6700_CLAUDIO%20VALERIO%20E%20PAULA%20BROTTO.pdf>. Acesso em 29 jun. 2016.

CAMARA, G. D. **Os programas sociais de combate à pobreza na argentina e no Brasil**: uma abordagem da filosofia da libertação. 2014, 223f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/96901>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. 2016. Disponível: <<http://campanha.org.br/pec-241/alerta-pec-2412016-retira-direitos-da-sociedade-brasileira-na-educacao/>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

CARDOSO, E. M de J. A educação profissional na confluência de dois direitos do cidadão: direito à educação e direito ao trabalho. Disponível em: <https://eventos.fe.ufg.br/up/248/o/1.1.__11_.pdf>. Acesso em: 24 out. 2016.

CARVALHO, E. Z. Lula inaugura Escola Técnica em São Mateus. Publicado em 24 jun. 2009. In: **Eneias13 [blog]**. Disponível em:

<<http://eneias13.blogspot.com.br/2009/06/lula-inaugura-escola-tecnica-de-sao.html>>. Acesso em: 23 set. 2016.

CARVALHO, J. L. M. de. **Instituto Federal do Piauí - câmpus Parnaíba: trajetória de hoje, memória do amanhã (2007 – 2012)**. 2013. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4630>>. Acesso em: 17 jan. 2016

CARVALHO, S. C. L. **PRONATEC: estudo de caso sobre o abandono escolar no curso de eletricista instalador predial de baixa tensão ofertado no IFPR**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/10/SORAYA-COLARES-LE%C3%83O-CARVALHO.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTIONI, R. Planos, projetos e programas de educação profissional: agora é a vez do Pronatec. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 26, n. 01, p. 25-42, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/5921/pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

CERQUEIRA, D.; COELHO, D. S. S. Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da Saúde. **Nota Técnica Ipea**, n. 11, mar. 2014. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/140327_notatecnicadiest11.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014a. p. 191 - 231.

_____. O regime de colaboração e o ensino médio: uma análise de contexto. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 961-978, jul.-set. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 11 ago. 2016

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <www.esforce.org.br>. Acesso em: 16 abr. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer nº 11, de 11 de junho de 2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasil, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Parecer nº 16, de 05 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de Nível Técnico. Brasil, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasil, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jun. 2016.

COSTA, A. M. da. **Educação profissional e interiorização: o caso de Volta Redonda como expressão do nacional**. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Universidade Do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011. Disponível em: <<http://ppgedu.org/wp-content/uploads/2013/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Aline-Moraes.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2016.

_____. **O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e a educação escolar da classe trabalhadora**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em educação profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://arca.icict.fiocruz.br/handle/icict/11169>>. Acesso em: 19 mai. 2016.

COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J. C.F.; NEVES, L.M.W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

CUNHA, L.A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, p. 89 a 193, Mai.-Jun. –Jul. –Ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>>. Acesso em 16 mar. 2015.

CURY, C. R.J. Educação e crise: perspectivas para o brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1089-1098, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

CURY, C. R. J. Estado e Políticas de Financiamento. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 11 ago. 2016

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Caderno de Pesquisa**. n.116. São Paulo, 2002.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. (Org). **A dialética do trabalho I**. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013. v.1. p. 14-29.

FEITOSA, P. de A. **A interiorização dos Institutos Federais**: um estudo de caso sobre a implantação do Campus Venda Nova do Imigrante. 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_7296 DISSERTA%C7%C3O%20DEFENDIDA%20%20-%20Vers%E3o%20Encadernada.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2016.

FERES, M. M. **Pronatec**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=24631-audiencia-publica-camara-dep-pronatec-pdf&category_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 jul. 2015.

FREDERICO, C. **O Jovem Marx**: 1843–1844: as origens da ontologia do ser social. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: Regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**. Niterói, n. 20, ano 13. 2015. Disponível em:< http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/10_frigotto.pdf> Acesso em: 19 mai. 2016.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **Educação e Trabalho**: bases para debater a educação profissional Emancipadora. Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001

_____. Ensino integrado, politecnia e Institutos Federais: por que lutamos? **Youtube**. 2016a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=k2H9k2Sz0K4>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

_____. **Reforma do Ensino Médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para ricos e outra para pobres**. Publicado em 22 set. 2016b. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>. Acesso em: 27 set. 2016.

_____. Reforma de Temer legaliza o “apartheid educacional” no Brasil. Publicado em 26 set. 2016c. In: **O Cafezinho [blog]**. Disponível em: <<http://www.ocafezinho.com/2016/09/26/reforma-de-temer-legaliza-o-apartheid-educacional-no-brasil-por-gaudencio-frigotto/>>. Acesso em:

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores- Excertos**. Rede Escola de Governo. SD. Disponível em <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf> Acesso em: 12 jan. 2015.

G1. **Protestos pede retomada nas obras da sede do Ifes em São Mateus**. 30 jun. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/espirito-santo/noticia/2014/06/protesto-pede-retomada-nas-obras-da-sede-do-ifes-em-sao-mateus.html>>. Acesso em: 27 set. 2016.

GENTILLI, A. **Falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, J. **A relação público-privado no ensino médio profissionalizante sob a luz da Lei 12.513 de 2011 que institui o Pronatec**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/12/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Janete-Godoi.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

GUIMARÃES, C. **Pronatec: qualificação e trabalho sob demanda**. Texto disponibilizado em 17 dez. 2013. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/pronatec-qualificacao-e-trabalho-sob-demanda>>. Acesso em 09 jul. 2016.

HARVEY, D. **O Enigma do Capital e as crises do capitalismo**. Sao Paulo, SP: Boitempo , 2011.

HIRSCH, J. **Teoria materialista do Estado: processos de transformação do sistema capitalista e de Estados**. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

_____. **Teoria materialista do Estado**. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

HUNGARO, E.M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, C; SOUZA; J.V; SILVA, M.A. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 15 - 78.

INEPDATA – Consulta de informações educacionais. Disponível em: <<http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. Disponível em: < <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. Acesso em: 24 set. 2016a.

_____. Espírito Santo: São Mateus. In: **Cidades@**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=320490&search=espirito-santo|sao-mateus>>. Acesso em: 24 set. 2016b.

_____. **Indicadores IBGE**: pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua, 1º trimestre 2016. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Fasciculos_Indicadores_IBGE/pnadc_201601_trimestre_caderno_20160519_113000.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Campus São Mateus inaugura novo bloco acadêmico**. Publicado em 02 maio 2016. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/noticias/16442-campus-sao-mateus-inaugura-novo-bloco-academico>>. Acesso em: 27 set. 2016.

_____. **Institucional**. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/institucional?showall=>>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional 2014/2 – 2019/1**. Vitória, 2014a. Disponível em: <http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/documentos_institucionais/pdi_2-08-16.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.

_____. [**Processo seletivo 2007/01**: relação candidatos x vagas]. Disponível em: <http://www.cefetes.br/internet_arquivos/Ingresso/Processo_seletivo/2007/2007_01/relacao_candidato_por_vaga.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.

_____. **PS1/2009 – Cursos Técnicos e Superiores**. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/processosseletivos/alunos/item/1015-processo-seletivo-simplificado-1-2009.>>>. Acesso em: 06 maio 2016.

_____. **Relatório de gestão**: exercício 2013. Vitória, 2014b. Disponível em: <http://www.pi.ifes.edu.br/images/stories/GDG/Relat%C3%B3rios%20de%20Gest%C3%A3o%20do%20ifes/2-Relatorio_de_Gestao_2013.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.

_____. **Relatório de gestão**: exercício 2014. Vitória, 2015. Disponível em: <http://prodi.ifes.edu.br/prodi/relatorio_gestao/Relatorio_de_Gestao_2014.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2016.

_____. Campus São Mateus. **Alunas do Curso FIC Camareira em Meios de Hospedagem realizam visita técnica**. 01 jul. 2014c. Disponível em: <http://www.sm.ifes.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205:alunas-do-curso-fic-camareira-em-meios-de-hospedagem-realizam-visita-tecnica&catid=10:noticias&Itemid=45>. Acesso em: 11 out. 2016.

_____. Campus São Mateus. **Edital Interno Nº 1/2013 Campus São Mateus**. 21 ago. 2013a. Disponível em: <http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/extensao/Pronatec_sao_mateus/edital_pronatec_01_administrativos_retificado.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. 2013b. Disponível em:
<http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/extensao/Pronatec_sao_mateus/edital_pronatec_02_professores.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Campus São Mateus. **O Campus São Mateus**. Disponível em:
<http://www.sm.ifes.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16&Itemid=21>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. Conselho Superior. Resolução n.º 62, de 10 de novembro de 2010. Aprova alteração do Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 nov. 2010. Seção 1, p. 10-12. Disponível em:
http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/Estatuto_do_ifes/estatuto_ifes_dou.pdf. Acesso em: 27 set. 2016.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Mapas**. Disponível em:
<<http://www.ijsn.es.gov.br/mapas/>>. Acesso em: 22 set. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ideb: resultados e metas. Disponível em:
<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 22 set. 2016.

JESSOP, B. O Estado, o poder e o socialismo de Poulantzas como um clássico moderno. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 17, n. 33, p. 131-144, jun. 2009.

KONDER, L. **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels, v. 1. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2013.

_____. Limites e possibilidades de Marx e sua dialética para a leitura crítica da história neste início de século. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2.º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014. p. 141-166

KUENZER, Z. A. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007 Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf> >. Acesso em: 17 ago. 2016.

LAIA, M. G. S. **O Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia (Instituto Federal) como nova institucionalidade na educação profissional e tecnológica (EPT): uma análise na perspectiva de rede de política pública**. 2013, 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília, Distrito Federal, 2013. Disponível Em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/15224>>. Acesso em: 27 mai. 2016.

LESSA, C. O parto sem dor do Estado brasileiro, e com muita dor, da economia nacional. In: Fiori, J.L (Org) **Polarização mundial e crescimento**. Petrópolis: Vozes. 2001.

LIMA, M. A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Rio Grande do Sul, v. 28, n. 2, p. 495-513, maio/ago. 2012a. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/37418/24159>> . Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. Perspectivas e riscos da educação profissional do governo Dilma: educação profissional local e antecipação ao Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (Pronatec). In: Reunião Nacional da Anped, 34, 2011, Natal, **Anais...** Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=109:trabalhos-gt09-trabalho-e-educacao&catid=47:trabalhos&Itemid=59>. Acesso em: 27 jan. 2016.

_____. Problemas da educação profissional do governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.2, p.73-91, maio./ago.2012b. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/791/1038>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

LIMA, M. **Trabalho e educação no Brasil**: da formação para o mercado ao mercado da formação. Curitiba: CRV, 2016. 130p.

LIMA, M.; SPERANDIO, R. S. O mito da qualificação. **Revista Rede de Estudos do Trabalho** [online], ano IX, n. 17, n. 80-100. 2015. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/A5%20RRET17.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

LIMA, M.; ZANDONADE, V. Metamorfose da Rede Federal da educação profissional no Brasil: expansão, diversificação, mercantilização e flexibilidade. In: Seminário Nacional de educação profissional e Tecnológica, 4, 2014, Belo Horizonte. **Anais Senept...** Disponível em: <<http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisSENEPT/anaisIVsenept.html>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

LIMONCIC, F. **Os inventores do New Deal**: Estado e sindicatos nos Estados Unidos dos anos 1930. 2003. 289f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003. Disponível em:< <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp000086.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

LÖWY, M. O golpe de Estado de 2016 no Brasil. Publicado em 19 maio 2016. In: Carta Maior [blog]. Disponível em: < <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/O-golpe-de-Estado-de-2016-no-Brasil/4/36139>>. Acesso em: 24 out. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS. G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. 1968. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf>. Acesso em 21 nov. 2016

MACHADO, L. R. de S.; VELTEN, M. J. Cooperação e colaboração federativas na educação profissional e Tecnológica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1113-1133, out.-dez. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12 ago. 2016.

MACHADO, M. M.; GARCIA, L. T. Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos [online]**, Vol. 1, nº 1, p.45-67. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/243/208>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

MACIEL, S. L. et al. A atual política nacional de educação profissional: análise crítica do Pronatec. In: Colóquio Nacional a produção do conhecimento em educação profissional, 3, 2015, Natal. **Anais do III Colóquio Nacional...** Disponível em:< <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/publicacoes/anais-2015/>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ºed. São Paulo: Expressão Popular. 2008.

_____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

_____. Maquinaria e grande indústria. In: ANTUNES, R. (Org). **A dialética do trabalho II**. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013a.v.2

_____. **O Capital**: crítica da economia política, v.1, livro primeiro, p. 149-163. São Paulo: Abril, 1983.

_____. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo. In: ANTUNES, R. (Org). **A dialética do trabalho I**. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013b.v.1

_____. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. 2º ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2010c.

MARX, K. ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In: ANTUNES, R. (Org). **A dialética do trabalho II**. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013.v.2

MASCARENHAS, A. C. B. A contribuição do Materialismo Histórico-Dialético para a análise das políticas educacionais. In: CUNHA, C; SOUZA, J.V; SILVA, M.A. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 177 – 182.

MATTOS, M.S. **Educação e projetos de desenvolvimento no Brasil**: a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no início do século XXI. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2013. Disponível

em:<http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6916_DISSERTA%C7%C3O%20FINAL%20MARILUCIA.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2016.

MELO, G. S. de. **O Pronatec e o processo de expansão e privatização da educação profissional no Brasil**. 2015. 136f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2015. Disponível em:< <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/892?show=full> >. Acesso em: 17 mai. 2016.

MILL, J. S. **Princípio de economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.v. I.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2009. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em 24 ago. 2016.

_____. **Governo e Sistema S fecham acordo**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/?view=209:noticias&id=10909:governo-e-sistema-s-fecham-acordo>>. Acesso em: 08 set. 2016.

_____. **Guia Pronatec de cursos FIC**. 4º ed. Brasília, 2016. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41261-guia-pronatec-de-cursos-fic-2016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 set. 2016.

_____. Secretaria de Educação Tecnológica. **Ofício circular Setec/MEC n.º 17, de 08 de março de 2013**. Brasília, 2013.

_____. **PNE em Movimento**. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. **Prestação de contas ordinária anual relatório de gestão consolidado do exercício 2014**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/auditorias?id=14945>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

_____. **Pronatec**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

_____. **Pronatec** [apresentação em pdf]: um caminho de oportunidades pela Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36561-pronatec-2016-apresentacao-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31 maio 2016.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Relatório de gestão do exercício 2013**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15996-relatorio-gestao-exercicio-2013-setec-pdf&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 abr. 2015.

_____. Simec Módulo Público. Painel de controle do MEC. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/academico/mapaSupProf/acao/P>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

MITO. In: MELHORAMENTOS. **Michaelis [on-line]**. ©2016. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=mito>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

MORAES, C.S.V. ALAVARSE, O.M. Ensino médio: possibilidades de avaliação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a11v32n116.pdf>. Acesso em 19 dez. 2016.

MOURA, D.H. A relação entre a educação profissional e a educação básica na Conae 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano Nacional de Educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 out. 2016.

_____. A relação entre a educação profissional e a educação básica na Conae 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano Nacional de Educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

OLIVEIRA, J. F. A. C.; CARNEIRO, M. E. F. As políticas neoliberais para a educação profissional: analisando o governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. In: Seminário Nacional de educação profissional e Tecnológica, 3, 2012, Belo Horizonte. **Anais Senept...** Disponível em: <<http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisSENEPT/anaisIIsenept.html>>. Acesso em 27 jan. 2016.

OLIVEIRA, R.P. de. SOUZA, S. Z. Considerações finais. In: OLIVEIRA, R.P.de. SANTOS, W. (Org.). Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a Diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. p. 287 a 296.

ORTIGARA, C. **Reformas educacionais no período Lula (2003-2010):** Implementação nas instituições federais de ensino profissional. 2012. 240f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000879099>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Relendo a teoria marxista da história**. Palestra. Anais do IV Seminário Nacional do HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. São Paulo. 1997. p. 74 a 84. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm> Acesso em 14 jan 2015.

POLICARPO, R. R. **Por que as instituições mudam? O caso do IFMT**. 2012. 59 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2012. Disponível

em:< <http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/12502>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

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

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS (Espírito Santo). **História de São Mateus**. Disponível em: <<http://www.saomateus.es.gov.br/site/historia-sao-mateus.php>>. Acesso em: 22 set. 2016.

RAMOS, L. da F. **O PRONATEC como política social de estado: historicidade e contradição na construção de uma política para educação profissional**. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em educação profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, 2014. Disponível em: <<http://arca.icict.fiocruz.br/handle/icict/9741>>. Acesso em 24 jul. 2016.

RAMOS, M. S. **Limites e possibilidades do Pronatec como ação governamental de ampliação do acesso à educação profissional: uma análise a partir da experiência do IFRJ**. 2014. 225f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgeduc/files/2014/08/Dissertacao_Moacyr_Final.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2016.

ROUSSEFF, Dilma. Discurso da presidenta da república Dilma Rousseff durante cerimônia de lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e emprego. 2011. Disponível em:< <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-lancamento-do-programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-ao-emprego>>. Acesso em 22 jul. 2016.

SANTANA, F. das C. **A expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, de 2008 a 2010: um estudo sobre a localidade dos campi no território piauiense**. 2012. 175 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/104429>>. Acesso em 15 mai. 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n.34, p. 152 a 180. jan/abr 2007b.

SILVA, D. de M. **Desvelando o Pronatec: uma avaliação política do programa**. 2015a. 168f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015a. Disponível em:<<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20458>>. Acesso em 12 jan. 2016.

_____. O Pronatec e a proposta de atuação na EJA: algumas inquietações sobre os rumos do Proeja. In: Colóquio Nacional a produção do conhecimento em educação profissional, 3, 2015b, Natal. **Anais do III Colóquio Nacional...** Disponível em: < <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/publicacoes/anais-2015/>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

SILVA, J. A. da. **Basta qualificar?:** o Pronatec como estratégia de inclusão produtiva do plano Brasil Sem Miséria. 2014. 183f. Tese (Doutorado) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6438>>. Acesso em 12 jul. 2016.

SILVA, M. I. C. da. **Pronatec e as artes de governar:** capturas e apropriações em uma escola federal do Espírito Santo. 2015. 234f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2015. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_8955_MARIA%20IZABEL.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

SILVA, M. I. C. da; MACIEL, L. M.; Pronatec no cotidiano da escola: feitos e efeitos. In: Seminário Nacional de educação profissional e Tecnológica, 4, 2014, Belo Horizonte. **Anais Senept...** Disponível em: <<http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisSENEPT/anaisIVsenept.html>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

SILVA, M. L. B. da. **Os novos desafios da educação profissional e tecnológica na Bahia após a implantação do IFET Baiano.** 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: < <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/08/Marcio-Luis-Bastos-da-Silva.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

SMITH, A. **Uma investigação sobre a natureza e a riqueza das nações.** 6º ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1986.

SOUZA, Claudio Reynaldo Barbosa de. **O processo de expansão da Rede Federal de educação tecnológica:** um estudo de caso na Bahia. 2012. 382 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, 2012. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17424>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

SOUZA, F. E. de. **Educação profissional e tecnológica:** análise do Pronatec no campus de paraíso do Tocantins IFTO. 2015, 135f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Tocantins, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/68>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

SUETH, J. C. R. et al. **A trajetória de 100 anos dos eternos titãs:** da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2009.

THOMAZ, Solange Marlene. **Avaliação do impacto do plano de expansão da Rede Federal na qualidade dos Institutos Federais de Educação segundo indicadores de desempenho.** 2013. 109f. Dissertação (Mestrado) – universidade

federal do rio grande do norte. 2013. Disponível em:<
<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/15078>>. Acesso em 18 jun.

TORRIGLIA, P.L.; ORTIGARA, V. O campo das mediações: primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. In: CUNHA, C.; SOUZA, J.V.; SILMA, M.A. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 183-200.

APENDICE A – TERMO ESCLARECIDO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado/a como voluntário/a para participar da pesquisa “**A política de educação profissional da Rede Federal no governo Dilma: análise do direito à educação no IFES no contexto da Expansão/Pronatec**”, vinculada ao curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES). Este estudo tem como objetivo geral analisar o direito à educação profissional no Ifes a partir das políticas do Governo Dilma para a Rede Federal de EPCT no contexto da Expansão e do Pronatec, partindo da concepção da educação profissional como direito situado na confluência do direito à educação e do direito ao trabalho, ambos previstos na Constituição Federal de 1988. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se utiliza do materialismo histórico-dialético com instrumental teórico-metodológico a fim de produzir/coletar os dados necessários ao cumprimento dos objetivos deste trabalho.

OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS

Esta pesquisa de dissertação tem como objetivos: Descrever e analisar a institucionalidade da Expansão da Rede e do Pronatec, em nível nacional e no IFES; Identificar e analisar os indicadores nacionais e locais da Expansão e do Pronatec (infraestrutura, cursos e modalidades, matrículas, evasão, permanência e sucesso); Mapear os atores institucionais envolvidos na execução da política; Identificar o perfil econômico e social dos estudantes atingidos pela política; Analisar os impactos e resultados da política para os sujeitos e para a macrorregião; Problematizar a efetividade do cumprimento do direito à educação, em nível nacional e no âmbito do IFES, por meio dessas políticas; Refletir sobre o papel das políticas de educação profissional, no período, tendo em vista a questão do direito ao trabalho.

Como procedimentos serão realizadas entrevistas gravadas com gestores, servidores e alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo dos cursos regulares e/ou dos cursos ofertados via Pronatec. Além de observações e registros fotográficos.

Ao final, será produzida uma dissertação de mestrado como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Este material poderá também ser utilizado para fins científicos e acadêmicos em produções na forma de artigos, capítulos de livros, slides, etc.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS

A participação nesta pesquisa não acarretará em custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira em caso de haver gastos de tempo, transporte, alimentação para ceder as entrevistas e imagens.

_____, ____ de _____ de 2016.

Nome do pesquisador/ Assinatura

APENDICE B - DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE

Eu, _____ confirmo dar o meu consentimento para o uso de imagens, vídeos e/ou gravações de voz para publicação com fins desta pesquisa de mestrado por ora intitulada “**A política de educação profissional da Rede Federal no governo Dilma: análise do direito à educação no IFES no contexto da Expansão/Pronatec**”.

Declaro que me foi explicado que o material a ser produzido tem valor educativo e estou ciente ainda que o material poderá ser exibido e publicados em sites, revistas, livros didáticos, em qualquer forma ou meio (incluindo todas as formas de publicação ou distribuição eletrônica), em qualquer lugar do mundo sem limite de tempo. Sendo possível o material seja visto pelo público em geral.

Eu entendo que uma vez que o material é disponibilizado para fins de pesquisa ou de ensino (o que inclui a publicação), a recuperação do material pode não ser possível. Eu entendo que nenhuma taxa será paga para o uso do material, seja agora ou em qualquer momento no futuro.

Confirmo que a finalidade para a qual o material pode ser utilizado foi explicada para mim em termos que eu entendi. Em caso de dúvidas poderei recorrer a Samanta Lopes Maciel no telefone (027) 997209230.

Nesses termos concordo em participar e declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas

_____, ____ de _____ de 2016.

Nome do participante/ Assinatura

Nome do pesquisador/ Assinatura

APÊNDICE C- ROTEIROS PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Sujeitos: estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado e Pronatec

Parte 1 – Caracterização e escolha do curso

Qual o seu nome? Qual a sua idade? Em que curso do Ifes está matriculado?

Onde reside (Bairro, Zona urbana ou rural)? Com quem reside? Quantas pessoas residem com você? Qual sua renda familiar?

Qual a sua escolaridade (apenas para alunos do Pronatec)?

Onde estudava/ estuda? Em qual escola? Pública ou privada?

Já fez algum curso de qualificação antes desse? Quantos? (apenas para alunos do Pronatec)

Antes de estudar no Ifes já conhecia a instituição?

Antes de estudar no Ifes, conhece alguém que estuda ou já estudou no Ifes?

Por que escolheu estudar no Ifes? Quais os motivos?

Você conhece as outras modalidades e cursos ofertados pelo Ifes?

Você trabalha ou já trabalhou? Caso positivo, o seu trabalho tem relação com seu curso?

Parte 2 – Percepções sobre o curso e expectativas

Por que escolheu fazer este curso?

Como você avalia o currículo do seu curso? E o curso?

Quais suas perspectivas após terminar o curso? O que pretende fazer e em que área pretende atuar, por quê?

Após a conclusão do curso feito no Ifes, você conseguiu se inserir no mercado de trabalho? (apenas para alunos do Pronatec)

Quais os principais pontos positivos de ser aluno do Ifes?

O que você entende por formação integral?

Você acha que a formação profissional é um direito? Por quê?

Parte 4 – Concepção da educação profissional

Em sua opinião qual é a função social do Ifes?

Você considera a formação profissional um direito? Por quê?

Parte 3 – A instituição

Para você o IFES é uma escola pública, privada ou filantrópica? Por quê?

De um modo geral, como você avalia a instituição? E como avalia a infraestrutura? E os serviços?

Após ingressar no Ifes, teve alguma dificuldade ou desafio em relação a instituição ou relacionado ao curso que queira relatar?

Como você se vê e se sente no Ifes?

Tem alguma coisa que acha que deveria ser diferente no Ifes?

Sujeitos: Docentes que ministram nos cursos de Ensino Médio Integrado e Pronatec.

Parte 1 – Caracterização e inserção na instituição

Como define sua identidade profissional quando hospeda em hotel? Por que?

Você reside em São Mateus? Já residia em São Mateus antes de começar a trabalhar no Ifes? (Saber se a pessoa veio para SM para trabalhar).

Qual sua formação?

Há quanto tempo trabalha no Ifes?

Por que e em que circunstância escolheu trabalhar no Ifes?

Já trabalhou em alguma instituição de ensino antes de ingressar no Ifes?

De que área você é? Qual(s) disciplina(s) ministra?

Em que cursos leciona ou já lecionou na instituição?

Parte 2 – Expansão e o Pronatec

O que você sabe sobre a Expansão dos Institutos? Qual sua avaliação da Expansão?

Você conhece os critérios adotados pela instituição para abertura de campi e cursos? Se sim quais são?

Como é se dá o processo de elaboração dos projetos de curso ofertados pelo campus?

O que você sabe sobre o Pronatec? Qual sua avaliação do programa?

Você conhece os critérios adotados pela instituição para abertura de cursos do Pronatec? Se sim quais são?

Como foi o processo de elaboração dos projetos de curso ofertados via Pronatec?

Como você se inseriu (começou a atuar) no Pronatec?

Você sabe como se deu (ou se dá) divulgação e a seleção dos alunos para os cursos ofertados?

Como é lecionar no regular e no Pronatec? Quais são os principais pontos positivos? E os desafios?

Em relação aos alunos e ao atendimento, funcionamento e infraestrutura disponível no Ifes, existem alguma distinção entre alunos do regular e do Pronatec?

Parte 3 – Concepção de educação profissional

O que você entende por formação integral?

Você considera a formação profissional um direito? Por quê?

Em sua opinião qual o papel do instituto quanto ao Ensino Médio?

Em sua opinião qual é a função social do Ifes?

Que tipo de cursos o IFES deveria oferecer e quais não deveria? Por que?

Parte 4 – A instituição

Como você avalia a instituição? Como você avalia a infraestrutura e serviços disponíveis?

Como você se vê e se sente no Ifes?

Tem alguma coisa que acha que deveria ser diferente/Mudar no Ifes?

Sujeitos: Técnicos – Administrativos que atuam em função pedagógica nos cursos de Ensino Médio Integrado e Pronatec.

Parte 1 – Caracterização e inserção na instituição

Você reside em São Mateus? Já residia em São Mateus antes de começar a trabalhar no Ifes? (Saber se a pessoa veio para SM para trabalhar).

Qual sua formação? Qual seu cargo?

Há quanto tempo trabalha no Ifes?

Por que e em que circunstância escolheu trabalhar no Ifes?

Já trabalhou em alguma instituição de ensino antes de ingressar no Ifes?

Quais cursos você acompanha?

Parte 2 – Expansão e o Pronatec

O que você sabe sobre a Expansão dos Institutos? Qual sua avaliação da Expansão?

Você conhece os critérios adotados pela instituição para abertura de campi e cursos? Se sim quais são?

Como se dá o processo de elaboração dos projetos de curso ofertados pelo campus?

O que você sabe sobre o Pronatec? Qual sua avaliação do programa?

Como você se inseriu (começou a atuar) no Pronatec?

Você conhece os critérios adotados pela instituição para abertura de cursos do Pronatec? Se sim quais são?

Como foi o processo de elaboração dos projetos de curso ofertados via Pronatec?

Como se deu (ou se dá) divulgação e a seleção para os cursos ofertados?

Em relação aos alunos e ao atendimento, funcionamento e infraestrutura disponível no Ifes, existem alguma distinção entre alunos do regular e do Pronatec?

Como é o trabalho que você realiza nos cursos regulares e no Pronatec? Quais são os principais pontos positivos? E os desafios?

Parte 3 – Concepção de educação profissional

O que você entende por formação integral?

Você considera a formação profissional um direito? Por quê?

Em sua opinião qual o papel do instituto quanto ao Ensino médio?

Em sua opinião qual é a função social do Ifes?

Que tipo de cursos o IFES deveria oferecer e quais não deveria? Por que?

Parte 4 – A instituição

Como você avalia a instituição? Como você avalia a infraestrutura, a gestão e serviços disponíveis?

Como você se vê e se sente no Ifes?

Tem alguma coisa que acha que deveria ser diferente no Ifes?

Sujeitos: Diretor Geral do Ifes

Parte 1 – Caracterização e inserção na instituição

Como define sua identidade profissional quando hospeda em hotel? Por que?

Você reside em São Mateus? Já residia em São Mateus antes de começar a trabalhar no Ifes? (Saber se a pessoa veio para SM para trabalhar).

Qual sua formação?

Há quanto tempo trabalha no Ifes?

Há quanto tempo está no cargo de diretor?

Por que e em que circunstância escolheu trabalhar no Ifes?

Já trabalhou em alguma instituição de ensino antes de ingressar no Ifes?

Parte 2 – Expansão e o Pronatec

2.1 – Expansão

Quais os critérios adotados pela instituição para abertura de campi da Expansão?

Conte como foi o processo de implantação do campus São Mateus? Quais foram os principais desafios?

Como foi a participação do município? Houve contrapartida? Quais foram os principais atores sociais envolvidos?

Quais critérios adotados pela instituição para abertura dos cursos ofertados?

Como você avalia o processo de Expansão do Ifes?

2.2 – Pronatec

Como foi o processo de implantação, quais os principais atores envolvidos? Quais os desafios?

Quais os critérios adotados pela instituição para abertura de cursos do Pronatec?

Como se deu (ou se dá) divulgação e a seleção dos cursos ofertados?

Em relação aos alunos e ao atendimento, funcionamento e infraestrutura disponível no Ifes, existem alguma distinção entre alunos do regular e do Pronatec?

Como você avalia o Pronatec?

Parte 3 – Concepção de educação profissional

O que você entende por formação integral?

Você considera a formação profissional um direito? Por quê?

Em sua opinião qual o papel do instituto quanto ao Ensino médio?

Em sua opinião qual é a função social do Ifes?

Que tipo de cursos o IFES deveria oferecer e quais não deveria? Por que?

Parte 4 - A instituição

Como você avalia a instituição? Como você avalia a infraestrutura e serviços disponíveis?

O que você acha que precisa melhorar no Ifes?

Sujeitos: Gestor do Pronatec

Parte 1 – Caracterização e inserção na instituição

Qual sua formação? Qual seu cargo e /ou função?

Com quais cursos trabalha?

Há quanto tempo trabalha no Ifes?

Por que e em que circunstância escolheu trabalhar no Ifes?

Já trabalhou em alguma instituição de ensino antes de ingressar no Ifes?

Já havia trabalho com educação profissional antes de ingressar no Ifes?

Parte 2 – Pronatec

Como você se inseriu (começou a atuar) no Pronatec?

Como foi, e quando começou, o processo de implantação do Pronatec no Ifes/Campus?

Quais os critérios adotados para abertura de cursos do Pronatec? Como isso é decidido?

Quais foram os cursos ofertados no Ifes/campus?

Quantos alunos se formaram em cada uma das turmas?

Houve evasão? Se sim, quais as principais causas identificadas pela equipe?

Após a finalização, houve pesquisa com egressos? Caso positivo, o que foi constatado?

Como é/foi o processo de elaboração dos projetos de curso ofertados via Pronatec? Quem forma os atores envolvidos, e qual o procedimento adotado para tal?

Como se deu (ou se dá) divulgação e a seleção para os cursos ofertados? O Ifes/Campus tem algum envolvimento nesse processo?

Qual é a situação do Pronatec hoje no Ifes/campus?

Em relação aos alunos e ao atendimento, funcionamento e infraestrutura disponível no Ifes, existe, ou existiu, alguma distinção entre alunos do regular e do Pronatec?

Como é trabalhar na oferta Regular e no Pronatec? Quais são os principais pontos positivos? E os desafios de ambos?

Qual é a sua avaliação sobre Pronatec?

Parte 3 – Concepção de educação profissional

O que você entende por formação integral?

Você considera a formação profissional um direito? Por quê?

Em sua opinião qual é a função social do Ifes?

Em sua opinião qual o papel do instituto em relação ao Ensino médio?

Você acha que tem algum tipo de curso que o Ifes não deveria oferecer? Por que?

Parte 4 – A instituição

Como você avalia a instituição? Como você avalia a infraestrutura e serviços disponíveis?

Tem alguma coisa que acha que deveria ser diferente no Ifes?

Sujeitos: Diretores de implantação do campus São Mateus/ Diretor geral do Cefetes da época

Parte 1 – Caracterização e inserção na instituição

Qual sua formação?

Atualmente qual seu cargo?

Há quanto tempo trabalha no Ifes?

Por que e em que circunstância escolheu trabalhar no Ifes?

Já trabalhou em alguma instituição de ensino antes de ingressar no Ifes?

Parte 2 – Expansão e o Pronatec

Quais foram os critérios adotados pela instituição para abertura de campi da Expansão?

Conte como foi o processo de implantação do campus? Quais foram os principais desafios?

Como foi a participação do município? Houve contrapartida? Quais foram os principais atores sociais envolvidos?

Quais foram os critérios adotados para escolha dos cursos a serem ofertados pelo campus?

Como foi o processo para virar Ifes?

Qual é a função social do Ifes?

Como você avalia o processo de Expansão do Ifes?

Parte 3 – Concepção de educação Profissional

Em sua opinião qual é a função social do Ifes?

O que você entende por formação integral?

Você considera a formação profissional integral um direito? Por quê?

Tem algum tipo de curso que você acha que o Ifes não deveria oferecer ? Por quê?

Em sua opinião qual o papel do instituto quanto ao Ensino médio?

Parte 4 – A instituição

Como você avalia a instituição? Como você avalia a infraestrutura e serviços disponíveis?

APENDICE D - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E OS INSTITUTOS FEDERAIS COM BASE NOS BANCOS DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES E BDTD (2008-2016)

Autor	Título	Enfoque	Ano
ANDRADE, A.F.B.	Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade (Tese)	Apresenta uma avaliação da política de expansão da Rede a partir da análise da institucionalidade da Rede Federal.	2014
AMORIM, M.M.T.	A Organização dos Institutos Federais De Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira (Tese)	Realiza uma análise sobre a institucionalidade da Rede Federal de educação profissional.	2013
BORBOREMA, C.D.L.de	Discursos na/da educação profissional e tecnológica: A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Tese)	Estuda as ressignificações e na educação profissional produzidas após a criação dos Institutos.	2013
BROTTO, C.V.	O Processo de Expansão do IFES: democracia, participação e função social (Dissertação)	Investiga a democratização do acesso e a participação dos servidores, a partir do processo de expansão do IFES..	2013
CARVALHO, J. L. M. de	Instituto Federal do Piauí - câmpus Parnaíba: trajetória de hoje, memória do amanhã (2007 – 2012) (Dissertação)	Analisa a implementação do campus Parnaíba (IFPI) a partir de fatos e documentos coletados e organizados.	2013
FEITOSA, P. A.	A interiorização dos Institutos Federais : um estudo de caso sobre a implantação dos campus Venda Nova do Imigrante (Dissertação)	Analisa as implicações sociais da implantação dos institutos em nível local e nacional, no campus Venda Nova do Imigrante (IFES).	2013
LAIA, M.G.S.	O Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia (Instituto Federal) como nova institucionalidade na educação profissional e tecnológica (EPT): Uma análise na perspectiva de rede de política pública (Dissertação)	Aborda a nova institucionalidade dos Institutos a partir da lei 11.890/2008.	2013
MATTOS, M.S.	Educação e projetos de desenvolvimento no Brasil: a expansão da Rede Federal de educação profissional e Tecnológica no início do século XXI (Dissertação)	Analisa as relações entre projeto de desenvolvimento do Brasil e a Expansão da Rede, traçando um paralelo com o vivido em outros períodos.	2013
SANTANA, F.C.	A expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, de 2008 a 2010: um estudo sobre a localidade dos campi no território piauiense (Tese)	Reflete sobre o processo de interiorização dos Institutos observando elementos motivadores para a escolha de sua localização no IFPI.	2012
THOMAZ, S.M.	Avaliação do impacto do plano de expansão da Rede Federal na qualidade dos Institutos Federais de Educação segundo indicadores de desempenho (Dissertação)	Objetiva colaborar para o conhecimento dos impactos da Expansão da Rede, a partir do levantamento de dados de 38 Institutos Federais.	2013
BARBOSA, A.C.C.	Os Institutos Federais: reflexões sobre a Ifetização a partir do processo de elaboração do regimento geral do IFS (Dissertação)	Estuda o processo de “Ifetização” do Instituto Federal de Sergipe a partir do Regimento da instituição.	2012
ORTIGARA, C.	Reformas educacionais no período Lula (2003-2010): Implementação nas instituições federais de ensino profissional (Tese)	Analisa as políticas de educação profissional no governo Lula (2003 a 2010) a partir do IFRJ.	2012

POLICARPO, R.R.	Por que as instituições mudam? O caso do IFMT (Dissertação)	Estuda por que foram criados os Institutos e como se deu sua implantação no IFMT.	2012
SOUZA, C.R. B.de	O processo de expansão da Rede Federal de educação tecnológica. Um estudo de caso na Bahia (Tese)	Discute os reflexos da Expansão nas localidades onde o IFBA se inseriu e a percepção dos gestores sobre o processo.	2012
BARTHOLO, M.G. de P.	Em busca de uma escola: as políticas públicas e a implantação do Instituto Federal de Goiás campus Inhumas (Dissertação)	Analisa a interferência das políticas públicas na implantação do campus Inhumas (IFG).	2011
COSTA, A. M. da	educação profissional e interiorização: o caso de Volta Redonda como expressão do nacional (Dissertação)	Discute a interiorização ao analisar a Rede Federal e a criação dos Institutos.	2011
SILVA, M.L.B. da	Os novos desafios da educação profissional e tecnológica na Bahia após a implantação do IFET Baiano. (Dissertação)	Identifica a percepção dos servidores do IF-Baiano sobre o processo de mudança institucional de Escola Agrotécnica para Instituto.	2011

Fonte: Banco de Teses e Dissertações Capes (Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>>). BDTD (Disponível em:< <http://bdttd.ibict.br/vufind/>>).

Nota: Elaboração da autora.

APENDICE E - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PRONATEC COM BASE NOS BANCOS DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES E BDTD (2008-2016)

Autores	Título	Enfoque	Ano
COSTA, F.C.da	O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e a educação escolar da classe trabalhadora (Dissertação)	Discute as contradições do Pronatec como política de expansão da educação profissional para a classe trabalhadora.	2015
SOUZA, F. E.de	Educação profissional e tecnológica: análise do Pronatec no campus de paraíso do Tocantins IFTO. (Dissertação)	Analisa a execução do Programa no IFTO	2015
MELO, T.G.S.de	O Pronatec e o processo de expansão e privatização da educação profissional no Brasil. (Dissertação)	Analisa o caráter público/privado do processo de expansão da educação profissional via Pronatec.	2015
CARVALHO, S.C.L.	PRONATEC: estudo de caso sobre o abandono escolar no curso de eletricitista instalador predial de baixa tensão ofertado no IFPR. (Dissertação)	Estuda o abandono escolar nos cursos FIC ofertados via Pronatec.	2015
SILVA, D. M.	Desvelando o Pronatec: uma avaliação política do programa (Dissertação)	Realiza uma avaliação do Programa, elucidando seus princípios ideológicos, valores, fundamentos e objetivos	2015
SILVA, M.I.C.da	Pronatec e as artes de governar: capturas e apropriações em uma escola federal do Espírito Santo (Dissertação)	Procura identificar os efeitos produzidos no cotidiano e sua interferência no processo formativo de estudantes e servidores a partir da Bolsa-Formação no IFES.	2015
RAMOS, M.S.	Limites e possibilidades do PRONATEC como ação governamental de ampliação do acesso à educação profissional: uma análise a partir da experiência do IFRJ (Dissertação)	Estuda em que medida o Pronatec representa, ou não, uma política de democratização da oferta de educação profissional no IFRJ.	2014
GODOI, J.	A relação público-privado no ensino médio profissionalizante sob a luz da Lei 12.513 de 2011 que institui o Pronatec (Dissertação)	Analisa a política de educação profissional no século XXI, a partir da legislação que institui o Pronatec.	2014
RAMOS, L.F.	O PRONATEC como política social de Estado: historicidade e contradição na construção de uma política para educação profissional (Dissertação)	Realiza uma análise do Programa, partindo das políticas de educação profissional elaboradas pelo Estado brasileiro desde 1930.	2014
SILVA, J.A. da	Basta qualificar? : O Pronatec como estratégia de inclusão produtiva do plano Brasil Sem Miséria (Tese)	Debate a massificação da qualificação profissional como mecanismo de combate a pobreza e como o Pronatec se constitui em estratégia de inclusão produtiva no Plano Brasil sem Miséria.	2014
CAMARA, G.D.	Os programas sociais de combate à pobreza na argentina e no Brasil : uma abordagem da filosofia da libertação (Tese)	Desenvolve estudos comparados sobre a implementação de programas de combate a pobreza no Brasil e na Argentina.	2014

Fonte: Banco de Teses e Dissertações Capes (Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>>). BDTD (Disponível em: < <http://bdttd.ibict.br/vufind/>>).

Nota: Elaboração da autora.

APENDICE F- ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS SOBRE A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL, OS INSTITUTOS FEDERAIS E O PRONATEC (2008-2016)

Autores	Título	Enfoque	Ano
DEITOS, R. A.; LARA, A.M.B.	Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional	Analisa os aspectos ideológicos e socioeconômicos da política de educação profissional no Brasil entre 2003 e 2013.	2016
MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D.; L. SILVA, M.R.	Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira	Discute em que medida a formação humana no ensino médio é possível, tendo em vista objetivar a formação onilateral e politécnica, no contexto de uma sociedade capitalista e periférica como o Brasil.	2015
ALMEIDA, C.D. de; SOUZA, K.V.Q. de	Políticas públicas e cidadania: experiências do Pronatec em São Borja/RS	Analisa como as ações de comunicação do Proantec influenciam na decisão do público-alvo à se inscrever no programa.	2015
RAMOS, M. S.; STAMPA, I.T.	Políticas de educação profissional: naturalização das expressões da questão social?	Analisa o papel das políticas de educação profissional no processo de recomposição capitalista.	2015
DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S.	Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional	Analisa as modificações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Século XXI, entre elas o Pronatec.	2015
DEITOS, R. A.; LARA, A.M.B.; ZANARDINI, I.M.S	Política de educação profissional no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do Pronatec	Analisa as mediações entre Estado e as políticas de educação profissional na tentativa de compreender os argumentos que subsidiaram o Pronatec.	2015
NOGUEIRA, C.; MOLON, S.I.	educação profissional e sua integração com a Educação Básica como espaço de disputa política	Analisa o processo histórico da educação profissional, pontuando a dualidade que a marca e o papel dos Institutos na formação mais ampla.	2015
CARMO, J. C.do	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no contexto das novas formas de trabalho e educação	Verifica a criação dos Institutos e sua relação como resposta ao contexto de novas formas de organização do trabalho e da produção.	2015
CORSETTI, B.; VIEIRA, L.O.C.	Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio (1996-2013)	Discute as políticas para a educação profissional editadas a partir da promulgação da Lei nº 9.394/1996.	2015
CIAVATTA, M.	O ensino integrado, a politécnica e a educação onilateral. Por que lutamos?	Apresenta uma reflexão sobre politécnica e educação onilateral no contexto de embates sobre as políticas para o ensino médio e para a educação profissional.	2014
CONTARINE, M.L.M.; OLIVEIRA, M.A.M.	Pronatec: estudo de caso realizado em um curso técnico de nível médio, em Belo Horizonte	Estuda o Pronatec a partir da oferta de um Curso Técnico de Nível Médio no Senai.	2014
GODOI, J.; CAMPOS, R.	A relação público-privado que se estabelece no Pronatec no ensino médio profissionalizante	Analisa a relação público-privada a partir da Lei 12.513/2011 que instituiu o Pronatec.	2014
MACHADO; M.M.; GARCIA, L.T.	Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos	Estuda os sentido e significados das relações que se estabelecem entre EJA e a qualificação profissional nos programas implementados pelo governo federal, a partir do Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra (Pipmo) e Pronatec.	2013
CASTIONI, R.	Planos, projetos e programas de educação profissional: agora é a vez do Pronatec	Problematiza as várias ações voltadas para a educação profissional pontuando a frágil coordenação da União.	2013

RUMMERT, S.M.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J.	Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado	Objetiva explicitar o caráter funcional de iniciativas voltadas para a educação dos trabalhadores, demonstrando como são elaboradas formas de destituição do direito de acesso ao conhecimento.	2013
SCHMIDT, M. A.; ORTH, M. A.	Ações políticas e sociais da educação profissional: alguns aspectos históricos	Discute as transformações na educação profissional ofertada em nível federal do século XX até a criação dos Institutos Federais.	2013
AZEVEDO, L. A.; SHIROMA, E.O.; COAN, M.	As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem?	Analisa as continuidades e descontinuidades das políticas de educação profissional nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva através de resgate das iniciativas desses governos.	2012
OLIVEIRA, M.R. N.S.; VIANA, I. C.	Políticas de educação profissional no mundo globalizado: o caso brasileiro - Abordagem comentada	Aborda as políticas de educação profissional e os desafios a serem transpostos para uma efetivação do compromisso com a inclusão social.	2012
LIMA, M.	A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs	Analisa como o direito à educação profissional está ameaçada pelo Pronatec similarmente ao que representou o Decreto nº 2208/1997, e que se repete no PNE e nas DCNEMs.	2012
LIMA, M.	Problemas da educação profissional do governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs	Analisa os riscos à educação profissional no governo Dilma diante da proposta do Pronatec e seus impactos sobre a oferta da profissionalização e do Ensino médio públicos e de qualidade	2012
MARON, N.M.W.; GERMANO, M.S.	Perspectivas e desafios para a formação profissional no atual contexto da educação e do mundo do trabalho no Brasil	Analisa as perspectivas para a educação e apresenta desafios a criação de políticas de educação profissional.	2010

Fonte: Periódicos Capes, Cadernos Cedes, Revista Educação & Sociedade, Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Boletim Técnico do Senac, Revista Trabalho Necessário e Revista Trabalho e Educação.

Nota: Elaboração da autora

**APENDICE G - COMUNICAÇÕES PUBLICADAS EM ANAIS SOBRE A
EXPANSÃO DA REDE FEDERAL, OS INSTITUTOS FEDERAIS O PRONATEC
(2008-2016)**

Autores	Título	Enfoque	Ano
SCHWEDE,M.A LIMA FILHO,D.L.	Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: dos motivos para a sua constituição à produção da ciência e da tecnologia	Analisa a motivação que levou a criação do IFs e qual a finalidade da pesquisa nos Institutos a partir da experiência do IFSC.	2015
SILVA, D.M.	O Pronatec e a proposta de atuação na EJA: Algumas inquietações sobre os rumos do Proeja	Apresenta inquietações quanto aos rumos do Proeja a partir da implementação do Pronatec como política de educação profissional.	2015
VASCONCELOS; R.A.F.de AMORIM, M. L.	A educação profissional sob a lógica empresarial do neodesenvolvimentismo de Lula e Dilma: O PNE e o Pronatec	Reflete sobre a relação entre o neodesenvolvimentismo dos governos Lula Dilma, e as mudanças que pautaram a reconfiguração da educação destacando o PNE e o Pronatec.	2015
MACIEL,S.L.. et al.	A atual política nacional de educação profissional: análise crítica do Pronatec	Problematiza os resultados do Pronatec destacando a oferta no IFES.	2015
NOGUEIRA,S. C.C. et al.	Os Institutos Federais em três dimensões de análise	Discute a finalidade dos IFs, recuperando a movimentação política em torno de sua criação.	2015
PAIVA,L.D.C.; SOUZA,N.M.P.de; OTRANTO,C.R.	O Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: Vantagens, desvantagens e primeiros desafios da instituição	Faz uma caracterização dos desafios encontrados no processo de implantação do IFRJ, destacando a Lei nº 11.892/2008 e o Plano Nacional de Educação.	2015
VARGAS,A.C.L.	Política de educação profissional e tecnológica nos anos 2000: dos Centros Federais de Educação Tecnológica à constituição dos Institutos Federais	Discute as transformações ocorridas na Rede Federal de educação profissional e a transformação dos Cefets em IFs.	2015
ALBERTI,L.O.	O Modelo de educação profissional via políticas públicas do país no governo vigente: Estudo de caso Pronatec	Investiga em que medida o Pronatec "Brasil Sem Miséria" interfere sobre a democratização do saber e a inserção no mercado de trabalho.	2015
COSTA, P.L. A.; MARINHO, R.J.A.	A educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada: uma visão geral dos embates sobre a aprovação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Discute a origem e a identidade dos Institutos a partir da análise do processo de institucionalização abordando todo o processo de tramitação da Lei nº 11.892/2008 na Câmara e no Senado.	2014
SILVA,C.R.C.; PEIXOTO FILHO, J.P.	A expansão da Rede Federal de ensino: alguns pressupostos teóricos.	Apresenta as questões que antecederam o processo de Expansão da Rede Federal para compreender os principais pressupostos teóricos em embasaram a Expansão.	2014
CASTILHO; J.C.; BASSO, S.E.O.	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades	Estuda a implantação dos Institutos, para compreensão da educação profissional, os limites e possibilidades.	2014
LIMA, M.; ZANDONADE, V.	Metamorfose da Rede Federal da educação profissional no Brasil: expansão, diversificação, mercantilização e flexibilidade.	Analisa a Expansão da Rede Federal a partir da Expansão do IFES e do Pronatec.	2014
MACHADO,M.R. L.; FIDALGO,F.S.R.	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC): uma abordagem	Discute a implementação do Pronatec no contexto atual a partir de estudo de trabalhos sobre o	2014

	crítica	tema.	
SILVA, M.I.C.da; MACIEL, S.L.	Pronatec no cotidiano da escola: feitos e efeitos	Discute a implementação do Pronatec no cotidiano de um campus do IFES.	2014
SOUZA, S. A.de	A evolução do Ensino Técnico e Tecnológico no Brasil: um diálogo com o mundo do trabalho contemporâneo	Resgata a história da educação profissional e a necessidade de mudanças na educação profissional relacionadas às demandas decorrentes do avanço das tecnologias.	2014
FERNANDES, J.C.C. et al.	A trajetória da educação profissional no Brasil: das Escolas de Aprendizes Artífices à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Remonta a trajetória histórica dos Institutos destacando a dualidade entre trabalho manual e intelectual como marca que acompanha a evolução da oferta de educação profissional.	2014
MANSO, E.A. et al.	A importância dos Institutos Federais na educação tecnológica do Brasil	Discute a importância dos Institutos, seu percurso histórico e suas potencialidades no atendimento a setores desfavorecidos da sociedade.	2014
COUTINHO, E.G.	O surgimento da Rede Federal de educação profissional: uma iniciativa religiosa e política	Discute o início da educação profissional no país e as com foco nas escolas agrícolas.	2014
NOGUEIRA, C.G.; CASTAMAN, A.S.	História da educação profissional no Brasil: algumas considerações	Analisa o histórico da educação profissional no país e as políticas atuais, incluindo o Projeja, Pronatec e os Institutos.	2014
PEREIRA JÚNIOR, J.N.A.; RODRIGUES, M.S.S	Políticas de educação profissional no Brasil no contexto de crise do capitalismo global	Busca compreender os modelos institucionais e programas dos governos FHC e Lula a partir dos dispositivos legais, destacando os Institutos.	2013
ORTIGARA, C.	Institutos Federais: uma nova concepção de educação ou reorganização administrativa?	Analisa a criação dos Institutos em paralelo a dualidade que tem marcado a oferta educacional no Brasil.	2013
VARGAS, A.C.L.	A face dependente do capitalismo brasileiro e a política de Formação para a Classe trabalhadora	Reflete sobre as políticas de educação profissional dos anos 1990.	2013
FUENTES, R.C.; FERREIRA, L.S.	Pronatec versus o "apagão da mão de obra" no Brasil	Estuda o Pronatec a partir da análise da legislação, no cenário socioeconômico de programas de crescimento econômico e desenvolvimento.	2013
ZATTI, V.; DONNER, S.C.; JESUS, E.R.de	Fundamentos filosóficos-históricos da proposta dos Institutos Federais de Educação	Investiga e problematiza os fundamentos filosófico-históricos que subsidiaram a proposta dos Institutos.	2013
MARINHO, R. J.A.; ARAUJO, P.L.de	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: educação profissional e Tecnológica Brasileira reinstitucionalizada	Expõem as implicações das mudanças institucionais decorrentes da Lei nº 11.892/2008 e seus impactos na identidade dessas instituições.	2013
SALDANHA, L.L.W.	A relação público-privado: Estado e políticas de educação profissional (Pronatec)	Discute como a relação público-privada impacta a política de educação profissional.	2013
VIEIRA, L.C.; MARCUSO, M.F.	Os estudos sobre os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia através das pesquisas concluídas nos programas de pós-graduação no Brasil	Sistematiza e analisa as produções acadêmicas sobre os Institutos Federais a partir de pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes.	2013
COSTA, F.C.da	A qualificação Profissional da classe trabalhadora no Pronatec e	Reflete sobre as condicionantes que pautam as mudanças nas	2013

	os mecanismos de superexploração da força de trabalho	políticas de educação profissional e os princípios norteadores da oferta a partir do Pronatec.	
OLIVEIRA, J.F.A.C.; CARNEIRO, M.E.F.	A educação profissional no contexto político-ideológico neoliberal	Analisa os princípios neoliberais presentes nas políticas para a educação profissional a partir da década de 1990.	2013
OLIVEIRA, J.F.A.C.; CARNEIRO, M.E.F.;	As políticas neoliberais para a educação profissional: Analisando o governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva	Analisa as reformas da educação profissional nos contextos neoliberal e neodesenvolvimentista, a partir do Decreto nº 5.154/2004 e dos Institutos.	2012
ROCHA, J.M.	Formação inicial de trabalhadores e elevação da escolaridade: políticas públicas de qualificação profissional em discussão (1963-2011)	Examina a relação entre formação profissional e elevação de escolaridade a partir do Pimpo, Planfor, PNQ e Projeja-FIC.	2012
BROTTO, C.V.P.	O processo de expansão do IFES: democracia, participação e função Social	Analisa como se deu o processo de expansão do IFES, no período de 2003 a 2010.	2012
NOVAES, T.D.de	Reflexões sobre o processo de implementação do Pronatec no Instituto Federal do Paraná	Reflete sobre a Lei nº 12.513/2011 que institui o Pronatec e sua implementação no Instituto Federal do Paraná.	2012
LIMA, M.	Perspectivas e riscos da educação profissional do governo Dilma: educação profissional local e antecipação ao Programa Nacional de Acesso a Escola Técnica (Pronatec)	Discute antecipações sobre o Pronatec, na fase inicial, a partir dos efeitos produzidos na educação profissional no Espírito Santo.	2011
SOUZA FILHO, M.de	Capital humano em educação: Uma visão crítica da concepção neoliberal	Analisa a influência do contexto socioeconômico neoliberal e suas influências nas políticas educacionais no Brasil.	2010
ARRUDA, M.C.C.	Políticas de educação profissional de nível médio: Limites e possibilidades	Discute a diversificação da oferta possibilitada pela institucionalidade dos Institutos.	2010
FERREIRA, N.V.C.; SCHENKEL, C.A.	A educação profissional no contexto da modernidade	Exploram a história da educação profissional, e os antecedentes da institucionalização das Escolas Técnicas Federais.	2010
SALES, P. E.N.; OLIVEIRA, M.A.M.	Educação profissional e aprendizagem no Brasil: Trajetórias, impasses e perspectivas	Analisa o percurso da educação profissional, com foco nos Programas de Aprendizagem.	2010
OLIVEIRA, M.A.M. de; CAMPOS, F.A.C.	História dos Cefet's dos primórdios a Atualidade: reflexões e investigações	Analisa a trajetória da educação profissional no governo FHC e no governo Lula.	2008
PEIXOTO, E. M.; SILVA, M.A. da	As reformas da educação profissional de 1997 a 2004: percursos e reflexões	Busca compreender as relações entre as reformas da educação profissional e a doutrina do "Estado mínimo".	2008
MELO, S.D.G.	Reformas e políticas para a educação profissional a partir de 1990: alguns aportes	Identifica e contextualiza as reformas educacionais, rupturas e continuidades nas políticas de educação profissional.	2008

Fonte: GT 09 ANPED, SENEPT e Colóquio Nacional "A produção do conhecimento em educação profissional".

Nota: Elaboração da autora.

ANEXO A – OFÍCIO CIRCULAR SETEC/MEC N° 17 DE 08 DE MARÇO DE 2013



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
GABINETE

OFÍCIO CIRCULAR N.º 17 /2013/SETEC/MEC

Brasília, 18 de março de 2013.

Aos
Magníficos Reitores dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia

Assunto: Pactuação de Metas e Resultados de Institutos Federais – Exercício de 2013.



Senhores (as) Gestores (as)

1. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, com o objetivo de fortalecer a participação da Rede Federal no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, solicita aos Reitores dos Institutos Federais que realizem o seu planejamento institucional, englobando todos os câmpus no esforço da oferta de vagas regulares e de vagas oferecidas no âmbito do Pronatec.
2. Esta Secretaria recomenda que os Reitores priorizem a liberação de limites de empenho aos câmpus que atenderem as metas pactuadas, podendo para tal, utilizar o contingenciamento interno.
3. Cumpre ressaltar que o esforço de oferta de vagas nos cursos regulares e no Pronatec será considerado no momento da elaboração da Matriz de Distribuição Orçamentária para o exercício financeiro de 2014.



Atenciosamente,


Marco Antonio de Oliveira
Secretário de Educação Profissional e Tecnológica


ANEXO B – LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES PARA IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS PRONATEC/PMMIL 2014

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO Autarquia criada pela Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 Campus São Mateus (Autorizado pela Portaria nº 4, de 6 de janeiro de 2009, do MEC)							
 PDE PRONATEC 20 ANOS DE EXPERIÊNCIA							
Levantamento das Necessidades para Implantação dos Cursos Pronatec/PMMil 2014 CURSOS HOMOLOGADOS PELO MEC							
Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde							
Nº	Curso/ Nº Vagas	Insumos/ materiais necessários à realização dos cursos (material didático, uniforme, EPI)		Carga Horária Semanal	Previsão de início	Local de realização	Observações
		Especificações	Quantidade				
01	Agente de Gestão de Resíduos Sólidos/ 20 vagas						CH:240h/ Esc. Mín.: Ens.Fund. Completo
02	Cuidador de Idoso/ 40 vagas						CH:160h/ Esc.Mín.:Ens.Fund. Completo
03	Cuidador Infantil/ 40 vagas						CH:160h/ Esc.Mín.: Ens. Fundamental Completo
Eixo Tecnológico: Controle e Processos Industriais							
Nº	Curso/ Nº Vagas	Insumos/ materiais necessários à realização dos cursos (material didático, uniforme, EPI)		Carga Horária Semanal	Previsão de início	Local de realização	Observações
		Especificações	Quantidade				
01	Eletricista Industrial/ 40 vagas						CH:200h/ Esc. Mín.:Ens. Fund. I Incompleto
02	Mecânico de Automóveis Leves/ 20 vagas						CH:400h/ Esc. Mín.:Ens.Fund. II Incompleto
03	Mecânico de Freios, Suspensão e Direção de Veículos Leves/ 20						CH:160h/ Esc Mín.:Ensino Fundamental II Incompleto

Rodovia BR 101-Norte - Km 58 - Bairro Litorâneo - 29032-540 - São Mateus - ES. Tel.: 27 3771-1262

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO Autarquia criada pela Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 Campus São Mateus (Autorizado pela Portaria nº 4, de 6 de janeiro de 2009, do MEC)							
 PDE PRONATEC 20 ANOS DE EXPERIÊNCIA							
Eixo Tecnológico: Desenvolvimento Educacional e Social							
Nº	Curso/ Nº Vagas	Insumos/ materiais necessários à realização dos cursos (material didático, uniforme, EPI)		Carga Horária Semanal	Previsão de início	Local de realização	Observações
		Especificações	Quantidade				
01	Agente de Projetos Sociais/ 20						CH:160/ Esc. Mín.:Ens. Fundamental Completo
02	Agente de Proteção Social Básica/ 20 vagas						CH:240h/ Esc.Mínima:Ensino Médio Incompleto
Eixo Tecnológico: Gestão e Negócios							
Nº	Curso/ Nº Vagas	Insumos/ materiais necessários à realização dos cursos (material didático, uniforme, EPI)		Carga Horária Semanal	Previsão de início	Local de realização	Observações
		Especificações	Quantidade				
01	Agente de Desenvolvimento Cooperativista/ 20 vagas						CH:160h/ Esc. Mín.:Ensino Médio Incompleto
02	Almoxarife/ 20 vagas						CH:160h/ Esc. Mín.:Ensino Médio Incompleto
03	Assistente de Planejamento e Controle de Produção/ 20 vagas						CH:160h/ Esc.Mín.:Ens.Fundamental Completo
04	Assistente de Vendas/ 20 vagas						CH:200h/ Esc.Mín.:Ensino Médio Completo
05	Auxiliar Administrativo/ 20						CH:160h/ Esc.Mín.:Ensino Médio Incompleto
06	Auxiliar Financeiro/ 20 vagas						CH:160h/ Esc.Mínima:Ensino Médio Incompleto

Rodovia BR 101-Norte - Km 58 - Bairro Litorâneo - 29032-540 - São Mateus - ES. Tel.: 27 3771-1262

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO Autarquia criada pela Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 Campus São Mateus (Autorizado pela Portaria nº 4, de 6 de janeiro de 2009, do MEC)							
Eixo Tecnológico: Recursos Naturais							
Nº	Curso/ Nº Vagas	Insumos/ materiais necessários à realização dos cursos (material didático, uniforme, EPI)		Carga Horária Semanal	Previsão de início	Local de realização	Observações
		Especificações	Quantidade				
01	Agricultor Familiar/ 20 vagas						CH:200h/ Esc. Mín.:Ens. Fund.I Incompleto
02	Cafeicultor/ 20 vagas						CH:160h/ Esc.Mín.:Ens. Fund. I Incompleto
03	Operador de Máquinas e Implementos Agrícolas/ 20 vagas						CH:160h/ Esc.Mín.:Ens. Fund. II Incompleto
Eixo Tecnológico: Turismo, Hospitalidade e Lazer							
Nº	Curso/ Nº Vagas	Insumos/ materiais necessários à realização dos cursos (material didático, uniforme, EPI)		Carga Horária Semanal	Previsão de início	Local de realização	Observações
		Especificações	Quantidade				
01	Camareira em Meios de Hospedagem/ 50 vagas						CH:200h/ Esc. Mín.:Ens. Fund. Completo
02	Mensageiro em Meio de Hospedagem/ 20 vagas						CH:160h/ Esc.Mín.:Ens.Fund. II Incompleto
03	Recepcionista em Meios de Hospedagem/ 20 vagas						CH: 160h/ Esc. Mín.:Ens. Médio Incompleto

Rodovia BR 101-Norte - Km 58 - Bairro Litorâneo - 29932-540 - São Mateus - ES Tel.: 27 3771-1262


 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO Autarquia criada pela Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 Campus São Mateus (Autorizado pela Portaria nº 4, de 6 de janeiro de 2009, do MEC)							
Eixo Tecnológico: Produção Cultural e Design							
Nº	Curso/ Nº Vagas	Insumos/ materiais necessários à realização dos cursos (material didático, uniforme, EPI)		Carga Horária Semanal	Previsão de início	Local de realização	Observações
		Especificações	Quantidade				
01	Adrecista/ 20 vagas						CH:200h/ Esc.Mín.:Ens. Fundamental II Incompleto
02	Artesão de Cerâmica/ 40 vagas						CH:160h/ Esc. Mín.:Ens. Fund. II Incompleto
03	Artesão de Pintura em Tecido/ 20 vagas						CH:160h/ Esc.e Mín.:Ens. Fund. I Incompleto
04	Assistente de Produção Cultural/ 40 vagas						CH:160h/ Esc.Mín.:Ensino Médio Incompleto
05	Figurista/ 20 vagas						CH:160h/ Esc. Mín.:Ens. Fund. II Incompleto
06	Florista/ 20 vagas						CH:160h/ Esc.Mín.:Ens. Fundamental II Incompleto
07	Serígrafo/ 40 vagas						CH:160h/ Esc.Mín.:Ens. Fundamental II Incompleto

Tabela elaborada por Luciane Serrate Pacheco Bacheti (Coordenação Adjunta Pronatec/ PMMil Campus São Mateus) em 12 de fevereiro de 2014 e enviada ao correio eletrônico dos servidores Campus São Mateus

Rodovia BR 101-Norte - Km 58 - Bairro Litorâneo - 29932-540 - São Mateus - ES Tel.: 27 3771-1262